

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

DOKTORA TEZİ

**ANADİLİ ARAPÇA OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN
YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE
İŞLEVSEL DİL BİLGİSİNİN ÖNEMİ**

Abdulmonem Salah Sayed MOUHAMAD
2502170542

Danışman
Prof. Dr. Abdurrahman ÖZDEMİR

İstanbul – 2024

ÖZ

ANADİLİ ARAPÇA OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE İŞLEVSEL DİL BİLGİSİNİN ÖNEMİ

Abdulmonem Salah

Bu araştırmanın amacı, İslami amaçlarla ileri düzeyde Arapça öğrenen, Arapça ana dili olmayan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve yaygın yazım hatalarını düzeltmektir.

Araştırma beş bölümden oluşur ve üç soruya cevap arar:

1. İleri düzeyde Arapça öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmek için hangi yaygın yazım hataları düzeltilmelidir?
2. İleri düzeyde İslami amaçlarla Arapça öğrenenler için önerilen işlevsel dil bilgisi programı nedir?
3. Önerilen programın, ileri düzeyde Arapça öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmedeki etkinliği nedir?

Birinci bölüm, teorik çalışmaları ve bu konuyla ilgili literatürü inceler. İkinci bölüm, araştırmanın felsefi temellerini belirler ve ileri düzeyde Arapça öğrenenlerin yaygın yazım hatalarını tanımlar. Üçüncü bölüm, araştırma araçları ve uygulamaya yönelik şu adımlardan oluşur:

- İleri düzeyde İslami amaçlarla Arapça öğrenenlerin yaygın yazım hataları ve yazma becerileri belirlenir.
- Yaygın yazım hatalarını teşhis etmek için bir test hazırlanır.
- Yaygın yazım hatalarını düzeltmek için işlevsel dil bilgisi kuralları üzerine entegre bir program hazırlanır.
- Öğretmenler için rehber hazırlanır.

- Öğrenciler için rehber hazırlanır.

- İleri düzeyde İslami amaçlarla Arapça öğrenenlerden bir araştırma grubu seçilir (deney grubu).

- Deney grubuna ön test uygulanır, ardından önerilen program öğretilir ve sonrasında tekrar test uygulanır.

- Test sonuçları istatistiksel olarak analiz edilir.

Dördüncü bölümde, önerilen programın etkinliği üzerine elde edilen sonuçlar sunulur.

Beşinci bölümde, elde edilen sonuçlara dayalı öneriler ve tavsiyeler verilir.

Anahtar Kelimeler: Arapça, Fonksiyonel Gramer, Yazma Becerisi, Entegre Dil Programı, İleri Seviye Arapça.

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF A PROPOSED FUNCTIONAL GRAMMAR PROGRAMME TO IMPROVE THE WRITING SKILLS FOR NON-NATIVE ARABIC LANGUAGE STUDENTS

Abdulmonem Salah

The aim of this research is to develop writing skills and correct the common Writing Errors among Non- Arabic Speakers who study the Arabic language for Islamic purposes in Advanced level.

This research consists of five chapters to answer three questions:

- 1- What are the common writing errors that need to be treated to develop the writing skills of non-native Arabic language learners for Islamic purposes at the advanced level?
- 2- What is the proposed functional grammar program to develop the writing skill of non-native Arabic speakers for Islamic purposes at the advanced level?
- 3- What is the effectiveness of the proposed program for developing the writing skill of non-native Arabic speakers for Islamic purposes at the advanced level?

Chapter one involved the study of the theory of the research, studies and literature relevant to this present research, were handled in Chapter two of the research chapters with the aim of reaching a philosophical foundation upon which the search was built, and also to recognize the Common Writing Errors among Non- Arabic Speakers and necessary writing skills for them in Advanced level.

The certainty of the Effectiveness of the proposed integrated program in develop writing skills and the correcting of Common Writing Errors among Non- Arabic Speakers in the Advanced level.

The third chapter presented the tools and procedures of the research of this research, and this chapter included on the following:

- Identify Common Errors Writing among Non- Arabic speakers and necessary writing skills for them in Advanced level.
- Preparing a Test for the diagnosis of common Writing Errors.
- Preparing an integrative functional grammar program to develop the writing skill of non-native Arabic speakers for Islamic purposes at the advanced level.

- Preparing the teacher's guide for the use of integrative functional grammar program to Common Writing among and develop the writing skills of non-native Arabic speakers for Islamic purposes at the advanced level.
- Preparing the Student's guide for the use of integrative functional grammar program to Common Writing among and develop the writing skills of non-native Arabic speakers for Islamic purposes at the advanced level.
- Selecting research group of the Non- Arabic Speakers (experimental group) in the Advanced level.
- Applying Diagnostic test pre-application on the experimental group, then teaching the Integrative program proposed for the students of the experimental group, then applying Diagnostic test post application on the experimental group.
- After the completion of the experiment, we performed the statistical treatment for the degrees of the two pre and post applications.

After the statistical treatment of the degrees of the two pre and post applications we reached a number of results Which was presented in Chapter Four, including:

The certainty of the Effectiveness of the proposed Integrative functional grammar program in the correcting of Common Writing Errors among Non- Arabic Speakers who study the Arabic language for Islamic purposes and develop the writing skills for them in the Advanced level.

The research was presented in the chapter Five a number of recommendations and proposals in the light of the results that have been reached.

Keywords: Arabic language, non-native speakers, Functional grammar, Islamic purposes, Writing skill, effectiveness, Integrated program, Advanced level.

ÖNSÖZ

Arapça dil bilgisi kuralları, doğru bir dil kullanımı ve etkili iletişim için temel unsurdur. Bu kurallara riayet edilmesi, kelimelerin köklerinin, anlamlarının ve cümleler arasındaki ilişkilerin doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Sarf ve nahiv (morfoloji ve sözdizimi) kuralları, Arapça dil becerilerinin tümüyle yakından ilişkilidir ve dilsel düşünme ve üretimin önemli araçlarıdır.

Yazma becerisi, dilin doğru kullanımı ve ifadenin netliği açısından kritik bir rol oynar. Arapçayı öğrenenlerin, özellikle ileri düzeyde olanların, yazılı anlatım becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Yazma, dil yeterliliğini ölçen önemli bir beceridir ve bu nedenle Arap Dili ve Edebiyatı öğrencileri veya dini amaçlarla Arapça öğrenenler için büyük bir öneme sahiptir.

Ancak, yazma becerisi geliştirilirken pek çok öğrenci dil bilgisi, cümle yapısı ve anlam hataları gibi sorunlar yaşar. Bu hatalar, genellikle dilbilgisi yapılarının yetersiz anlaşılmasından kaynaklanır ve yazılı ifadelerin netliğini olumsuz etkiler. Araştırmalar, bu becerinin geliştirilmesi için sarf ve nahiv kurallarıyla yazma becerisi arasındaki entegrasyonun önemine işaret etmektedir. Özellikle dini amaçlarla Arapça öğrenenler için, bu entegrasyonun sağlanması yazma becerisinin işlevsel ve uygulamalı olarak gelişmesine katkı sağlar.

Arapça yazma becerisinin önemi, özellikle Arapça öğrenen öğrenciler için hayati bir değere sahiptir; çünkü yazma, düşünceleri organize etme, ifade etme ve iletişim kurma aracıdır. Bu beceri olmadan, dil öğrenenler kelimeleri anlam bütünlüğünden yoksun bir şekilde kullanabilir ve fikirlerini net bir şekilde iletemeyebilirler. Yazma becerisinin gelişimi, aynı zamanda dilin diğer becerileri olan dinleme, konuşma ve okuma ile de bağlantılıdır.

Bununla birlikte, öğrenciler genellikle yazma konusunda çeşitli zorluklar yaşarlar. Özellikle dilbilgisi ve sözdizimi yapıları ile morfolojik formların yeterince

öğrenilmemesi, yazılı ifadelerde hatalara yol açar. Bu durum, öğrencilerin yazdıkları metinlerde karmaşıklık, anlaşılmazlık ve anlam kaybına neden olabilir. Araştırmacılar, bu tür yazma zorluklarının öğrencilerin dil öğrenme başarısını olumsuz etkilediğine dikkat çekmiş ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Genel olarak, Arapçayı öğrenenlerin, özellikle de ana dili Arapça olmayanların yazma hatalarını ele alan ve bu beceriyi geliştiren yeterli çalışmaların olmaması, bu alandaki bir eksikliğe işaret etmektedir. Bu nedenle, dini amaçlarla Arapça öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmeleri için dil bilgisi kurallarıyla yazma becerisini entegre eden çalışmaların yapılması gerektiği sonucuna varılmaktadır. Bu tür bir entegrasyon, öğrenme sürecini daha işlevsel hale getirerek dil öğrenenlerin başarılı bir şekilde yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Abdulmonem Salah Sayed MOUHAMAD

İstanbul - 2024

İÇİNDEKİLER

ÖZ	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	vi
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	
ANA DİLİ ARAPÇA OLMAYAN VE DİNİ AMAÇLARLA ARAPÇA ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE FONKSİYONEL DİLBİLGİSİ PROGRAMLARININ ROLÜ	
A. Fonksiyonel Gramer İle Yazma Becerilerinin Entegrasyonu	22
1. Entegrasyon/Tekâmül Kavramı	22
2. Entegre Eğitim Programı	24
3. Arapça Öğretim Programlarında Entegrasyonun Önemi	26
4. Entegrasyonun Boyutları.....	27
5. Entegrasyonun Türleri	29
6. Entegre Program Hazırlamanın Gerekçeleri.....	30
7. Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretiminde Entegre Yaklaşım	31
B. Fonksiyonel Gramer Kuralları.....	34
1. “Dilbilgisi Kuralları” Kavramı	35
2. “Fonksiyonel Gramer” Kavramı.....	38
3. Arapça Gramer Kuralları Öğretiminin Hedefleri.....	40
4. Anadili Arapça Olmayanlara Arapça Gramer Kurallarının Öğretiminin Temelleri	42
5. Dilbilgisi Öğretim Yöntemleri	56
6. Yabancı Dil Sınıflarında Dilbilgisi Öğretimindeki Modern Yaklaşımlar.....	58
7. Sarf ve Nahiv Öğretiminde Entegre Uygulama ve Stratejiler.....	62

8. Yabancı Dil Öğretimi Uluslararası Çerçevelerde İşlevsel Dilbilgisi Öğrenme Ölçütü.....	66
9. Ana Dili Arapça Olmayan Öğrenciler İçin Fonksiyonel Dilbilgisi Konuları.....	68
10. Arapçayı Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Dilbilgisi Öğretiminde Önerilen Tavsiyeler.....	71
C. Yazma Becerisi.....	78
1. Yazmanın Mahiyeti.....	78
2. Yazmanın Doğası	81
3. Yazı Türleri.....	82
4. Yazım Becerisini Öğretmenin ve Geliştirmenin Esasları	91
5. Etkili Yazının Genel Kuralları	94
6. Yazma Becerisi ve Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	94
7. Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin Yazma Becerisinin Öğretilmesi ve Geliştirilmesi	95
8. Yazma Becerisinin Gramer Kurallarıyla Bağlantısı	97
9. Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Yazma Becerisi Öğretimine Dair Yapılan Araştırmalar	99
D. Ana Dili Arapça Olmayan Öğrenciler İçin Arapça Eğitimi.....	103
1. Anadili Arapça Olmayan Arapça Öğrencileri.....	103
2. Anadili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretiminin Önemi.....	104
3. Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretiminin Amaçları.....	108
4. Arapça Yabancı Dil mi, İkinci Dil mi?.....	110
5. Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin Arapça Öğrenme Motivasyonları.....	111
6. Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin Arapça Öğretim Seviyeleri	113
7. Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin Arapça Öğretim Seviyelerinin Eğitim Düzeyine Göre Konumu	114

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN ARAÇLARININ HAZIRLANMASI VE UYGULANIŞI

A. Araştırmanın Örnekleme	115
B. İleri Seviye Arapça Öğrenen ve Ana Dili Arapça Olmayan Öğrencilerin Yaygın Yazım Hatalarının Belirlenmesi	116
C. Test Hazırlanması	118
1. Testin amacının belirlenmesi.....	119
2. Testin oluşturulacağı kaynakların belirlenmesi	119
3. Testin spesifikasyon tablosu:	120
4. Önerilen Programın Hazırlanması.....	133
5. Öğrenci Kılavuzunun Hazırlanması	133
6. Öğretmen Kılavuzunun Hazırlanması.....	134
7. Alan Çalışması Uygulamaları.....	135
8. Araştırmacının Uygulama Sırasındaki Gözlemleri	136
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
ARAŞTIRMA BULGULARININ ANALİZİ	
SONUÇ VE ÖNERİLER	147
KAYNAKÇA	154
ÖZGEÇMİŞ	172
EKLER	

KISALTMALAR LİSTESİ

a.e.	: Aynı eser
a.s.	: Aleyhisselam
b.	: İbn, İbn (oğlu)
C.	: Cilt
çev.	: Çeviren
DİA	: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi
Dr.	: Doktor
H.z.	: Hazreti
İFAV	: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı
İSAM	: İslam Araştırmaları Merkezi
İÜ	: İstanbul Üniversitesi
ö.	: Ölüm tarihi
r.a.	: Radiyallahu anhu
s.	: Sayfa
s.a.v.	: Sallallahu Aleyhi ve Sellem
SBE	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
sy.	: Sayı
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
thk.	: Tahkik
trs.	: Tarihsiz
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
yy.	: Yayın Yeri Yok

GİRİŞ

Arapça dil bilgisi kuralları, Arapçada aktif sözlü iletişim sisteminin temel unsurudur. Bu kuralları işlevsel ve uygulamalı olarak doğru kullanmadan sağlıklı bir anlatım ve anlaşma mümkün olamaz. Dilsel başarının eşiğinden, dilbilgisinin sözdizimi/nahiv ve morfoloji/sarf kurallarını bilmek ve bunlara riayet etmekle geçilir. Bu da kelimelerin köklerinin, biçimlerinin, yapılarının, türetilmiş formlarının, anlamlarının bilinmesi ve cümleler arasındaki ilişkilerin kavranması ve anlam çıkarılmasıyla mümkündür. Kelimelerin doğru kullanımı ve i'râbın doğru verilmesi, dilin doğruluğuna, kullanılan yöntemlerin doğruluğuna ve ifadeler arasındaki bağlantının kalitesine yönelik bir adıma dönüşür.¹ En geniş anlamıyla sarf ve nahiv dilsel düşünme ve üretim aracıdır ve dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi Arap dilinin tüm becerileriyle yakından ilişkili bir bilimdir. Nahiv sadece ezberlenen bir bilgi veya ortaya koyulan kurallar değildir, aksine sağlam zihinsel bir yapıya, mantıklı temellere sahiptir ve düşüncüyü teşvik ederken onunla ilişkilendirilmiş birçok becerinin gelişimine katkıda bulunur.² Bu becerilerin en önemlilerinden olan yazma becerisi, insanın yüzyıllar boyunca ilerlemesini ve kültürel ve entelektüel yükselişini sürdürmesini sağlayan bir faktör olmuştur. Yazı, insan yaşamında iletişim ihtiyaçlarını karşılayan bir araç olduğu kadar, düşüncelerini ve fikirlerini kaydetmek ve gerektiğinde tekrar gözden geçirmek için kullandığı bir araçtır da. Aristoteles'in edebiyat eleştirisi teorisinde de bahsettiği gibi, yazı aynı zamanda bir arınma ve tazelenme yöntemidir.³ Bu nedenle, Arapçayı ana dili veya yabancı dil olarak öğrenenlerin en çok ihtiyaç duyduğu temel becerilerden biridir.⁴

¹ Fevvâz b. Sâlih es-Silmî, "Fâ'iliyyetü bernâmec kâim 'alâ nahvi'n-nass fi tenmiyyeti mehârâtî't-tefkîrî'n-nahvî", **Mecelletü Câmiati Ümmü'l-Kurâ li'l-ulûmi't-terbeviyye ve'n-nefsiyye**, C. IX, Sayı:1, Mart-2018, s. 61.

² Yûsuf Mahmûd Ficâl. "Eseru ta'allumi'n-nahv fi tenmiyyeti'l-kudurâtî'l-fikriyye ve'l-'akliyye", **Mecelletü Kulliyeti Dâri'l-Ulûm bi-Câmi'ati'l-Kahire**, C.2, Sayı:70, 2013, s. 692.

³ Mahmûd en-Nâka vd., **Ta'lîmu'l-luğatî'l-Arabiyye fi't-ta'lîmi'l-âm: Medâhiluhu ve fenniyyâtuhu**, Benhâ, Mektebetü'l-İhlas, 2002, s. 80.

⁴ Ebû Bekr Şuayb, **el-Mehârâtî'l-luğaviyye (mefhûmuhâ - ehdâfuhâ - turuku tadrîsuhâ - takvimuhâ)**, Demmam, Mektebetü'l-Mütenebbî, 2014, s. 116.

İleri düzey dil öğreniminde yazmanın önemi daha da artar. Çünkü öğrenci, dil bilgisi düzeyini göstermek, dil hakkındaki bilgilerini kaydetmek ve dil, kültürü ve edebiyatı ile ilgili konularda kendini yazılı olarak ifade etmek için yazmaya ihtiyaç duyar. Yazma, öğrencinin dil yeterliliğini ölçen becerilerden biridir.

Bu becerilerin önemi, özellikle Arap Dili ve Edebiyatı fakülteleri ve ilgili diğer kısımlarda okuyan üniversite öğrencileri veya dini amaçlarla Arapça öğrenen kimseler için daha da artmaktadır.⁵ Bu seviyedeki öğrenciler, bu becerileri geliştirme ve kullanma yeteneğine sahip olmanın yanı sıra, okuduktan sonra anladıklarını yazılı olarak ifade etme becerisine de sahip olmalıdır. Yazma becerisine sahip olma ve bunu geliştirme, okuma becerisinden sonra, Arapça öğrenimin beklenen bir sonucudur. Bu beceri olmadan, öğrencinin dil üretimi, anlamı anlaşılmayan dağınık kelimelerden ibaret kalacaktır. Konu hakkında çalışmaları bulunan yazarlardan el-Lubûdî, yazma zorluklarının öğrencilerin başarı seviyelerinde düşüşe yol açtığına dikkat çekmiş⁶; Fâtıma Hüseyin ise yabancı dil olarak Arapça öğrenenlerin ihtiyaç duydukları yazılı anlatım becerilerinin belirlenmesi, dil seviyelerine göre kategorize edilmesi ve çalışmaları sırasında dilsel girdi yoluyla geliştirilmesi için çalışılması gerektiğini vurgulamıştır.⁷ Bir başka araştırmacı olan Ahmed Muhammed'in çalışması Şam Üniversitesi Dil Yüksekokulu'ndaki öğrencilerin sıklıkla dilbilgisi yapılarını ve morfolojik yapıları kullanma becerisinden yoksun oldukları için yazılı hatalara düştüğünü belirtmektedir, bu da genellikle cümlelerinin parçalanmasına ve karşı tarafa iletilen fikrin netliğinin eksikliğine neden olmaktadır.⁸

⁵ Ömer el-Huvaymil, Tatvîru bernamecin ta'limiyyin li'n-nahvi'l-Arabî fî dav'i'l-me'âyîri'l-mu'âşıra li'l-menâhic, Ammân, Câmiatu Ammân, Kulîyyetü'd-Dirâsât el-'Ulyâ et-Terbeviyye, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2006, s. 5.

⁶ Minâ el-Lebûdî, **Su'ûbât el-kırâe ve'l-kitâbe teşhîsuha ve istirâfîciyyâtu 'ilâciha**, Kahire, Zehrâu'sh-Şark, 2005, s. 165.

⁷ Fâtıma Medenî, **Su'ûbâtü't-ta'bîri'l-kitâbî**, Hartum, Mahedu'l-Hartûm ed-Düvelî li'l-luğati'l-Arabiyye li'n-nâtîkîn bi-ğayrihâ, Yayınlanmamış Master Tezi, 2005, s. 14.

⁸ Ahmet Muhammed, **Müşkilâtü'l-ahtâi'l-kitâbiyye ve tahlîluhâ leda tullâbi'l-luğati'l-'Arabiyye li'n-nâtîkîn bi-ğayrihâ**, Şam, Câmi'atu Dimâşk, el-Mahedu'l-Âlî li'l-luğât, Yayınlanmamış Master Tezi, 2017, s. 64.

Öğrenciler, çeşitli nedenlerden dolayı yazma konusunda zorluk yaşarlar ve yazılarında çok sayıda ve çeşitli hatalar yaparlar. Bunlardan en yaygın olanları şunlardır: dilbilgisi/nahiv hataları, cümle kurma hataları, morfoloji/sarf hataları ve anlam hataları. Öğrencilerin hata yapması, herhangi bir eğitim ortamında, özellikle de ikinci dil öğretiminde kaçınılmaz bir durumdur.

Genel olarak Arapça öğrenen herkes, özel olarak ise dini amaçlarla Arapça öğrenenler için yazma becerisinin son derece önemli olmasına rağmen, öğrenme zorluklarıyla başa çıkmak için bu beceriye yeterince odaklanılmamıştır.⁹ Ayrıca, ana dili Arapça olmayanlar arasında yaygın olan yazılı hataların sayısına rağmen, bu hataları ele alan ve bu beceriyi işlevsel ve uygulamalı olarak geliştiren dilbilgisi ve yapıların gelişimini hedefleyen bir çalışma da bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada dini amaçlarla Arapça öğrenen kimselerin yazma becerisini geliştirmek için, sarf ve nahiv ile yazma becerisi arasındaki entegrasyon ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

PROBLEMİN TESBİTİ

Çalışmada ele alınan problemin tespiti pek çok kaynağa dayanmaktadır. Bunlardan öne çıkanlar şöyledir:

- 1. Önceki Çalışmalar:** Geçmiş yıllarda yapılan birçok çalışma, Ana dili Arapça olmayan Arapça öğrencilerinin yazma becerisinde zayıflıklar yaşadıklarını ve özellikle yazılı ifadede başarısız olduklarını vurgulamıştır. Bu husus, Arapça öğrenenler için “Arapça öğrenme sürecinin en zayıf yönlerinden biri” olarak ifade edilmiştir.¹⁰ Bu da öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili birçok problemle karşılaştıkları anlamına gelmektedir. Hataların analiz edilmesi için yapılan çalışmalar, bu sorunların çoğunun kaynağını ortaya koymaktadır ancak bu

⁹ Vâil el-Yahyavî, “Fâiliyyetu bernâmecin kâimin ale’l-medhali’t-tikniyyî”, **el-Mecelletü’l-iliktrûniyye eş-Şâmile**, Ocak-2020, s. 3.

¹⁰ Mahmûd en-Nâka. “el-Medhal fi’t-tedrisi ve’l-menzûri’l-ilmî li-ta’lîmi’l-luğati’l-Arabiyye”, **el-Mu’temeru’l-âlemî li-ta’lîmi’l-luğati’l-Arabiyye li’n-nâtıkîne bi-ğayrihâ**, Riyâd, Mahedu’l-luğati’l-Arabiyye bi-Câmi’ati’l-Melik Su’ûd, 2010, s. 275-286.

analizler genellikle ileri düzeydeki öğrenciler üzerinde yapılmıştır.¹¹ Yabancı akademik çalışmalar da öğrencilerin yazılı metinlerinde yaygın olan bu zayıflığın giderilmesi için daha fazla araştırma yapılmasını teşvik etmiştir. Bu araştırmalardan bazıları 1998’de Corona, 1999’da Graves, 2000’de Dither, Scott ve Vitale tarafından yapılmıştır.¹²

2. **Bireysel Tecrübe:** Tez yazarı, 2006 yılından itibaren Arapça öğretiminde farklı uluslardan (Amerikalı, Avrupalı, Türk, Asyalı ve Afrikalı) öğrencilerle çalışmıştır. Ayrıca, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi ve İbn Haldun Üniversitesi’nde Arapça hazırlık bölümü başkanı/koordinatörü olarak çalışmıştır. Bu süreçte, dini amaçlarla Arapça öğrenen birçok öğrenciye ders vermekle birlikte, birçok öğretmenin şikayetlerine ve gözlemlerine dayanarak, öğrencilerin yazım esnasında Arapça cümle yapılarını ve dilbilgisel yapıları kullanmada yaygın hatalar yaptıklarını gözlemlemiştir. Ayrıca, öğrencilerin ana dillerinden Arapçaya yaptıkları çevirilerde birçok üslup hatası tespit edilmiştir. Bu durum, genel olarak yazma becerilerinde belirgin bir zayıflık ve eksikliğe işaret etmektedir. Özellikle, öğrencilerin ileri seviyeye ulaşmalarına rağmen, yazılı ifadeyi geliştirmek için daha önce öğrendikleri nahiv ve sarf kurallarını etkili bir şekilde kullanamamaları, temel kuralları öğrenmelerine rağmen bu becerileri geliştirmekte zorluk yaşadıklarını göstermektedir.

Yazar ana dili Arapça olmayanlara yönelik hazırlanmış pek çok dil öğretim setini incelemiş; bu eserlerde nahiv ve sarf kurallarının diğer dil becerilerinden kopuk bir şekilde ele alınmasının ve bu kuralların asıl işlevlerinin göz ardı edilmesinin, diğer becerilerin kazanılmasını ve doğru yönlendirilmesini zayıflattığını fark etmiştir. Bu durum, ister alıcı dil becerileri (okuma ve anlama) ister üretici dil becerileri (konuşma ve yazma) olsun, tüm becerileri

¹¹ <https://azhar-ali.com/goD9%89> (Erişim: 25.01.2019)

¹² Emânî Hilmî, “Bernâmec mukterah li-tenmiyyeti mehâreti’l-kitâbe ledâ telâmîzi’l-marhaleti’l-ibtidâiyye min menzûr bâiy” *Mecelletu’l-kırâ’ati ve’l-ma’rife*, C. 14, Sayı:2, Ocak-2004, s. 36.

etkilemektedir. Sarf ve nahiv kurallarının sadece teorik bir şekilde öğretilmesi, öğrencilerde bu kuralların anlamsız ve faydasız olduğu algısına yol açarak motivasyonlarını düşürmekte ve derslere yönelik bıkkınlık hissi yaşatmaktadır. Ayrıca bu tür geleneksel öğretim yöntemlerinde sarf ve nahiv, birbirinden ayrı dallar olarak sunulmakta, bütünleşik dil becerileri olarak ele alınmamaktadır. Ayrıca, ana dili Arapça olanlara yönelik dil öğretimi müfredatlarına, kitaplarına ve kullanılan öğretim yöntemlerine bakıldığında, yazma becerisinin sarf ve nahiv kuralları ışığında değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, yazma becerisine verilen ilginin eksikliğini de göstermektedir.¹³

- 3. Ön Çalışma:** Söz konusu problemin varlığını doğrulamak, ana dili Arapça olmayan öğrencilerde yazma becerisinin zayıflığını ve yazılı hataların ne kadar yaygın olduğunu belirlemek amacıyla ön çalışma yapılmıştır. Bu çalışma Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nde öğrenim gören 20 öğrenci (7 erkek ve 13 kadın) üzerinde yapılmıştır. Ölçme aracı olarak bir dizi genel soru ve üç yazılı kompozisyon kullanılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplarda yaptıkları hatalar incelenmiştir. Ön çalışmanın sonuçları, öğrenciler arasında bazı yazılı hataların yaygın olduğunu göstermiştir. Bu hatalar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo-1

Hata Türü	Hata Yapan Öğrenci Sayısı	Hata Yüzdesi (%)
Dilbilgisi ve cümle kurma hataları	9	% 75
Çekim hataları	10	% 83.33
Yazım hataları	11	% 91.7

¹³ <https://azhar-ali.com/goD9%89> (Erişim: 25.01.2019)

Anlam hataları	7	% 58.33
----------------	---	---------

ARAŞTIRMANIN TEMEL PROBLEMİ

Araştırmanın problemi iki noktayla sınırlıdır:

1. Ana dili Arapça olmayan genel Arapça öğrencileri ve özellikle de dini amaçlarla Arapça öğrenen ileri seviyedeki öğrenciler için gerekli yazma becerilerine yönelik net ve tanımlanmış bir müfredatın bulunmaması, yazmaya verilen önemin okumaya kıyasla çok daha az olması, ders programında yazmaya ayrılan ders saati sayısının yetersiz olması ve yazılı çalışmaların değerlendirilmesinde doğru değerlendirme ilkelerinin dikkate alınmaması gibi sorunlar söz konusudur. Bu durum, dilbilgisi öğretimini test odaklı bir yaklaşımdan eğitim ve standart odaklı bir yaklaşıma dönüştürmeyi zorunlu kılmaktadır.¹⁴
2. Ana dili Arapça olmayan kişilere yönelik birçok dil öğretimi programında ve müfredatta, dilbilgisi ve dilbilgisi kurallarının işlevsel/fonksiyonel olarak ele alınmaması ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik rehberlik eksikliği yaygın bir sorundur.

Yukarıdakiler ışığında, ana dili Arapça olmayan ve dini amaçlarla Arapça öğrenen ileri seviyedeki öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik işlevsel dilbilgisi ve dilbilgisi kuralları programı geliştirmenin ve uygulamanın gerekli olduğu kanaati hâsıl olmuştur.

ARAŞTIRMADA CEVAP BULAN SORULAR

Bu araştırmada öncelikli olarak şu soruya cevap verilmiştir: “Ana dili Arapça olmayan ve dini gerekçelerle Arapça öğrenen orta seviyedeki öğrencilerin yazım

¹⁴ Rüşdi Ta‘îme, *Tedrisu’l-Arabiyye fi’t-ta‘lîmi’l-âm: Nazariyyât ve tecârib*, Kahire: Dâr el-Fikr el-Arabî, 2000, s. 100.

becerileri nasıl geliştirilir ve yaygın hataları nasıl giderilir?” Ayrıca bağlantılı olarak şu iki sorunun da cevabı verilmiştir: “Ana dili Arapça olmayan ve dini gerekçelerle Arapça öğrenen ileri seviyedeki öğrencilerin düzeltilmesi gereken yaygın yazım hataları nelerdir?” “Ana dili Arapça olmayan ve dini gerekçelerle Arapça öğrenen ileri seviyedeki öğrencilerin yazım becerilerini geliştirmek için önerilen fonksiyonel gramer müfredatı nasıl olmalıdır?”

ARAŞTIRMANIN HEDEFLERİ

Araştırmanın temel hedefleri şunlardır:

1. Yaygın yazım hatalarını belirleyerek ileri düzeyde dini amaçlı Arapça öğrenenler için gerekli yazma becerilerini tanımlamak.
2. İleri düzeyde dini amaçlı Arapça öğrenenler için fonksiyonel gramer temelli bir öğrenme programının sunulması ve bu programın yazım hatalarının düzeltilmesi ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılması.
3. Fonksiyonel sarf ve nahiv temelli bir gramer programının akademik yazım becerisini geliştirmedeki etkisini ortaya koymak.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırmanın önemi, aşağıdaki gruplara yapabileceği katkılarda açıkça görülmektedir:

1. Bu araştırma genel olarak ana dili Arapça olmayanlar için Arapça dil setleri hazırlayan yazarlara katkısının yanı sıra, özellikle ilahiyat fakültelerinin Arapça hazırlık programlarında ve Arapça eğitimi veren merkezlerde gramer programı hazırlayanlara katkı sunacaktır. Şöyle ki bu araştırma, dil becerilerini, özellikle de akademik yazma becerilerini geliştirmek için nahiv ve sarf derslerini tasarlamak ve sunmak için kullanılabilecek birtakım öneriler sunacaktır. Bu öneriler, çok boyutlu dil setleri ve özel dilbilgisi kitapları gibi çeşitli kaynaklarda kullanılabilir. Çünkü gramerin onlarca yıldır teorik bir

donukluk içinde olduğu ve g¼ncel dil malzemesinin ¼retimi için yararsız olduğu d¼ř¼nesi değişmektedir.

2. Araştırma ayrıca Arapça ¼ğreten akademisyenlere, eğitmenlere ve ana dili Arapça olmayıp dini amaçlarla Arapça ¼ğrenenlere y¼nelik Arapça sarf ve nahiv derslerini nasıl y¼neteceklerine dair rehberlik sunmayı amaçlamaktadır. Bu rehberlik, Arapça ¼ğrenenlerin en ¼nemli ¼retken dil becerilerinden biri olan yazma becerilerini geliştirmeye odaklanacaktır.
3. Araştırma, İlahiyat (İşlami İlimler) ve Arap dili ve edebiyatı fak¼ltelerinde okuyan ve akademik çalışmalarda yazma becerilerine en çok ihtiyaç duyan ¼ğrencilere de katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, bu ¼ğrencilere ¼zel olarak hazırlanacak bir kitap sunulacaktır. Bu kitabın, ¼ğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmesi ve dilbilgisinin sadece teorik ve donuk bir alan olup dil ¼retiminde faydasız olduğuna dair yaygın yanlış algıyı ortadan kaldırmaya yardımcı olması umut edilmektedir.
4. Bu araştırma, dil testleri ve ¼l¼tleri tasarlayan ve geliştiren kişilere de katkı sunacaktır. ¼nk¼ araştırma kapsamında, bu kişilere akademik ve fonksiyonel yazma becerilerini ¼lmek için kullanılabilecek araçlar sunulacaktır.
5. Araştırmanın bilimsel araştırma hususunda katkısı olacaktır. ¼nk¼ araştırmanın, Arapça fonksiyonel dilbilgisi ¼ğretimi ve akademik/fonksiyonel yazma becerisiyle ilgili araştırma ve çalışmaların zenginleşmesine katkıda bulunacağı umulmaktadır. Zira bildiğimiz kadarıyla bu konuda ¼ğrencilere rehberlik edecek bir kitap veya bilimsel bir araştırma mevcut değildir.

ARAşTIRMANIN ARAÇLARI

Araştırmanın aracı ¼niversite ¼ğrencilere y¼nelik yazım becerisi sınavıdır. Bu araştırma, ¼nerilen programın orta seviyedeki ana dili Arapça olmayan ¼ğrencilerde sıklıkla yapılan yazılı hataları d¼zeltmedeki etkinliğini ¼lmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, araştırmacı tarafından çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular ve y¼nlendirilmiř/klasik sorular içeren bir test geliştirilmiştir.

ARAŞTIRMANIN SINIRLARI, EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Örneklem Seçimi: Araştırma, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Arapça hazırlık programında ileri düzeyde -dini amaçlarla Arapça öğrenen- 30 kişilik bir öğrenci grubunun yazma becerilerinin geliştirilmesiyle sınırlıdır. Bu örneklemin seçilmesi, hazırlık programında bu öğrencilere öğretilen dilbilgisi derslerinin akademik yazma becerilerinin geliştirilmesinde güvenilir olan temel bir dilbilgisi yapısını temsil etmesinden ve yalnızca Arapça bilen öğrencilerin kullanabileceği ileri düzey işlevsel ve anlamsal dilbilgisi becerilerini kullanmayı gerektiren, araştırmada tavsiye edilen programın gereklilikleriyle uyumlu olmasından kaynaklanmaktadır.

Konu Kapsamı: Araştırma -önerilen program bağlamında- aşağıdaki hataların izlenmesi ve düzeltilmesi konusunu ele almaktadır:

- 1. Nahiv ve cümle hataları:** Bu hatalar dil kurallarından sapmalar olarak tanımlanabilir. Ayrıca yanlış kelime kullanımı, hatalı cümle yapıları, marife-nekra, müzekker-müennes kullanımları ve izafet gibi konularda da ortaya çıkabilmektedir.
- 2. Sarf bilgisi hataları:** Bununla kastedilen bir kelimenin masdar veya diğer çekimlerinin hatalı ifade edilmesidir.
- 3. Anlam bilgisi hataları:** Bu hatalar kelimelere ve ifadelere yüklenen anlamlarla ilgilidir. Bu hatalar, kelimelere veya cümlelere fazladan anlamlar yüklenmesi, kelimelerin anlamlarının yanlış anlaşılması veya kelimelerin bağlamla çelişmesi gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Kanaatimizce bu hataların fonksiyonel gramer konusuyla ciddi bir bağlantısı bulunmaktadır.
- 4. Yazım hataları:** Bu hatalar Arapça dilinin yazımıyla ilgili kurallara uymamaktan kaynaklanır. Bu hatalar, noktalama işaretlerinin yanlış kullanımı, harflerin yanlış yazılması veya kelimelerin yanlış yazılmasından oluşabilir.

Yazar söz konusu hataları belirlerken, ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi alanında yapılan önceki araştırmalara dayanmıştır. Bunlar Delal Ebû's-Suûd'a¹⁵ ve diğer bazı akademisyenlere¹⁶ ait Ümmü'l-Kurâ Üniversitesi Arap Dili Enstitüsü okuyan öğrencilerin yazılı dil hataları çalışması, Muhammed Ebû'r-Rub'un çalışması¹⁷, Hidayet es-Seyyid'in¹⁸ çalışması ve Ahmed Hüseyin'in çalışmasıdır¹⁹.

Yazar ayrıca FSM Vakıf Üniversitesi Arapça öğretimi programının sorumluluğunu üstlenmek üzere ileri düzeydeki öğrencilerin yazı örneklerini analiz etmiştir. Bu analiz, üç yazılı konu ve genel bir soru grubu oluşturarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kişisel yazı örneklerinden, ders notlarından ve Arapça dil yetenek sınavı yazılı sorularından oluşan bir örnek alınmıştır. Söz konusu çalışma, 2019-2020 öğretim ilgili üniversitenin Yabancı Diller Bölümü Arapça Programı'nda yapılan bir araştırmadır ve örnekleminde %25'ten fazla tekrarlanan yaygın yazım hatalarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

ARAŞTIRMANIN METODU

Araştırmada takip edilen metotlar şunlardır:

1. Açıklayıcı-analitik metot: Bu metot, araştırma konusuyla ilgili literatürün gözden geçirilmesi, daha önce yapılan araştırmaların ve çalışmaların sonuçlarının incelenmesiyle ilgilidir.

¹⁵ Delâl Ebû's-Suûd, **Fâiliyyetu'l-medhal et-tekâmulî li-ta'limi'l-Arabiyye li'l-ecânib**, Ayn Şems Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kâhire, Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2003.

¹⁶ Bedrâvî Zehrân vd., **el-Ahtâ'u'l-luğaviyye et-tahrîriyye ledâ tullâbi'l-mustevâ el-muteqaddim fî Ma'hadî'l-luğati'l-Arabiyye bi-Câmiati Ümmü'l-Kurâ**, Mekke, Câmiatu Ümmü'l-Kurâ, 1983.

¹⁷ Muhammed Ebû'r-Rub, "Tahlilu'l-Ahtâi'l-Kitâbiyye", **Mecelletu Dirâsât el-Ulûmi'l-İnsâniyye**, C.2, sayı:24, s. 1-14.

¹⁸ Hidâyet es-Seyyid, **Bernâmec mukterah li-'ilâci's-su'ûbâtî'l-luğaviyye eş-şâ'i'a fî kitâbâtî dârisî'l-luğati'l-Arabiyye en-nâtuqîn bi-ğayrihâ fî davi'l-medhal et-teqâbulî'l-luğavî ve tahlilî'l-ahtâi**, Kahire, Câmiatu Kahire, Ma'had ed-dirâsâtî ve'l-buhûsi't-terbeviyye, Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2008.

¹⁹ Ahmed Hüseyin, "Tahlilu'l-ahtâ' kemedhal li'ilâci's-su'ûbât ve'l-ahtâi'l-luğaviyyeti's-şâ'i'a fî ta'limi'l-luğati'l-ecnebiyye", **Mecelletu'l-kırâ'ati ve'l-ma'rife**, C. 148, Sayı:1, Şubat-2014, s. 259-280.

2. Yarı deneysel metot: Bu metot araştırmacının araştırma ile ilgili deneyi tek gruplu deneysel tasarım kullanarak gerçekleştirmesini içerir. Bu yöntemde, bir n test ve bir son test uygulanır. Amaç, gerçek hayattaki iki değişken arasındaki ilişkiyi, değişkenlere müdahale etmeden incelemektir.²⁰ Bu metodun aşamaları şu şekilde ilerlemektedir: 1- n uygulama 2-Deneysel işlem 3-Son Uygulama

ARAşTIRMANIN HİPOTEZLERİ

1. Araştırma grubunun n ve son yazma testlerindeki ortalama puanları arasında istatistiksel olarak (0,05) bir fark vardır. Bu fark, son test ortalama puanları lehinedir.
2. Araştırmada nerilen program, ana dili Arapça olmayan öğrencilerde sıklıkla yapılan yazılı hataları düzeltmede ve yazma becerilerini geliştirmede yüksek bir etkiye sahiptir.

ARAşTIRMANIN UYGULANIşI

Araştırmadaki soruları yanıtlamak ve araştırma hipotezlerini doğrulamak için araştırmada aşağıdaki adımlar izlemiştir:

Birinci Soru: Dini gerekçelerle ileri seviye Arapça ğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmek için ele alınması gereken yaygın yazım hataları nelerdir?

Cevap: Ana dili Arapça olmayan öğrencilerde yaygın olarak görülen bazı yazım hatalarını tespit etmede ve bu hataları sıklıklarına göre tasnif etmede faydalanmak üzere söz konusu araştırma ile ilgili literatür ve alanda daha önce yapılmışalışmaların

²⁰ Sâlim el-Kahtânî vd., Menhecu'l-bahsi fi'l-ulûmi's-sulkiyye ma'a tatbîqât spss, Riyâd, el-Ubeykân, 2020, s. 139.

sonuçları gözden geçirildikten sonra, yabancı dil eğitimi referans çerçevesi ve Amerikan Yabancı Diller Öğretim Konseyi standartları ve bu iki çalışmada dil seviyeleri için belirtilen yazma becerileri incelendikten sonra aşağıdaki çalışma yapılmıştır:

- a. Örneklem üyeleri arasında en fazla tekrarlanan ortak yazım hatalarını belirlemek için üç yazılı kompozisyon, bir dizi genel soru, öğrencilerin derste aldıkları notlar ve girdikleri dil yeterlilik sınavındaki cevaplar gibi kişisel yazılarının birer örneği alınarak analiz edildi.
- b. Bu yaygın hataların ait olduğu kompozisyon konuları ve fonksiyonel gramer konularının listesi hazırlandı ve bu konular sarf, nahiv, anlam bilim ve imlâ olarak kategorize edildi.
- c. Liste ilk haliyle tamamlandıktan sonra geçerliliğini doğrulamak için Arap Dili, Arapça müfredat ve öğretim yöntemleri ve alan teknik rehberliği konularında uzman 21 hakeme sunulmuş ve hakemler aşağıdaki hususları belirtmişlerdir:
 - Becerilerin ifade edilmesi için masdar kullanmak yerine fiillerin kullanılması
 - Bazı bileşik becerilerin listeden çıkarılması
 - Araştırma kapsamında belirtilen seviyeye, yani ileri seviyeye ve araştırma kapsamında belirtilen öğrenci türüne, yani dini amaçlı Arapça öğrenenlere uygun fonksiyonel yazma etkinlikleri kapsamında işlevsel dilbilgisi alanında önerilen programın sunulması. Bu öğrenciler bir İslam aliminin hayatına veya tartışmalı dini bir konuya dair araştırma yapan bir öğrenci grubudur.
- d. Hakemler tarafından üzerinde anlaşılan değişiklikler yapıldıktan sonra, ileri düzeyde Arapça öğrenenlerin yazma becerisini geliştirmek için ele alınacak işlevsel kurallar ve yazma alanları listesinin son haline ulaşıldı.

İkinci Soru: Ana dili Arapça olmayanların ileri düzeyde dini amaçlı yazma becerilerini geliştirmek için önerilen işlevsel dilbilgisi programı nedir?

Cevap: Dilbilgisi ve yazma becerileri arasındaki uyumla ilgili önceki araştırma ve çalışmaların sonuçları ve ilgili literatür, araştırmanın teorik çerçevesinde kullanılmak üzere gözden geçirildikten sonra aşağıdakiler yapılmıştır:

- a. Programın planının ve felsefesinin belirlenmesi.
- b. Programın yapısının ve özelliklerinin belirlenmesi.
- c. Programın bileşenlerinin belirlenmesi: Genel ve özel amaçlar, müfredat, programın öğretme yöntemi, kullanılan öğretim araçları, öğretim etkinlikleri, değerlendirme araç ve yöntemleri.
- d. Önerilen programın içeriğinin oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesi.
- e. Önerilen programın, uygulama ve kullanıma uygunluğunun belirlenmesi için alanda çalışan bir dizi yetkin ve uzmana sunulması ve daha sonra nihai şekline ulaşmak için bu kimselerin görüş ve notları ışığında gözden geçirilmesi ve güncellenmesi.
- f. Önerilen programın, program için belirlenen zaman planına uygun olarak öğrenciler üzerinde uygulanması.

Bunun için gerekli hususlar şunlardır:

- Araştırma örnekleminin Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Arapça hazırlık sınıfında ileri düzeyde Arapça öğrenen ve İstanbul’da ikamet eden öğrencilerden seçilmesi.
- Yazılı bir test hazırlanması ve önerilen programın uygulanmasından önce araştırma örneklemini üzerinde güvenilirliğini ve kararlılığını sağladıktan sonra uygulanması.

Üçüncü Soru: Önerilen programın ana dili Arapça olmayıp dini gerekçelerle ileri seviye Arapça öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmedeki etkisi nasıl tespit edildi?

Cevap: Bu etkinin ölçülmesi için şunlar yapıldı:

- Önerilen programın uygulanmasından önce ve sonra araştırma grubuna yazılı test yapıldı.
- Öğrencilerin bu yazılı testlerden aldıkları puanlar karşılaştırıldı.
- İstatistiksel veriler işlendi.
- Nihai sonuçlara ulaşıp öneri ve tekliflerin hazırlanması tamamlandı.

ARAŞTIRMANIN DEĞİŞKENLERİ

Araştırma planının temel iki değişkeni bulunmaktadır. Bunlardan asli değişken, fonksiyonel gramere dair önerilen programdır. Diğeri ise bağlı değişken olup bu da yazma becerisi ve hataların giderilmesidir.

ARAŞTIRMANIN TEMEL KAVRAMLARI

1. Etki/Faaliyet

Faaliyet kelimesi sözlükte “Bir şey üzerinde tesir edebilme gücü” anlamına gelir.²¹ Terim olarak, hedeflere ulaşma ve istenilen sonuçları elde etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.²² Ayrıca, deneysel işlemin, bağımlı değişkenlerden birinde bağımsız bir değişken olarak neden olabileceği etki miktarı olarak tanımlanmıştır.²³ Bunlara ilaveten, belirli ölçütler doğrultusunda istenilen sonuçları elde etme yeteneği olarak tanımlanır. Bu araştırmadaki kullanımı itibariyle ise uygulanan programın

²¹ Muhammed Abdulazîz vd., **el-Mu‘cemu’l-vecîz**, Kahire, Dâru’l-kütübi’l-‘İlmiyye, 2003.

²² Ahmet el-Lukânî - Alî el-Cemel, **Mu‘cemu’l-mustalahâtî’t-terbeviyye**, Kahire, Âlemu’l-Kutub, 2003, s. 490.

²³ Hasan Şehhâte – Zeyneb en-Neccâr, **Mu‘cem el-mustalahâtî’t- terbeviyye ve’n-nefsiyye**, Kahire, Dâru’l-Misriyye el-Lübnâniyye, 2003, s. 230.

yazma becerilerini geliştirmeye ve yazım hatalarını düzeltmeye yönelik etkisinin derecesini tanımlamaktadır.²⁴

2. Program/Bernâmec

“Program/Bernâmec” kelimesi sözlükte şunlar için kullanılır: hesapları içeren kağıt, tüccarların bir ülkeden başka bir ülkeye taşınan mal ve eşyalarının yazılı olduğu belge, hadis aliminin ravilerin adlarını ve kitaplarının senedini yazdığı nüsha, ders ve radyo programları gibi belirli bir iş için hazırlanan plan.²⁵ Terim olarak ise, öğretmenin edinmesi gereken ve rolünü etkili bir şekilde yerine getirmesine yardımcı olan eğitim yeterlikleri ışığında belirli hedefleri olan bir dizi prosedür ve uygulama olarak tanımlanır.²⁶ Bernâmec kelimesiyle ilgili yapılan diğer tanımlar şöyledir:

- Eğitim deneyimleri, gelişimleri ve ihtiyaçları doğrultusunda bireyleri belirli bir alanda hazırlamayı, yetiştirmeyi, bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeyi amaçlayan eğitim faaliyetleri bütünü.²⁷
- Belirli bir kurum tarafından öğrencilere sunulan, kapsamlı bilgi, beceri ve tutum geliştirmeyi amaçlayan bütünsel bir sistemdir. Bu sistem, bilişsel, psikolojik, sosyal temellerden ve bu temellerle bütünleşik unsurlardan (hedefler, içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, değerlendirme ve geliştirme) oluşur.²⁸

Bu araştırma kapsamında sunulan program ise ileri düzeydeki Arapça öğrencileri için, dilbilgisi kuralları ile yazma becerilerini bütünleştiren bir ders serisi ve dil deneyimlerinden oluşmaktadır. Bu dersler, öğrencilere sık yapılan yazım hatalarını düzeltme ve yazma becerilerini geliştirme fırsatı sağlamak amacıyla yazılı metinlerin

²⁴ Muhammed ez-Zeynî, “Fâiliyyetu istirâtejiyye mukteraha kâimetun ‘alâ nemûzec et-tenşît et-tefâulî fî tenmiyyeti meharâtî'l-kırâ'â ve'l-kitâbe li'l-mübtedîn”, **Mecelletü Kulliyeti't-terbiyyeti Câmiatu'l-Mensûre**, Sayı:68, Eylül-2008, s. 45.

²⁵ Ahmed ez-Zeyyât vd., **el-Mu'cem el-vasît**, Kahire, Mektebetü's-Şurûk ed-Devliyye, 2004, s. 52.

²⁶ Lukânî, **A.g.e.**, s. 75.

²⁷ Şehhâte, **A.g.e.**, s. 43.

²⁸ Alî Medkûr – İmân Herîdî, **Ta'limu'l-luğati'l-Arabiyye li'n-nâtûkîn bi-ğayrihâ: 'zariyye ve't-tatbîk**, Kahire, Dâru'l-Fikri'l-Arabî, 2006, s. 61.

okunduğu paragraflarda uygulanmaktadır. Araştırmada rneklem olarak belirlenen öğrenciler, bir metni okuyarak, metnin içeriğini ve ana fikirlerini anlama yeteneklerini geliştirirler. Ardından, okudukları metindeki dilbilgisi yapılarını tanımlayarak ve hatalarını belirleyerek dilbilgisi kurallarını gözden geçirirler. Daha sonra, okudukları metinden bir zet yazarak veya yeniden ifade ederek veya dini eğitim amaçları için uygun bir işlevsel yazı alanında yazarak öğrendiklerini uygularlar ve yazım hatalarıyla ilgili dilbilgisi, kelime dağarcığı ve imla kurallarını geliştirirler.

3. Beceri/Maharet

Bir işte mhir olmak, o işte çok iyi olmak anlamına gelir.²⁹ Beceri, bir işi iyi bir şekilde yapabilme yetisi olarak tanımlanır. Dil becerileri ise bir dilin kullanımı için gerekli olan yeteneklerdir; anlama, konuşma, okuma ve yazma. Becerinin anlamlarından biri de performansta yeterlilik ve kalitedir. Bu terim hangi anlamda kullanılırsa kullanılsın, beceri, öğrenilmiş veya kazanılmış davranışı ifade eder ve iki temel özelliği gerektirir: Birincisi, belirli bir hedefe veya amaçlanan bir sonuca ulaşmaya yönelik olmalıdır. İkincisi, bu davranışın, mümkün olan en kısa sürede hedefe ulaşmayı sağlayacak şekilde düzenlenmiş olması gerekmektedir.³⁰ Cottrell'in beceriyle ilgili tanımı şöyledir: "Beceri, istediğimiz zaman iyi performans gösterme ve öğrenme yeteneğidir. Beceri, geri bildirimle desteklenen bir faaliyetin uygulanması sırasında geliştirilen öğrenilmiş bir faaliyetdir. Her beceri daha küçük alt becerilerden oluşur ve alt becerilerin herhangi birindeki eksiklikler genel performansın kalitesini etkiler."³¹ Abduşşfi Rihab beceriyi, öğrenen tarafından uygulama ve eğitim yoluyla öğrenilebilen, edinilebilen veya oluşturulabilen bir şey olarak tanımlar ve öğrenilen

²⁹ Abdulazîz, A.g.e., s. 593.

³⁰ Sdik ml – Fuâd Eb Hatab, *İlmu'n-nefs et-terbev*, Kahire, el-Englo el-Mısıriyye, 1994, s. C. 4, s. 330.

³¹ Stella Cottrell, *The study skills handbook*, London, Macmillan press Ltd., 1999, s. 21.

şeyin materyalin türüne, doğasına, özelliklerine ve öğrenme amacına göre değiştiğini belirtir.³²

Bu araştırmada kastedilen beceri, belirli bir süre boyunca düzenli uygulama ve eğitim sonucunda, belirli bir dizi fonksiyonel gramer kurallarına dayalı yazılı faaliyetlerde hata yapmadan, tutarlı, etkili ve sürekli olarak yazma görevini başarıyla yerine getirme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, önerilen fonksiyonel gramer kuralları programı kapsamında, ana dili Arapça olmayan öğrenciler için ileri düzeyde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmış düzenli ve uygulamalı etkinliklerle ilişkilendirilmiştir.

KONU YA DA İR ÖNCE DEN YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Gramer Programı Önerilerine Dair Araştırmalar

Bu konuda yapılmış çalışmalar son derece sınırlıdır. Bu çalışmalardan birisi 2018 yılında Ümmülkurâ Üniversitesi'nde es-Sülemî tarafından yapılmıştır. "Metin Temelli Bir Programın Nahvî Düşünme Becerisini Geliştirmedeki Etkinliği" isimli bu çalışma Ümmülkurâ Üniversitesi Arap Dili Fakültesi son sınıf öğrencilerinde nahvî düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik metin çözümlemeye dayanan bir programın etkinliğini incelemiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin nahvî düşünme becerilerini geliştirmek ve i'râb endişesini azaltmak amacıyla metin temelli bir programın inşa edilmesiyle, program öncesi ve sonrası arasında istatistiksel olarak önemli farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklılıklar, programın metin tabanlı yapısının, kelime seviyesinden başlayarak cümle, paragraf ve tam metin düzeyine kadar ilerleyen yapısal bir doğası olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, nahvî becerilerin farklı dil bağlamlarıyla ilişkilendirilmesi, öğrencilere anlamlı bir bütün olarak anlamayı ve i'râbı kavramayı sağladığı için önemlidir. Program tarafından sunulan etkinlikler,

³² Abdüşşâfi Rihâb, "Fâiliyyetu bernâmec mukterah li-tenmiyyeti'l-mehârâti'l-implâiyyeti'l-lâzime li-telâmîzü'l-halkati'sâniyye min et-ta'lim el-esâsî ledâ tullâbi Kulliyyeti't-terbiyyeti (kismu'l-luğati'l-Arabiyye)", **el-Mecelletu't-terbeviyye**, C. 12, Sayı:1, Ocak-1997, s. 269.

öğrencilerin i‘râbı anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmede yardımcı olmuş, bu da öğrencilerin i‘râbla ilgili endişelerinin azalmasını sağlamıştır.

Yazı Eğitimi, Öğretim Yöntem ve Stratejilerine Dair Program Araştırmaları

Bu konuda yapılmış çalışmalar da son derece azdır. Burada bu çalışmalardan iki tanesinden söz edeceğiz. Bunlardan biri 2012 yılında Ali el-Hudeybî tarafından yapılmıştır. Bu çalışma aktif öğrenme stratejileri kullanarak ana dili Arapça olmayanlara yaratıcı yazılı anlatımı öğretmeyi amaçlamış ve bu etkinliklerin ileri seviye Arapça öğrencilerine yazılı anlatım öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.³³ Diğer çalışma daha eski olup 2001 yılında Muhammed el-Kubeyşî tarafından yapılmıştır. Bu çalışma, sınıf dışı etkinlikleri değerlendirmeyi ve bunların yazma becerilerinin gelişimine etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma, enstitüdeki sınıf dışı dil etkinliklerine katılanların çoğunun yüksek akademik derecelere sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu katılımcıların sadece dört tür etkinlikten faydalandıkları belirlenmiştir: konuşma kulübü, gazetecilik kulübü, dil becerileri kulübü (yazma becerisi odaklı), ve eğitim araçları kulübü. Ayrıca sınıf dışı etkinliklere katılanlara ilgili birtakım dezavantajlar da belirlenmiştir, bunlar arasında zaman kısıtlılığı ve motivasyon eksikliği yer almaktadır.³⁴

Ana dili Arapça olmayanlar için yazma eğitimi konusuyla iki geriye kalan iki araştırma türü bulunmaktadır ve akademik sahada bu konuyu ele alan araştırmalar bulunmamaktadır. Bunlar, yazma ile diğer dil sanatları ve becerileri arasındaki karşılıklı ilişkileri ele alan araştırmalar ile ana dili Arapça olmayanlar için yazma değerlendirmesinin nasıl yapıldığını ele alan araştırmalardır.³⁵ Bu alandaki eksiklik, kuşkusuz öğrencilerin yazma becerilerindeki zayıflığın doğrudan olmasa da dolaylı nedenlerinden biridir.

³³ <https://azhar-ali.com/goD9%89> (Erişim: 25.01.2019)

³⁴ <https://azhar-ali.com/goD9%89> (Erişim: 25.01.2019)

³⁵ <https://azhar-ali.com/goD9%89> (Erişim: 25.01.2019)

Arapça Yazmanın Zorluk ve Problemlerine Dair Araştırmalar

Yazma problemleri ve zorlukları üzerine yapılan birçok araştırma yapılmış, bu araştırmaların çoğu hataların analizini veya karşılaştırmalı yaklaşımı temel almıştır. Bu yaklaşımlar, teorik düzeyde birçok yazma problemini ve zorluğunu belirlemede faydalı olmuştur. Bunlardan bazıları şunlardır:³⁶

- 2009 yılında el-Faûrî tarafından gerçekleştirilen çalışma Tayvan’da bulunan Chengchi Üniversitesi Arap Dili Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılarını analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışma, en yaygın hataların sırasıyla dilbilgisi, anlam ve çekim hataları olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, bu hataların nedenlerinin çeşitli olduğunu ve müfredatın içeriği, ders saatleri, modern öğretim yöntemleri, teknolojik araçlar, modern teoriler ve dil ortamının eksikliği gibi faktörlerden kaynaklandığını belirlemiştir.
- 1988 yılında Huveydâ Muhammed el-Hüseynî tarafından yapılan “Yabancı Dil Konuşanlar İçin Arapça Öğretim Programlarındaki Yazılı Hatalar” adlı çalışma öğrencilerin yazılarını analiz ederek yaygın hataları belirlemiş ve bu hatalarla başa çıkmak için bir program önermiştir. Çalışma, öğrencilerin yaptığı nahiv hatalarının çoğunlukla şu konularda olduğunu ortaya koymuştur: marife-nekra, cinsiyet, harf-i cer, i’râb. Sarf hatalarının ise genellikle aynı kökten iki kalıbı karıştırma, olmayan bir kalıpta fiil üretme ve nispet ifade eden “ya” harfinin kullanılmaması olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca, yazım hataları arasında uzatma harflerini yazmama, bazı harfleri atma, harfleri ekleyerek metni uzatma, harfleri yanlış yerleştirme ve hemze harfinin kullanımındaki hatalar yer almaktadır.

³⁶ <https://azhar-ali.com/goD9%89> (Erişim: 25.01.2019)

- Lee Chuan Tian'ın "Ana dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretme Yöntem ve Teknikleri (Öğrenme ve Öğretme Tecrübeleri)" başlıklı çalışması. Bu çalışma genel olarak Arapça konuşmayanların karşılaştığı zorlukları tespit etmeyi amaçlayan ve diğer zorlukların yanı sıra yazma zorluklarını da ele alan bir çalışmadır.
- Necat Abdülaziz el-Mutavvı'ın "Kuveyt Üniversitesi'nde Öğrenim Gören Ana dili Arapça Olmayan Öğrencilerin Karşılaştığı Zorluklar" başlıklı çalışması, Kuveyt Üniversitesi Dil Merkezi ve Toplum Hizmetleri Merkezi'nde ana dili Arapça olmayan öğrencilerin karşılaştığı en yaygın problem ve zorlukları belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, örneklemdeki bireyler için özellikle sözlü dil becerilerinin daha zorlayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin karşılaştığı en belirgin dilbilgisi zorluklarının, dişil ve eril tanımları ayırt etme, sıfatların isimlerden sonra nasıl kullanılacağı olduğunu ve programda dilbilgisine ayrılan zamanın yetersizliği olduğunu tespit etmiştir. Çalışmada Arap dilindeki zayıflıkların nedenleri, öğretmenlerin aracı dilde açıklama yapamaması, lehçe kullanımının fazla olması, uzman ve nitelikli Arapça öğretmenlerinin bulunmaması gibi faktörlere dayandırılmaktadır.
- İtimad Abdul Sadık'ın "Ana dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Dilsel Zorluklar ve Çözme Yöntemleri" başlıklı çalışması. D-Bu çalışma dilbilim ve eğitim kaynakları ışığında yapılmış bir inceleme çalışması olup; fonolojik, morfolojik, gramatik, yazma, sözlük ve anlam zorlukları dahil olmak üzere dilsel zorlukları tanımlamayı amaçlamış ve her birinin üstesinden gelmek için önerileri sunmuştur.
- Dr. Osman Abdullah en-Necran ve Dr. Câsim Ali Câsim'in 2013 yılına ait çalışması. Bu çalışma ana dili Arapça olmayan öğrencilerin yazılarındaki gramer kaynaklı yazma hatalarını analiz etmiş ve öğrencilerin gramer hatalarının çoğunun edatlar (harf-i cer) ve harf-i tarif konusunda olduğunu

tespit etmiştir. Çalışmada ayrıca bu hataların dilsel transfer, Arapçanın zorluğu, edatlar (harf-i cer) ve harf-i tarif konusunda genelleme ve karışıklık, kuralların sınırlarını bilmeme, kuralların kusurlu uygulanması, yanlış varsayım, dikkatsizlik ve ilgisizlikten kaynaklandığı hususu vurgulanmıştır.

Arapça yazma problemleri ve zorlukları üzerine yapılan araştırmaların çoğu, hataların tespiti ve incelenmesiyle sınırlı kalmıştır. Bu hatalar, dil bilgisi, biçim bilgisi, anlam bilgisi, ses bilgisi, imla bilgisi ve sözlük bilgisi bakımından incelenir ve genellikle yazma becerisini bir alet ve biçim olması açısından ele alır.³⁷ Ancak, bu problemleri çözmeye yönelik önerilebilecek programlar veya yazma becerisini geliştirmek için dilbilgisi kurallarını kullanan programlar gibi çalışmaların yokluğu dikkat çekicidir. Bu durum, Arapça öğrencilerinin yazma becerisinin zayıflığının ana nedenlerinden biri olabilir.

³⁷ <https://azhar-ali.com/goD9%89> (Erişim: 25.01.2019)

BİRİNCİ BÖLÜM

ANA DİLİ ARAPÇA OLMAYAN VE DİNİ AMAÇLARLA ARAPÇA ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE FONKSİYONEL DİLBİLGİSİ PROGRAMLARININ ROLÜ

A. Fonksiyonel Gramer İle Yazma Becerilerinin Entegrasyonu

Pek çok faktörün birleşmesine dayalı bir sistem olarak dil, herhangi bir kişinin başkalarıyla iletişim kurması için bir araçtır. Bu iletişim iki veya daha fazla dil becerisinin entegre bir şekilde kullanılmasıyla sağlanır. Arapçayı sonradan öğrenen öğrencilerin bu entegrasyonu sağlamaları gerektiği göz önünde bulundurulduğunda, eğitim programının ve değerlendirme kriterlerinin hazırlanmasında bu entegrasyonun dikkate alınması gerektiği de anlaşılır.

1. Entegrasyon/Tekâmül Kavramı

Arapçada tekâmül kelimesiyle karşılık bulan entegrasyon kelimesi sözlükte “bütünleşme” ve “uyum” anlamlarına gelmektedir.³⁸ Terim olarak ise şöyle tanımlanmaktadır: “Bilimsel bilginin, herhangi bir bölümlendirme veya bilgi ayrımı yapılmaksızın, farklı konuları kapsayan, derecelendirilmiş ve birbirine bağlı temel ve alt kavramlar veya konular eksenleri şeklinde işlevsel bir düzende sunulması”.³⁹ Özellikle Arap dilinin öğretilmesiyle ilgili olarak entegrasyon kavramı, “Tüm dil becerilerinin temel belirleyicisi olması ve hepsiyle ilişkili olması göz önünde bulundurularak, nahiv ilminin Arapça dil sanatları olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile bütünleştirilmesi” ve “Eğitim faaliyetlerinin uygulanmasında bilişsel yaklaşımı dikkate alarak, iletişimsel yaklaşım kapsamına giren kültürel içerik aracılığıyla dört dil becerisinin; dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın bütünleşik

³⁸ Abdulazîz, A.g.e., s. 541.

³⁹ Muhammed el-Beşîr, *Fâiliyyetü bernâmec mukterah li-tatvîri turûqi tedrîsi'l-ulûm's-şer'îyye fi davi'l-medhali't-tekâmül*, Kahire Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2001, s. 195.

olarak sunulması” şeklinde tanımlanmaktadır.⁴⁰ Dil becerilerinin entegrasyonu, zihinde depolanan gizil bilgilerin iletişimsel öğrenme durumlarında kullanılması ve işlenmesiyle öğrencilerin bilişsel kapasitesini artırır ve sonuçta dil becerisi ve akademik yeterliliğe yol açar.⁴¹

Entegrasyon; deneyim, bilgi ve kişilik bütünlüğüne dayalı sistematik bir organizasyondur. Entegrasyonun da türleri ve dereceleri vardır; en alt seviye entegrasyonda aynı sınıfta öğretilen farklı dersler arasında bağlantı kurulurken, en üst seviyede, dersler tamamen entegre edilir ve konular veya projeler şeklinde sunulur. Bu da sistemli düzenleme, yeterli zaman, öğretim ve öğrenme stratejileri, özel yöntemler ve araçlar gerektirir.⁴²

Dil entegrasyonu öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir dizi sınıf etkinliği aracılığıyla okuma ve yazmayı birbirine bağlamak olarak da tanımlanır.⁴³ Bu işlem dil öğretim materyalini işlevsel dil becerileri biçiminde düzenleme, derecelendirme ve sunmayı sağladığı gibi, dil becerilerinin birbirinden bağımsız ayrı dallara bölünmesini, parçalanmış birtakım bilgiler haline gelmesinin de önüne geçer.⁴⁴ Bu konuya dair çalışma yapanlardan biri olan Cevâhir Bint Mesud’a göre entegrasyon, entegre bir strateji planlamak ve oluşturmak için bir giriş olarak bir dizi becerinin seçildiği ve kullanıldığı bir tekniktir.⁴⁵ Bu teknikte

⁴⁰ Suâd es-Seb‘, **Menhec li-ta‘lîmî’n-nahv bi-istihdâmi’l-medhal et-tekâmuli fi ta‘lîmî’l-luğati’l-Arabiyye li-telâmîzî’s-sufûfî’s-selâse el-ahîre min et-ta‘lîm el-esâsî fi el-cumhûriyyeti’l-Yemeniyye**, Kahire, Câmîatu Kahire, Ma‘had el-buhûsi ve’d-dirâsâtî’t-terbeviyye, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2002, s. 22.

⁴¹ Ebû’s-Suûd, **A.g.e.**, s. 106.

⁴² Muhammed Kâsım, **el-İtticâhâtü’l-hadîse fi’t-tekâmuli beyne’l-luğati’l-Arabiyye ve’l-mevâddi’d-dirâsiyyeti’l-uhra fi’l-merhaleti’l-ibtidâiyye**, Esyut, Câmî‘atu Esyut, 2003, s. 5.

⁴³ Muhammed Ebû Zühre, “Te’sîru’t-tekâmuli beyne’l-kirâe ve’l-kitâbe”, **Dirâsât fi’l-Menâhic ve Turuki’t-Tedris**, sayı: 103, Mart-2005, s. 252.

⁴⁴ Dahîlullah b. Muhammed ed-Dehmânî, “el-Medhal et-tekâmuli fi ta‘lîmî’l-luğati’l-Arabiyye bi-merâhil et-ta‘lîm el-‘âm: usûsuhu’n-nazariyye ve tatbîqâtuhu’t-terbiyyeti nahve binâin luğaviyyin mutemâsik”, **el-Mu’temeru’l-‘âlemî el-evvel li-luğati’l-Arabiyye ve âdâbihâ, İshâmâtü’l-luğâ ve’l-edebi fi’l-binâi’l-hadârî li’l-umme el-İslâmiyye**, Mekke, Câmîatu Ümmü’l-Kurâ, 2007, s. 1.

⁴⁵ Cevâhir Bint Mesud, **Fâiliyyetü nemûzec müsellesü’l-mehârât el-tekâmüli**, Kâhire, el-Cem‘iyyetu’l-Mısriyye, 2008, s. 99.

öğrencilere kişisel tecrübeler kazandırılır ve gerçek hayatla bağlantılı bilgiler öğretildiği için öğrenim süreci öğrenci için anlam kazanır.⁴⁶ Entegrasyon, dört dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ile öğrenci arasındaki ilişkidir ve öğrencinin becerilerini birbirinden ayırmadan Arapça öğrenmesine yardımcı olur.⁴⁷

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere, entegrasyon, belirli bir içerik aracılığıyla öğrencilerin becerilerini geliştirmek, dildeki zorlukları ve hataları gidermek için bölünmüş ve parçalanmış eğitimin ötesinde daha kapsamlı bir yaklaşımdır. Bu durum, dil öğretimi alanında popüler modern eğilimlerden biri haline gelmiştir.

2. Entegre Eğitim Programı

Eğitim programı, eğitim ve öğretim süreçlerinin ön aşamasında okul tarafından düzenlenen genel planı ifade eder. Bu plan bir ay, altı ay veya bir yıl gibi belirli bir süre boyunca okulun düzenlediği faaliyetleri ve ders konularını özetler. Ayrıca, öğrencinin yaşı, ihtiyaçları ve özel talepleriyle uyumlu olarak kazanması gereken eğitimsel deneyimleri içerir. Entegre eğitim programı ise; örneğin okuma, yazma, gramer vb. konuların öğrencilerinin okuma performansının geliştirildiği tek bir bilişsel yapıya bağlanan bir dizi modüldür.⁴⁸

Abdullah el-Muaykil'e göre entegre eğitim programları, farklı derslerden veya uzmanlık alanlarından gelen bilgilerin harmanlanarak sunulduğu ve ele alındığı bir içeriğe sahip olan programlardır. Bu harmanlama bazen çok yönlü fikirler, sorunlar ve konuların bir arada ele alınması şeklinde olabileceği gibi bazen de her biri bağımsız

⁴⁶ Semâh es-Seyyid, *Fâiliyyetü'l-menhec et-tekâmuli fi tenmiyyeti'l-mehârâtî'l-luğaviyye fi merhale ma kable'l-medrese*, Tanta, Câmiatu Tanta, Kulliyyetü't-terbiyye, Yayınlanmamış Master Tezi, 2009, s. 71.

⁴⁷ Esmâ Ferğel, *Fâiliyyetu't-tarîkatî't-tekâmuliyye fi tenmiyyeti'l-kiyemi'l-mütedammine fi mukarrerî'l-kirâe ve'n-nusûs li's-saff el-evvel el-îdâdiyye*, Kahire, Câmiatu'd-Duvelî'l-Arabiyye Ma'hedü'd-Dirâsât ve'l-Buhûs el-Arabiyye, Yayınlanmamış Master Tezi, 2009, s. 89.

⁴⁸ Lukânî, *A.g.e.*, s. 74.

uzmanlıklarını sürdüren eğitimciler arasında geçici bir zaman koordinasyonu şeklinde olabilir.⁴⁹

Ahmed el-Lukânî ve Ali el-Cemel entegre eğitim programlarının, farklı bilim dalları arasındaki klasik engellerin kaldırılmasına dayanan, genel meselelerin veya konuların farklı bilim alanları tarafından ortaklaşa çalışıldığı ve böylece öğrencinin parçalardan ziyade resmin bütününe anlamasını sağlayan bir çalışma programı olduğunu belirtmiştir.⁵⁰

Taha ed-Düleymî ve Suâd el-Vâilî , Arap dilinin farklı dallarının birbiriyle bağlantılı olarak öğrenciye tutarlı bir bütün halinde sunulması gerektiğine işaret eder. Buna göre örneğin ana konu olarak seçilen okuma dersinde Arap dilinin diğer alanları da (sarf, nahiv, belagat, anlam, sözlük vb.) işlenir ve konular bütünlük içerisinde sunulur.⁵¹ Taha ed-Düleymî'ye göre entegre eğitim programı, bilimin farklı yönlerini birbirinden ayıran klasik engellerin kaldırılmasına dayanmaktadır.⁵² Engellerin kaldırılması, bilginin bütünlüğünü ve günlük hayattaki rolünü gösteren kavramların edinilmesini sağlamaktadır. Entegre program, bir dizi bilgi ve olgunun birbirini desteklemesine dayanmaktadır.⁵³

Nidal Şaban ve Hind Abdulaziz'e göre bütünleştirici programlar, birinden ayrı dersleri birbirleriyle tutarlı bir şekilde işlemek için tamamen entegre etmeye yönelik

⁴⁹ Abdullâh el-Muaykil "el-Menhecu't-tekâmuli", **Müstakbelu't-terbiyeti'l-Arabiyye**, C.7, Sayı:22, Ekim-2001, s. 27.

⁵⁰ Lukânî, **A.g.e.**, s. 74.

⁵¹ Taha ed-Düleymî – Suâd el-Vâilî, **et-Tarâik el-'ilmiyye fi tedrisi'l-Arabiyye**, Ürdün, Dârü's-şurûk, 2005, s. 115.

⁵² Tâhâ ed-Düleymî, **Tedrisu'l-luğati'l-Arabiyye et-tarâiku't-teklîdiyye ve'l-istirâtejiyyâtu't-tecdîdiyye**, Ürdün, Âlemü'l-kütübi'l-hadîs, 2009, s. 90.

⁵³ Hâfız Hanefî Şaban İsevî "Fâiliyyetü tedrisi menhecin mütekâmilin beyne'l-kırâeti ve'l-kitâbeti bi-istihdâmi't-tedrisi't-tebâdulî fi tenmiyeti'l-edâ' el-kırâi leda tullâbi'l-merhaleti'l-ibtidâiyye", **Mecelletü Kulliyeti't-Terbiye bi'l-İsmâ'iliyye**, Sayı:8 2007, s. 102.

bir adımdır. Bu programda söz konusu konuları anlamak ve kavramak için en kolay yollara ulaşmak hedeflenmektedir.⁵⁴

3. Arapça Öğretim Programlarında Entegrasyonun Önemi

Entegrasyon, öğrencinin sadece ezberlemek yerine konuları anlamasına, uygulamasına yardımcı olur ve bilginin mümkün olduğunca uzun süre akılda kalmasını sağlayarak bilişsel, entelektüel ve beceri gelişimine yol açar. Öğretim programlarında entegrasyonun varlığının önemini maddeler halinde sıralamak gerekirse şunları sayabiliriz:

- 1- Daha anlaşılır içerik sağlar; öğrencinin materyali sadece ezberlemek ve tekrarlamak yerine anlamasına, uygulamasına yardımcı olur ve ayrıca bilimsel materyali mümkün olduğunca uzun süre akılda tutmalarına yardımcı olur.
- 2- Öğrenciye araştırma ve bilimsel düşünme konusunda yardımcı olur.
- 3- Öğrencinin bilişsel, entelektüel, psikolojik ve sosyal gelişimine katkıda bulunarak yeteneklerini geliştirir.
- 4- Öğrencinin bir konudaki olguları, kavramları ve öğrenme deneyimlerini ve diğer ilgili konularla ilişkilendirmesine, bunları entegre bir bütün halinde sunmasına ve daha sonra bunları gerçek hayatla ilişkilendirmesine yardımcı olur.
- 5- Öğrencinin eğilimlerini geliştirir, ihtiyaçlarını karşılar, gelişim ihtiyaçlarını dikkate alarak entegre bir şekilde gelişmesine ve bu entegrasyonu sürekli hale getirmesine yardımcı olur.⁵⁵

Bunları kanıtlayan çalışmalardan biri Delal Ebû's-Suûd'un yabancılara Arapça öğretiminde ve dil becerilerinin geliştirilmesinde entegrasyon kullanımının etkinliğini

⁵⁴ Nidâl Bint Şaban el-Ahmed – Hind Abdülaziz el-Fidâ, “Eseru tedrisi vahdet fil-ulûm kâ’imeten ale’t-tekâmül beyne mâddeti’l-ulûm ve el-luga el-İngliziyye alâ tahsîli Mûte‘allimâti’l-medâris el-mûtevasite”, **Ayni Şems Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı:179, Şubat-2012, s. 23.

⁵⁵ Hasan İmrân – Muhammed İmrân, “Bernâmec tekâmulî beyne furû’ ed-dirâsâti’l-edebiyye”, **Mecelletü Kulliyeti’t-Terbiye**, C. 2, Sayı:27, 2011, s. 285.

belirlemeyi amaçlayan ve Arap dilini öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaşabileceği bazı sözlü zorlukları tespit etmeyi hedefleyen çalışmasıdır. Araştırmacının çalışması, Arapçayı ikinci dil olarak öğrenen ileri düzeydeki öğrencilere yönelik olup, araştırmacı bu öğrencileri “deney grubu” ve “kontrol grubu” olarak ikiye ayırmış ve bilişsel iletişimsel bir yaklaşımla ve Arap kültürü çerçevesinde dört dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) entegre eden bir program uygulamıştır. Konuşma becerisi için sözlü dil yeterlilik testinde deney grubu lehine olumlu farklılıklar görülmüş, bu da bütünleştirici yaklaşımın öğrencilerin dil becerilerini geliştirmedeki etkinliğini kanıtlamıştır.⁵⁶

Konuya dair bir diğer çalışma ise Muhammed Abdülhamid’e aittir. Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde okuma ve yazma arasındaki entegrasyonun etkisini tanımlamayı amaçlamıştır. Araştırmacı, örneklem olarak ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinden bir grubu seçmiş ve yazma becerilerini ölçmek için önerdiği programın uygulanmasından önce ve sonra bir sınav yapmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, örneklem son sınav puanlarında, özellikle de cümle kurma becerileri açısından, istatistiksel olarak bir yükselme olduğunu gösterdi. Bu da sonraki ölçütlerin öğrencilerin becerilerini geliştirmede önceki ölçütlere göre daha etkili olduğunu öne sürmektedir. Öğrencilerin paragraf başında boşluk bırakma, dipnot kullanma ve noktalama işaretlerini doğru kullanma gibi hususlarda ilerleme kaydettiği tespit edilmiştir.⁵⁷

Dil eğitimi entegrasyon yoluyla yalnızca dil sürecine odaklanmaz, daha çok fikir veya içerik (yani mesaj) üzerinde durur. Dil ve kavramlar, anlamlı bir bağlam içinde sunulduğunda daha etkili ve verimli bir şekilde öğrenilir.⁵⁸

4. Entegrasyonun Boyutları

⁵⁶ Ebû's-Suûd, **A.g.e.**, s. 106.

⁵⁷ Ebû Zühre, **A.g.e.**, s. 252.

⁵⁸ Düleymî, **A.g.e.**, s. 91.

Entegrasyon yöntemi, içeriğini düzenleyen ve özelliklerini ortaya çıkarak temel bazı boyutlara sahiptir. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

1- Entegrasyonun Alanı

Bu ifade müfredatı veya programı oluşturan dersleri ifade eder ve entegrasyonun en önemli alanlarından biridir. Bu da kendi içerisinde birtakım kısımlara ayrılır:

- a. Tek bir dersin kendi içerisindeki entegrasyonu
- b. Aynı alana ait iki konu düzeyinde entegrasyon. Bu türde aynı dersin iki dalı arasında entegrasyon gerçekleşir.
- c. Bir alana ait tüm derslerin entegrasyonu. Fizik, Kimya, Biyoloji, Genel Fen Bilimleri gibi derslerin entegrasyonu buna örnek olarak verilebilir.
- d. Bir sınıf içindeki tüm derslerin entegrasyonu. Bu en güçlü entegrasyon seviyelerinden biridir.⁵⁹

2- Entegrasyonun Yoğunluğu

Bu ifadede müfredatın bileşenleri arasında bulunan ve entegrasyonun yoğunluğunu gösteren bağlantı derecesi kastedilmektedir. Örneğin, birbiri ardına öğretilen, aynı hedeflere ve öğretim yöntemlerine sahip iki konudan birinin öğretiminde diğerine de atıfta bulunuluyorsa bu iki konu arasında entegrasyon olur. Ancak bir dizi konu bir ortak fikir çerçevesinde düzenlenirse, o zaman bunlar sadece birbiriyle bağlantılı olur. Şayet müfredat, aralarında ayırım yapmak zor olacak şekilde iç içe geçmiş öğeleri ele alıyorsa buna konuların birleşmesi denir.

3- Entegrasyonun Derinliği

Bu ifadeyle, derslerin birbiriyle, yerel çevreyle, öğrencilerin ve yaşadıkları toplumun ihtiyaçlarıyla ne derecede ilişkili olduğunu gösteren boyutlar

⁵⁹ Abdulkerim el-Hayyât, “Ârâu muallimî ve muveccihî el-mevâddi'l-ictimâ'îyye havle isti'mâli'l-uslûbi't-tekâmulî fî binâ'i ve tadrîsi menheci'l-mevâddi'l-ictimâ'îyye li's-safeyni'l-evvel ve's-sânî fî'l-marhaleti's-sâneviyye bi-devleti Kuveyt", **el-Mecelletu't-terbeviyye**, C.16, Sayı:61, 2001, s. 103.

kastedilmektedir.⁶⁰ Yukarıdakilerden hareketle, herhangi iki ders veya konu arasında güçlü bir bağlantı olduğunda, entegrasyonun derin ve kapsamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğrencilere yönelik hazırlanan entegre bir programın, eğitim faydaları bakımından derin entegrasyonun işaretçisi olduğunu ve aynı zamanda programın veya müfredatın öğrencilerin ihtiyaçlarıyla da ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu araştırmada, yazma becerisi ile sarf ve nahiv arasındaki ilişkinin gücünü açıklanmış ve öğrencilere genel dil özelliklerini sunan ve ihtiyaçlarına bağlı kalan bir entegre program sunulmuştur.

5. Entegrasyonun Türleri

Farklı alanlar arasındaki ilişkiye bağlı olarak entegrasyon iki kısma ayrılır:

1- Yatay Entegrasyon

Bu, müfredatı oluşturan farklı alanlar arasında yatay bir ilişki kurarak yapılır; ilgili alanlar arasında ortak unsurlara sahip konulara odaklanır.

2- Dikey Entegrasyon

Bazıları tarafından “spiralli” veya “dairesele” entegrasyon olarak adlandırılan bu tür, müfredatın bilgiyi yapılandırmaya yönelik eğilimini ifade eder. Bu tür merkezi bir kavramın benimsenmesini ve bu kavramın derinleştirilerek genişletilmesini, diğer bilim dallarıyla ve hayatla iç içe geçmesini içerir. Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere, yatay entegrasyon, öğrencinin iki veya daha fazla ders arasındaki ortak kavramları ilişkilendirmesine yardımcı olur. Bu şekilde, öğrencinin aynı müfredattaki farklı derslerde öğrendiği konuların değerini anlamasını sağlar. Dikey entegrasyonu ise öğretmen eğitimin başlangıç aşamalarında kullanır. Çünkü iyi bir öğretmen, başlangıç aşamalarında öğrencinin seviyesine uygun konular sunabilir. Daha ileri seviyelerde

⁶⁰ Düleymî, A.g.e., s. 120.

ise, daha derin düşünceyi gerektiren konular sunar ve bu süreci istenilen seviyeye ulaşacak şekilde kademeli olarak ilerletir.⁶¹

Bu araştırmada aşamalı bir şekilde öğretilen bir entegre program sunulmaktadır. Program, önce okuma metinlerinde dilbilgisi kurallarının sunulmasıyla başlar ve daha sonra basit hataların incelenmesiyle daha derin kavramlara geçer ve yazma becerisiyle bağlantı kurar. Öğrenciler, gereken seviyeye ulaşmaya kadar bu süreçte ilerler.

6. Entegre Program Hazırlamanın Gerekçeleri

Entegrasyon kavramı, önemi, boyutları ve türleri hakkında yapılan açıklamaların ardından, ders müfredatları oluşturmada entegre program kullanmanın önemine dair aşağıdaki gerekçeler aktarılabilir:

- 1- Entegrasyonla ilgilenen tüm Arap ve yabancı çalışma ve araştırmalar, entegre programlar oluşturma ve eğitim sürecinin tüm aşamalarında entegrasyona dayalı müfredat geliştirme gerekliliğini vurgulamaktadır. Örneğin, sonuçları Şaban'ın çalışmasının⁶² sonuçlarıyla uyumlu olan Maha el-Kûmî'nin çalışması, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde entegre program kullanılmasının etkisini ortaya koymuştur.⁶³ Bu konuda çalışma yapanlardan biri de Muhammed Refik olmuştur. Refik'in çalışması okuma, yazma ve dilbilgisi arasındaki entegrasyonu kullanarak, İngilizce öğrenimindeki eksiklikleri gidermeye yönelik bir girişimdir. Refik, bu amaçla, Riyad İmam Muhammed Suud İslam Üniversitesi Dil ve Çeviri Fakültesi öğrencilerinden oluşan rastgele bir örneklem (44 öğrenci deney grubu ve 42 öğrenci kontrol grubu) yararlanmıştır. Deneme grubu, okuma, yazma ve dilbilgisi arasında entegrasyonu içeren bir müfredatla eğitilirken, kontrol

⁶¹ https://najah010.blogspot.com/2013/04/blog-post_9324.html

⁶² İsevî, A.g.e., s. 98-120.

⁶³ Mehâ el-Kûmî, Eseru bernamec mukterah ka'im 'ala't-tekâmul beyne'l-kırâe ve'l-kitâbe fi tenmiyeti ba'di mehâratî'd-dirâse leda tullâbi'l-firkati'l-ûlâ bi-kismi'l-luğati'l-İnciliziyye, İskenderiyye, Câmî'atu İskenderiyye, Kulliyetü't-Terbiye, Yayınlanmamış Master Tezi, 2001.

grubu geleneksel yöntemlerle eğitilmiştir. Araştırmacı, deney öncesi ve sonrası testler uygulayarak öğrencilerin performansını değerlendirmiştir. Test sonuçları, deneme grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki meslektaşlarına kıyasla okuma, yazma ve dilbilgisi alanlarında genel performanslarında önemli bir artış gösterdiğini ve her alanda daha iyi performans sergilediklerini ortaya koymuştur, bu da ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde entegrasyonun etkinliğini kanıtlamıştır.⁶⁴

- 2- Entegre programın kapsamlılığı ve genişliği nedeniyle, bu programı uygulayan öğretmen her zaman kendini geliştirmeye ve öğretimini iyileştirmeye meyilli olur.⁶⁵
- 3- Entegrasyon, öğrencinin farklı konular arasındaki karşılıklı ilişkileri fark etmesine yardımcı olur ve sorunlarını çözmek ve kapsamlı kavramları öğrenmek için farklı bilgi türlerini kullanmalarına yardımcı olur. Böylece birbirinden ayrı sınırlı konuları öğrenme durumunda mevcut olmayan eğitim ve öğrenimin etkisinden bir dereceye kadar fayda elde edilir ve öğrenci konuyu diğer konuların yakından ilişkili diğer yönleriyle bağlantılı olarak çalıştığı için eğitim durumu genellikle olumlu gelişim gösterir.⁶⁶

7. Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretiminde Entegre Yaklaşım

Arapça dil becerileri, sarf ve nahiv kuralları çerçevesinde birbirleriyle entegre olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört ana beceriden oluşur. Bu becerilerin her biri dilbilgisi kurallarından ayrılamaz ve bu beceriler, daha önce de belirtildiği gibi, öğretim sırasında dilbilgisi çerçevesinde bütünsel olarak ele alınabilir

⁶⁴ Muhammed Refik, **Integration the Teaching of Reading, Writing, and Grammar in an E F L Context, Studies in Curriculum and Teaching Methods**, 2011, s. 3-48.

⁶⁵ Amânî el-Mevcî. “Vahdetu'l-mevdû' ke-mihver li't-tekâmul fî menâhici'l-ulûm bi'l-merhaleti'l-îdâdiyye”, **el-Mu'temeru'l-ilmî er-Râbi'**, İsmâiliye, el-Cem'ıyyetu'l-Mısıriyye li't-terbiyeti'l-ilmiyye, 2000, s. 1-28.

⁶⁶ Fevzi eş-Şirbînî – İffet Tantâvî, **Medâhil terbeviyye fî tatvîr el-menâhic et-ta'limiyye**, Kahire, Mektebetü'l-Englo'l-Mısıriyye, 2001, s. 215-231.

veya okuma ve yazma gibi sadece iki beceri dilbilgisiyle birlikte ele alınabilir. Bu çalışma sadece yazma becerisi ve dilbilgisi kurallarının entegrasyonuyla sınırlı kalmıştır. Bunun birkaç sebebi vardır:

- Örneklem gruba uygunluk: Bu çalışmada Arapça öğrenen ana dili Arapça olmayan kişilerden oluşan bir örneklem grubu ile çalışılmıştır. Bu kimseler özelinde tüm dil becerilerine aynı anda odaklanmak zor olabilir.
- Bağımlı değişkenin uygunluğu: Bağımlı değişken yazmadır. Yazım hatalarını, öğrencilerin okuma ve yazılarını inceleyerek ve işlevsel dilbilgisini inceleyip uygulayarak, yazılı iletişim becerileri aracılığıyla belirleyebiliriz.
- Herhangi bir dili öğrenen kişi yazma becerisini ancak sarf ve nahiv kalıplarını tanıyıp inceleyerek, okuma sırasında bunların örneklerine maruz kalarak ve ardından bunları taklit etmeye ve aynı dilsel kalıpta başka örnekler üretmeye çalışarak geliştirebilir.

Tablo-2

Dilbilgisi ve Yazma Arasındaki Bütünsel Strateji

Tablodaki adımlar, bu çalışmada önerilen programın araştırma örneklemine uygulanmasında izlenen entegre stratejiyi açıklar.

Giriş	Bu kısım, öğrenciyi düşünmeye ve ilgili derse katılmaya teşvik eden bir soru içerir.
Örnek Okuma	Burada öğretmen, öğrencilere öğretilmesi hedeflenen dil bilgisi kuralını öğretmek için basit ve ilgi çekici bir metin sunar. Bu metnin, öğrencilerin hatalarını düzeltmek için hedeflenen kurala dair örnekleri ve cümle yapılarını içerecek şekilde olması beklenir. Öğretmen, metni hatasız ve etkili bir şekilde okurken, vurgulayarak ve anlamları güzelce ifade ederek metni sesli okur.
Sessiz Okuma	Öğrencilerin metni dikkatlice, düşünerek ve sessiz okumasını içerir. Zor veya tanıdık olmayan kelimelerin altını çizmeleri beklenir.
Yüksek Sesle Okuma	Bazı öğrencilerin metni yüksek sesle okuduğu bir aşamadır. Öğrenciler metni dilbilgisi kurallarını dikkate alarak okur ve yaptıkları hataları düzeltirler.
Metin Üzerine Eleştirel Tartışma	Öğrenciler, dersin konusunu tartışmak için bir daire şeklinde oturur ve öğretmen tartışmayı yönlendirir. Bu, etkili bir tartışma için fırsat sağlar, farklı bakış açılarını ifade etmeyi, metindeki anlamları analiz etmeyi ve önceki deneyimlerini metne bağlamayı içerir.
Cümle Yapılarının ve Öğretilmesi Hedeflenen Kuralların Analizi	Öğretmen, öğrencileri metindeki örneklerden dilbilgisi kurallarını çıkarmaya ve daha sonra bu kuralları yazılı olarak göstermeye yönlendirir.
Yazma	Her öğrenci, metni dört satırlık kartlara yazarak özetler veya sunulan metni farklı bir konuda taklit eder ve ana fikri çıkarır. Öğrenciler yeniden yazdıkları metindeki hataları belirlemek için aslı metinle karşılaştırır; sonra öğretmen, öğrencilerin yazılarındaki dilbilgisi hatalarını analiz eder.

B. Fonksiyonel Gramer Kuralları

Ana dili Arapça olmayan öğrencilere öğretilmesi gereken gramer kuralları; kavram, işleme usulü, sıralama, nicelik ve nitelik bakımından dili ana dili Arapça olanlara öğretilenlerden farklı olmalıdır. Bunun nedeni, öğrenenlerin doğasının deneyim, dilsel yetenek, dilsel ve sosyal çevre ve öğrenme hedefleri gibi birçok açıdan tamamen farklı olmasıdır. Farklılık aynı zamanda motivasyonlarda, davranışlarda ve öğrencilerin dilbilgisi gereksinimlerinde de olabilir. Bu sebeple ana dili Arapça olmayan öğrencilere öğretilen gramer kuralların tamamen fonksiyonel olması beklenmektedir. Bu da telaffuz ve icra açısından sesleri, kelimeyi, türevlerini, çekimlerini, iç yapısındaki farklılıkları ve kelimelerin sonlarının harekelenmesini içerir. Tüm bunlar gramerin bir yönü olarak öğretilir ve bu geniş gramer veya dilbilgisi kavramıyla, gramere dair hala birçok kişinin zihninde takılı kalan “Dahil olan âmiller sebebiyle kelimelerin sonlarının değişmesi” şeklindeki hâkim kavram izale edilir. Bu sistemde gramer kuralları, entegre bir şekilde sunulurken asıl hedefleri gerçekleştirmekte ve öğrencilerin dilsel üretimini teşvik ederek daha anlaşılır olmasını sağlamakta, aynı zamanda Arapça öğretiminin hedeflerini öğretmenlerin zihninde daha somut hale getirmektedir. Bu sistemde dilbilgisi kuralları, dilin doğru kullanımını teşvik ederek, dil yapısının sağlamlığını korur, ifadeyi düzgünleştirir ve dil becerilerini geliştirir. Ayrıca, öğrencilere dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirme konusunda yardımcı olur. Hem sözlü hem de yazılı iletişimde dilbilgisinin doğru uygulanmasıyla öğrencilerin iletişim yetenekleri artar. Bunun yanı sıra, dilbilgisi kurallarının öğrenilmesi, düşünme becerilerini geliştirir, mantıklı düşünme alışkanlıklarını teşvik eder ve öğrencilerin düşünce süreçlerini organize etmelerine yardımcı olur. Ayrıca, dilbilgisi kurallarının öğrenilmesiyle, öğrencilerin dildeki birçok kavramı anlaması ve dilin yapısını anlaması kolaylaşır, böylece dilin bir bütün olarak entegre bir şekilde öğrenilmesine katkıda bulunur.⁶⁷

⁶⁷ Abdulâlîm İbrahim, **en-Nahvu'l-vazîfî**, Kahire, Dâru'l-meârif, 1982, s. 54.

1. “Dilbilgisi Kuralları” Kavramı

Kural kelimesi terminolojik olarak bir sanata, bilime, düşünce veya davranış sistemine temel olan, yön veren ilke; kaide, nizam ve usul anlamına gelmektedir.⁶⁸ Özel olarak Arap dili gramer kuralları için Velid Ahmed Câbir şu tanıımı yapmaktadır: “Arap dili gramer kuralları; Kur’ân-ı Kerim’den, hadislerden ve dilleri bozulmamış Arapların sözlerinden alınan dilsel kriterler ve ölçütlerin toplamıdır. Bu kurallar, dilin doğruluğunu ve düzenini belirlemek için kullanılır.”⁶⁹ Dilbilgisi; doğru konuşmanın, doğru telaffuzun ve genel olarak dili korumanın bir aracıdır.⁷⁰ Kendi başına bir amaç değil, öğrencilerin doğru bir şekilde konuşmalarına ve yazmalarına yardımcı olan bir araçtır. Bazen Arap dili grameri, amiller sebebiyle kelimenin sonundaki değişiklikler ve kelimelerin çekiminden ibaret görülüp dar bir alana sıkıştırılmaktadır. Oysa Arap dili grameri bundan çok daha geniş bir boyuttadır; dilsel kalıpları, temel ve tâlî cümle kalıplarını, anlamları, sesleri vb. içermektedir.

Dilbilgisi kurallarının öğretilmesiyle yerleşmiş bir uygulama bulunmaktadır. Bu uygulamaya göre Arapça; sözlü kompozisyon, yazılı kompozisyon, hikâye okuma, ezber, imla, dil bilgisi (nahiv ve sarf kuralları) ve edebiyat olmak üzere ders tablosunda belirlenen kısımlara ayrılır ve her bir derse haftada bir saat veya daha fazla süre ayrılarak dersler ilgili sürelerde birbirinden bağımsız olarak işlenir.⁷¹ Klasik Arap dili öğretiminde ise iki temel unsur bulunmaktadır: sarf ve nahiv. Nahiv kelimesi sözlükte “yönelmek” ve kastetmek” anlamlarına gelir.⁷² Bir ilim dalı olarak ise Arap kelamının i’râbı yani kelime sonlarının okunmasıyla ilgilenen ilmin adıdır. Sarf ise kelime çekimi

⁶⁸ Abdulazîz, A.g.e., s. 510.

⁶⁹ Velîd Ahmed Câbir, *Tedrisu’l-lugati’l-‘Arabiyye mefâhîm nazariyye ve tatbîqât ‘ilmiyye*, Ammân, Dâru’l-fîkr, 2002, s. 340.

⁷⁰ Düleymî, A.g.e., s. 150.

⁷¹ Abdülazîz Abdülmecîd, *el-Luġatu’l-Arabiyye: Usûluhâ en-nefsiyye ve turuku tedrîsihâ*, Kahire, Dâru’l-Maârif, 1961, C. 1, s. 118.

⁷² Cemaluddin İbn Manzûr, *Lisânu’l-Arab*, Beyrut, Dâru Sader, 2011, C. 15, s. 310.

ve türeme kurallarından ibarettir.⁷³ Buna göre sarf ilmi kelimenin bizzat kendisiyle, nahiv ilmi ise kelimenin cümle içerisindeki halleriyle ilgilenmektedir. Bu da nahiv ilminden önce sarf ilminin öğrenilmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak sarf ilmi zor ve uzun sürede öğrenilen bir ilim olduğu için bazen önce nahiv ilmine giriş yapılır ve bir süre sonra sarf ilmine geçilir.⁷⁴ Ebû Hayyân et-Tevhîdî, Arapça dilbilgisinin iki temel konuyla ilişkili olduğunu belirtmiştir: İlk olarak, kelimenin yapısıyla ilgili hükümler ki bu sarf ilmidir. İkincisi ise cümle yapısının kurallarıyla ilgili hükümlerdir ki bu da nahivdir.⁷⁵ Ebû Hayyân'ın ifadeleri Arapçanın öğrenilmesinde bu iki ilmin öneminin bir göstergesidir. Öğrencilerin dile dair temel yeterliliklere ulaştırılmasında da sarf ve nahiv ilminin yani gramer kurallarının ayrı bir yeri bulunmaktadır. Bu yeterlilikler şunlardır:

1- Dil Yeterliliği: Arapça dilinin ses sistemi, morfolojik yapıları, cümle dizimi, dilin yapısal özellikleri, kelime anlamları ve kullanım alanları, ifade tarzları ve yazılı şekillerine yönelik kuralların öğrenilmesidir. Ayrıca, Arapçada bu kurallara uygun sınırsız sayıda cümle kurma yeteneğini içerir.⁷⁶

2- İletişimsel Yeterlilik: İletişimde katılımcıların amacına uygun olarak dilin fiil yapılarını anlama ve doğru üretme yeteneğini ifade eder. Ayrıca bu üretim, iletişim ortamına uygun olmalıdır.⁷⁷

⁷³ Mecdüddîn Muhammed b. Ya'kûb b. Muhammed el-Fîrûzâbâdî, **el-Kâmûsu'l-Muhît**, Thk. Muhammed el-Arksûsî, Beyrut, Mektebetü'r-Risâle, 2005, C. 15, s. 310.

⁷⁴ Ebû'l-Feth Osman İbn Cinnî, **el-Munsif**, thk., İbrahim Mustafa – Abdullah Emin, Beyrut, Dâru İhyâi't-turâsi'l-kadîm, 1954, s. 504.

⁷⁵ Ebû Hayyân el-Endülîsî, **İrtişâfu'd-darab min lisâni'l-Arab**, thk., Recep Osman Muhammed, Kâhire, Mektebetu Hancî, 1996, C. 1, s. 4.

⁷⁶ Nihâd el-Mûsâ, **el-Esâlib: Menâhic ve nemâzic fi ta'lîmi'l-luğati'l-'Arabiyye**, Ammân, Dâru's-Şurûq, 2003, s. 123.

⁷⁷ İydi Rûlî, **Ta'lîmu'l-kifâyeti't-tevâsuliyye**, trc., Ahmed 'Azzûz, Cezayir, Mecelletü Me'âlim, C. 69, Sayı: 3, 2006, s. 120.

3- Kültürel Yeterlilik: Toplumun değerlendirmelerinden kaynaklanan toplumla ilgili davranışsal ve işaret sistemlerinin bilgisidir.⁷⁸

Avrupa Ortak Dil  er evesi tarafından genel dil yeterliliğine ulaşmak için dört yeterlilik alanı tanımlanmıştır.⁷⁹ Bunlar şöyledir:

- 1- Kelime Yeterliliği: Kelime bilgisi
- 2- Anlam Yeterliliği: Kelimelerin anlamlarını anlama yeteneği.
- 3- Fonolojik Yeterlilik: Dilin ses özelliklerinin bilgisi.
- 4- Dilbilgisel Yeterlilik: Bir dilin dilbilgisini bilme ve kullanma yeteneği.⁸⁰

Amerikan Dil Eğitimi Konseyi'nin dil standartları şöyledir:⁸¹

- 1- Dilin içeriği ve teması
- 2- Dil metni
- 3- Dil işlevleri
- 4- Dilin düzgünlüğü

Bu standartlar, ana dili Arapça olmayan öğrenciler için sarf ve nahiv ilminin önemini açıkça ortaya koyar ve dil seviyelerinin geliştirilmesindeki etkisini vurgular. Bu nedenle, Arapça veya diğer dillerin öğretildiği her kitap veya müfredatın, dilbilgisine dikkat çekme ve onu bir ş kilde vurgulama eğilimi göstermesi şaşırtıcı değildir.

Yukarıda geçenlerden anlaşıldığı üzere dilbilgisini öğrenmenin bilişsel, beceri ve duygusal farkındalık içeren kapsamlı bir süreç olması gerekmektedir. Bu süreçte,  ğrencinin Arapça kelime yapısını, cümle içindeki yerini ve yapısını, üzerinde

⁷⁸ F tima el-Umer , ‘‘Sek fetul-luğa tar kun em hedefun: muk raba fi ta‘ lmi‘l-luğati‘l-Arabiyye li‘n-n tik ne bi-ęayrih ’’, **Mecelletü Dirâsâti‘l-U umi‘l-Însâniyye ve‘l- ctim iyye**, C.39, Sayı:2, 2012, s. 394.

⁷⁹ Meclisu  rubb -Meclisu‘t-Ta‘ v n es-Sek fi, **el- t ru‘l-merci‘  el- rubb  el-‘ mm li‘l-luğât**, Trc. Ul   dil Abdulcev d vd., Kahire, Dâru  ly s el-Asriyye, 2008, s. 123.

⁸⁰ A.e.

⁸¹ <https://www.maghress.com/alalam/20288> (Erişim: 13.07.2020)

meydana gelen değişiklikleri ve bu değişikliklerin anlam üzerindeki etkisini bilmesi gereklidir. Ayrıca, öğrencinin bu bilgiyi uygulama konusunda iyi eğitilmesi ve bu bilginin dil üretimine yansıyan pratiğe dönüştürülmesi gereklidir. Bu, doğru ve etkili yazılı iletişim, sağlam anlayış ve geleneksel ve edebi dil metinlerinin incelikli bir şekilde değerlendirilmesi için gerekli olan dil duyarlılığını geliştirir.

2. “Fonksiyonel Gramer” Kavramı

Gramer (sarf ve nahiv) kuralları kendisine duyulan ihtiyaca göre fonksiyonel gramer kuralları ve uzmanlık gerektiren gramer kuralları olmak üzere iki kısma ayrılır. Fonksiyonel gramer kuralları ifadesiyle, dilbilginin temel işlevini yerine getiren kurallar kastedilir. Bu kurallar kelimelerin irabı ve cümlelerin oluşturulmasıyla ilgilidir ve dilin doğru telaffuz edilmesini ve yazılmasını sağlar. Uzmanlık gerektiren dilbilgisi ise, bu temel kuralların ötesine geçen, kapsamlı kitaplarda yer alan detaylı araştırmalar ve karmaşık konuları içerir.

Fonksiyonel dilbilgisi, dilbilimsel teoriler arasında en çok kabul gören dilbilim teorilerinden biridir. Bu teori, dilbilgisi teorisi kurma şartlarına ve dilbilimsel olguları modelleme gereksinimlerine en uygun olanıdır. el-Mütevekkil’e göre, işlevsel dilbilgisi, farklı dilbilim teorilerinden gelen önerileri birleştirerek dilbilgisi kurallarını daha açık ve anlaşılır hale getirmeyi amaçlamaktadır.⁸²

Fonksiyonel dilbilgisinde benimsenen temel yöntemsel ilkeler şu şekilde özetlenebilir:⁸³

1. Doğal dillerin (temel) işlevi iletişimdir.

⁸² Ahmet el-Mütevekkil, **el-Vazâ’ifu’t-tedâvuliyye fi’l-luğati’l-Arabiyye**, ed-Dâru’l-Beydâ (Fâs), Dâru’s-sekâfe, 1985, s. 9.

⁸³ Yahya Buaytış, **Nahve nazariyyeti vazifiyyeti’n-nahvi’l-Arabî**, Konstantin, Montrey Üniversitesi, 2006, s. 84.

2. Dilbilim dersinin konusu, konuşan ve muhatabın iletişimsel yetisini tanımlamaktır.

3. Fonksiyonel dilbilgisi, yapı ve anlam teorisidir ve bunlar edimbilimsel bir bakış açısıyla ele alınır.

4. Dilsel tanımlamanın yeterliliğe ulaşma çabası, üç tür yeterliliği gerçekleştirmeye çalışmalıdır:

A. Edimbilimsel yeterlik.

B. Psikolojik yeterlik.

C. Tipolojik yeterlik.

Edimbilimsel yeterlik, fonksiyonel dilbilgisinin yalnızca cümlelerin veya metinlerin doğru yapısını sağlayan kurallarla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda bu cümlelerin veya metinlerin kabul edilebilir, başarılı ve içinde bulundukları duruma uygun olmasını sağlayan kurallar ve koşulları da gözlemlemesi gerektiği anlamına gelir.⁸⁴

Psikolojik yeterlik, fonksiyonel dilbilgisinin, konuşucunun dilsel ifadeleri nasıl oluşturduğunu ve telaffuz ettiğini belirleyen üretim modelleri ve muhatabın dilsel ifadeleri nasıl analiz edip yorumladığını belirleyen anlama modelleri ile uyumlu olmaya çalışması anlamına gelir.⁸⁵

Tipolojik yeterlik ise, fonksiyonel dilbilgisinin, farklı dil yapısına sahip olabildiğince çok sayıda doğal dile uygulanabilir olmayı hedeflemesini ifade eder. Bu,

⁸⁴ A.e.

⁸⁵ Ahmet el-Mütevekkil, *el-Menhe'l-vazîfi fi'l-fikri'l-luğaviyyi'l-Arabî*, Rabat, Dâru'l-Emân, 2006, s. 66.

farklı diller arasında tipolojik olarak ortak olan ve olmayan unsurları belirlemeyi içerir. Önerilen fonksiyonel dilbilgisi yapısı üç temsil düzeyinden oluşur:⁸⁶

1. Anlamsal işlevlerin temsili düzeyi: Şimdiki zaman, gelecek zaman, zaman ve mekânın işlevi.

2. Cümle öğelerinin işlevlerin temsili düzeyi: Bu düzeyde, sadece iki işlev yer alır; fâil ve mef'ûlün bih işlevleri.

3. Edimbilimsel işlevlerin temsili düzeyi: Bu düzey, iç ve dış olmak üzere beş işlevi kapsar. İç işlevler eksen ve odak, dış işlevler ise başlangıç, hitap ve sonlamadır.

3. Arapça Gramer Kuralları Öğretiminin Hedefleri

Mahmud Yunus ve Kâsım Bekir, eğitim hedeflerinin belirlenmesinin, zaman ve enerjiden tasarruf etmek için ve herhangi bir eğitim sürecinde en iyi sonuçlara ulaşmak için gerekli olduğunu düşünmektedir. Arapça öğretiminde genel ve özel olmak üzere iki hedef vardır. Genel hedefler, tüm eğitim kademelerinde ve seviyelerinde ortaktır; özel hedefler ise ilgili aşamadaki gelişim derecesine bağlıdır.

Genel hedefler pratik ve eğitici olmak üzere ikiye ayrılır. Pratik hedefler, öğrencilere hatasız ve doğru bir dil kullanımı öğretmek, yüksek düzeyde yazma ve düzgün bir üslup kazandırmaktır. Eğitici amaçlar ise öğrencilerin, dilin konuşulduğu toplumun sosyal durumu ve yaşadıkları ülkenin doğası hakkında bilgi sahibi olmalarını, dil edebiyatından seçme eserleri tanımalarını sağlamaktır. Ayrıca eğitici amacın kapsamı içerisinde öğrencilerin gözlem yeteneğini geliştirmek, kıyaslama gerektiren durumlarda bütünsel bir anlayış gücü kazandırmak, böylece benzerlikler ve zıtlıklar üzerinden hüküm verebilmelerini sağlamak gibi unsurlar da yer almaktadır.⁸⁷

⁸⁶ Buaytîş, **A.g.e.**, s. 88.

⁸⁷ Mahmûd Yûnus – Kâsım Bekrî, **et-Terbiye ve't-ta'lim**, Kuntûr, Mahedu Dâri's-Selâm el-Asrî, 2003, C. 1, s. 34.

Özel hedefler dil kurallarının öğretimiyle ilgili olup şu amaçlara hizmet eder:⁸⁸

1. Dilbilgisi Kurallarının Doğruluğu ve Hatanın Önlenmesi: Kurallar, cümlelerin dilbilgisel hatalardan arındırılmasına yardımcı olur ve böylece yazım güzelliğini de sağlar. Öğrenciler bu kuralları öğrenerek yazılarındaki hataları anlayabilir ve düzeltebilirler, bu da zaman ve enerjiden tasarruf edilmesini sağlar.

2. Düşünme ve Anlama: Öğrencileri düşünmeye, yapı, ifade ve cümleler arasındaki ince farkları kavramaya yönlendirir.

3. Dil Malzemesinin Gelişimi: Öğrenciler, çevrelerine ve ilgi alanlarına uygun ifadeler ve örnekler üzerinde çalışarak dil bilgilerini geliştirirler.

4. Bilgi Düzenleme: Öğrencilerin dil bilgilerini düzenleyerek, bu bilgilerin daha kolay kullanılmasını ve dilsel yapılar ile ifadelerin eleştirisini yapmalarını sağlar. Bu, belirsizliklerin ve yanlış ifadelerin nedenlerini anlamalarına yardımcı olur.

5. Gözlem ve Eleştiri Yeteneği: Kurallar, öğrencilerin gözlem ve değerlendirme yeteneklerini geliştirir, edebi zevklerini şekillendirir. Sözcükleri, ifadeleri ve yapıları analiz ederek doğruyu yanlıştan ayırt etmelerini sağlar.

6. Doğru Kullanım: Öğrencilerin kelimeleri ve yapıları doğru kullanma alışkanlığı kazanmalarını sağlar. Bu, Arapça cümlelerin kolayca anlaşılan yapısal özelliklerini kavramalarını içerir; örneğin, cümlelerin fiil ve özne veya özne ve yüklemden oluşması ve diğer tamamlayıcı unsurların (nesne, hal, temyiz) kullanılması.

7. Doğru Dil Alışkanlıkları: Öğrencilerin doğru dil alışkanlıkları edinmelerini sağlar, böylece günlük konuşma dilinin etkilerinden korunurlar.

⁸⁸ Hasan Şehhâte, **Ta'fîmu'l-luğati'l-Arabiyye beyne'n-nazariyye ve't-tatbîk**, Kahire, Dâru'l-Misriyye el-Lübnâniyye, 1992, s. 201-202.

8. Dilsel Kalıpların Öğretilmesi: Öğrencilere dilsel kalıplar hakkında bilgi vererek, doğruyu yanlıştan ayırma becerilerini kademeli olarak geliştirir.

Rüşdî Ahmed Taîme'ye göre, gramer öğretiminin nihâî amacı, öğrenciye soyut kurallar veya tekil yapıları ezberletmek değil; öğrencinin iyi ifadeyi anlamasına, takdir etmesine ve sonrasında doğru olarak üretmesine yardımcı olmaktır.

4. Anadili Arapça Olmayanlara Arapça Gramer Kurallarının Öğretiminin Temelleri

Arapça gramer kuralları, dil öğretim programının genelinde en gizemli ve zor alanlardan biri olarak kabul edilir. Bu zorluk, yalnızca anadili Arapça olmayan öğrencilerle sınırlı kalmaz; aynı zamanda anadili Arapça olan bireyleri de kapsar. Arapça öğretiminde uzmanlaşmış birçok kişi, bu zorluğun farkındadır. Hüseyin Kûre bu durumu şöyle ifade eder: “Arapça gramer kuralları dallanıp budaklanmış ve çeşitlenmiştir; bu dallanıp budaklanma, neredeyse bu kuralların derinliklerine inmek isteyen Arap öğrencinin, yollarını kaybedebileceği karmaşık bir labirente dönüşebilir ki İsa en-Nâûrî'ye göre bunlar; terimlerin, kıyasların, alt grupların ve istisnaların çok olduğu dilsel felsefelerden ibarettir.”⁸⁹

Bu, Arap perspektifinden bir bakış açısidir. Arap olmayan bir kişinin perspektiften bakacak olursak, Fischer, Arapça kitaplarındaki gramer kurallarının ele alınışı hakkında şöyle der: “Araplar, dilleri için özel bir dilbilgisi sistemi geliştirmişlerdir ve bu sistem, Arapçayı öğrenmek isteyen Araplar için biçimlendirilmiştir. Ancak bu sistem, Arap olmayanlar için uygun değildir.”⁹⁰

Dolayısıyla, gramer kitaplarındaki herhangi bir dilbilgisi bölümünü sunmadan önce kendimize şu soruları sormalıyız: Sunduklarımız, öğrenciler için faydalı ve

⁸⁹ Hüseyin Kûre, *Ta'îmu'l-luğati'l-Arabiyye: Dirâse tahlîliyye ve mevâkif tatbîkiyye*, Kahire, Dâru'l-Meârif, 1969, s. 9.

⁹⁰ Vold Fischer, “Mu'âlece-tü'l-kavâ'id fi kütübî ta'îmi'l-luğati'l-Arabiyye”, *Mecelletu'l-Münazzameti'l-Arabiyye li't-Terbiye ve's-Sekâfâti ve'l-Ulûm*, C.23, Sayı:2 1983, s. 71-73.

yararlı mı? Dil öğrenim hedeflerine ulaşmaları için gerekli mi? Bunu sunmak için doğru zaman mı? Neden dilbilgisini bu içerik ve yöntemle, diğer yöntemlerden farklı olarak öğretiyoruz?⁹¹

Bu esaslar, gramer kitaplarının yazarları, Arapça öğrenen anadili Arapça olmayanlar için program tasarımcıları veya öğretmenler için, dilbilgisini öğrencilere sunarken yararlanabilecekleri faydalı ölçütlere dönüştürülebilir. Bu ölçütlerden bazıları şunlardır:

1- Gramer Konularının Öğrencilerin Seviyesine Uygun Olması

Arapça dilbilgisi müfredatının, içerik, dil ve hedefler açısından öğrencilerin seviyesine uygun olması gerekmektedir. Dil ve müfredat, öğrencilerin dil becerileriyle ilişkilendirilmeli ve yabancı öğrencilerin Arap öğrencilerden farklı olarak dil seviyelerinin büyük ölçüde değişiklik gösterdiği dikkate alınmalıdır. Bu nedenle, yabancı öğrenciler için dilbilgisi müfredatı dil seviyesi ve nicelik olarak kolay ve uygun olmalıdır.

Eğitim aşamaları açısından, Arap öğrencilerin ilkokul, ortaokul ve lisedeki Arapça dilbilgisi ihtiyaçlarının yabancı öğrencilerden farklı olduğu görülmektedir. Bu farklılık, üniversite seviyesinde de devam etmektedir. Bu bağlamda Âbid Tefvik, şu önerileri sunmaktadır: Konunun ayrıntılarına, farklı yönlerine ve istisnalarına dalmamak, örnekleri ezberletmemek, dilbilgisi görüş ve ekollerindeki farklılıklardan ve takdiri i'râb ve mahalli i'râb gibi yararsız olabilecek veya günlük hayatta öğrencinin hiçbir işine yaramayacak dilbilgisi konularından uzak durmak. Öğretmenin, edatların anlamlarını, kullanım şekillerini ve gramere etkilerini ayrıntıya girmeden açıklaması faydalı olacaktır.⁹²

⁹¹ Mahmûd en-Nâka, *Ta'limu'l-luğati'l-Arabiyye li'n-nâtiqîn bi-luğâtin uhrâ*, Mekke, Câmiatu Ümmü'l-Kurâ, 1985, s. 285.

⁹² Âbid Tefvik el-Hâşimî, *el-Muveccihu'l-ameli li-tedrisi'l-luğati'l-Arabiyye*, Beyrut, Müessesetü'r-Risâle, 1997, s. 204.

2- Gramer Kurallarının Öğretilme Hedefinin Net Olması

Öğretmek istediğimiz dilbilgisi kurallarının açık ve dil becerileriyle ilişkili hedefleri ve amaçları olmalıdır. Bu hedeflerin de öğretim ve öğrenme amaçlarıyla uyumlu olması önemlidir. Yani öğrencilerde doğru dil davranışlarını yerleştirmeyi amaçlamalıdır. Dilbilgisi öğretiminin amacı, öğrenciye soyut kurallar veya tekil yapılar kümesini ezberletmek değil, aksine, ona doğru ifadeyi anlama ve ardından doğru bir şekilde üretme konusunda yardımcı olmaktır. Öğrenciye metni okuma ve anlama ya da bir şeyi ifade etme konusunda ustalık kazandırmayan dilbilgisinin faydasının olup olmadığı tartışılmalıdır.⁹³ Dolayısıyla, dilbilgisi kurallarını öğrenmenin amacı, kişinin kulağını, dilini ve kalemini düzeltmektir; yani kişinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma yeteneklerini doğru bir şekilde kullanmasını sağlamaktır.⁹⁴

Ancak dilbilgisi kitaplarını incelediğimizde hepsinin bu kritere sahip olmadığını görüyoruz. Bazı kitaplarda dil becerileriyle ilişkilendirilmesi mümkün olmayan ve belirgin olmayan hedeflerle sunulan dilbilgisi dersleri bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, ekol farklılıkları ve gramer alimlerinin farklı görüşleri gibi detaylı olarak açıklanan dilbilgisi konuları gibi öğrencilerin doğru dil davranışını oluşturmalarına yardımcı olmayan konular da yer almaktadır. Oysa dilbilgisi dersinin hedeflerinin belirlenmesi ve dil becerileriyle ilişkilendirilmesi gereklidir; çünkü bu, öğretim sürecinde özellikle dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan egzersizlerin yapılmasına yardımcı olur ve ayrıca öğretmenin belirlenen bu hedeflerden uzaklaşmasını engeller.

3- Gramer Konularının Gerekli ve Yaygın Kullanımlı Olması

Dilbilgisi öğretim yöntemi gereklilik ilkesine dayalı olmalı; yani, öğrencilere sadece seviyelerine ve ihtiyaçlarına göre gerekli olan dilbilgisi dersleri sunulmalıdır.

⁹³ Rüşdi Taîme, **Ta'îmu'l-Arabiyye li-ğayri'n-nâtîqîn bihâ: Menâhicuhu ve esâlibuhu**, Rabat, el-Münazzametu'l-İslâmiyye li't-terbiye ve'l-ulûm ve's-sekâfe, 1989, s. 20.

⁹⁴ Alî Medkûr, **Tedrîsu funûni'l-luğati'l-Arabiyye**, Kuveyt, Mektebetu'l-Felâh, 1984, s. 249.

Bu özellik, dilbilgisinin faydasına ilişkin olup, öğrencilere konuşma ve yazmada en çok fayda sağlayan dilbilgisi konularının öğretilmesi gerektiğini ifade eder. Öğrencilere fayda sağlamayan veya daha az fayda sağlayan dilbilgisi konuları ya programdan tamamen çıkarılmalı ya da öğrenciler yüksek dil yeterliliğine veya uzmanlık seviyesine ulaştığında öğretilmek üzere ertelenmelidir. Dil öğrenme aşamasında, öğrencilere temel dilbilgisi sunulmalı ve bu bilgilerin doğru bir şekilde uygulanabilmesi sağlanmalıdır. Zekeriyya İsmail, bu konuya değinerek, uzmanlık gerektiren konuların genel eğitim aşamasında öğretilmemesi gerektiğini çünkü bu konuların dilbilgisi öğretiminin temel amacına, yani doğru konuşma ve yazmayı sağlama hedefine hizmet etmediğini belirtmiştir.⁹⁵

Temel dilbilgisi konularının belirlenmesine yönelik çeşitli girişimler olmuştur. Mahmud Ahmed Said, doktorasını “Ortaokul Düzeyinde Dil Öğretiminde Dilbilgisi Kurallarının Seçilme Esasları” konusunda yaparken, yirmi bir temel dilbilgisi konusu belirlemiştir: Şimdiki zaman ve durumları, fâil ve nâibu’l-fâil, mübteda ve haber, “inne” ve benzerleri, “kâne” ve benzerleri, mef’ûlün bih, zaman ve mekân zarfı, hâl, istisna, temyiz, harf-i cer ile mecrûr, muzâfun ileyh, edatlar, bağlaçlar, istek ve şart edatları, soru zamirleri, tekil, ikil ve çoğul, beş isim ve sıfat.⁹⁶

Yukarıdaki görüşler doğrultusunda, dilbilgisi müfredatı hazırlayanların, gerekli olmayan dilbilgisi konularını dışarıda bırakmaları önem arz etmektedir. Öğrencilere sunulan dilbilgisi kuralları, onların dil performansını yükseltmeye yardımcı olmalıdır. Ancak, müfredat ya da ders programında yer alan birçok dilbilgisi konusu öğrenciler için faydalı olmamakta, aksine öğrenme sürecini zorlaştırmakta ve karmaşık hale getirmektedir. Zekeriyya İsmail, bu konuda birçok konunun aşırı uzmanlık

⁹⁵ Zekeriyya İsmail, **Turuku tetrîsi’l-lugati’l-Arabiyye**, İskenderiye, Dâru’l-marîfiyye el-câmiyye, 1991, s. 218.

⁹⁶ Mahmûd en-Nâka, “Tetrîsu’l-kavâ’id fî bernameci ta’lîmi’l-lugati’l-‘Arabiyye li’n-nâtîqîn bi-ğayrihâ”, **Mecelletü’l-Arabiyye li’d-dirâsâti’l-luğaviyye**, C.3, Sayı:1, Sudan, Mahedu’l-Hartûm ed-Düvelî, 1985, s. 22.

gerektirdiğini ve genel eğitim aşamasında öğretilmesinin gereksiz olduğunu vurgulamaktadır.⁹⁷ Mahmud Kâmil en-Nâka, “Müfredatın, bilinmesi gerekeni değil, öğrenilebilir olanı sunması gerektiğini” söyleyerek aynı görüşü desteklemektedir.⁹⁸ Bu bağlamda, Cevdet er-Rukâbî, dilbilgisi kurallarından konuşma pratiğinde işlevsel ve yararlı olanları seçmemiz gerektiğini, dilbilgisi dersini hatasız konuşma ve yazmayı sağlayacak şekilde sevdirmemiz gerektiğini, detaylı dilbilgisi kuralları ve terimleriyle öğrencilere yük olmamamız gerektiğini ifade etmektedir.⁹⁹

İşlevsel dilbilgisi, öğrencilerin günlük hayatlarında kullandıkları dil kalıplarıyla ilişkilidir. Öğrencilere dil öğretimi, karmaşık olmayan ve öğrencilere fazla fayda sağlamayan terimlerden uzak durarak yapılabilir. Öğrencilere yeterli örnekler sunularak, bu örnekler üzerinden dil becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Dilbilgisi konuları, öğrencilerin günlük konuşma ve yazı pratiklerinde kullanabileceği şekilde sunulmalıdır. Dilbilgisi konularının önem düzeyi, dilin konuşma ve yazıda ne kadar yaygın kullanıldığına göre belirlenmelidir. Daha az yaygın ve daha az kullanılan dilbilgisi konuları ertelenmeli ya da tamamen çıkarılmalıdır.

Müfredatın, öğrencilerin dil öğrenim süreçlerine katkı sağlayacak, sık kullanılan dilbilgisi konularını içermesi gerekir. Örneğin, Mahmud en-Nâka, sıfatların en yaygın tamlamalar olduğunu, tekidin ise daha az yaygın olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde, fâilin en yaygın kullanılan öğelerden biri olduğunu ve üçüncü şahıs zamirlerinin, birinci ve ikinci şahıs zamirlerinden daha yaygın olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle, dilbilgisi müfredatı oluşturulurken, dilde yaygın kullanılan konulara öncelik verilmelidir.¹⁰⁰

⁹⁷ İsmail, A.g.e., s. 219.

⁹⁸ Mahmûd en-Nâka, “Hutat mukteraha li-te’lîfi kitâbin esâsiyyin li-ta’lîmi’l-luğati’l-Arabiyye li’n-nâtkîne bi-ğayrihâ”, **Vekâiu nedevâti ta’lîmi’l-luğati’l-Arabiyye li’n-nâtuqîn bi-ğayrihâ**, Ed. Ra’d Ahmet Muhammed vd., Kuveyyt, Mektebetü’t-Terbiyetü’l-Arabiyye, 1984, C. 2, s. 271.

⁹⁹ Cevdet er-Rukâbî, **Turûqu tedrîsi’l-luğati’l-Arabiyye**, Kâhire, Dâru’l-fikri’l-mu’âsır, 2017, s. 135.

¹⁰⁰ Nâka, A.g.e., s. 23-24.

Yeni bir Arapça dil bilgisi müfredatı oluşturma girişimi kapsamında, Arapça cümle yapıları ve dil bilgisi konuları üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Mahmud Ahmed es-Seyyid'in çalışması dışında, Muhammed Ali el-Hûlî'nin farklı dergi, haber bültenleri ve kitaplarda kullanılan 1000 kelime ve 144 cümle üzerinde yaptığı bir çalışması vardır. Bu çalışmada, betimleyici kalıpların tekid edici kalıplardan daha fazla kullanıldığı ve üçüncü şahıs zamirlerinin, birinci ve ikinci şahıs zamirlerinden daha sık kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.¹⁰¹

Buradan hareketle, Arapça bilmeyen öğrencilere öğretmek istenen sarf veya nahiv konularının bu temele dayanması gerektiğini söyleyebiliriz. Az kullanılan veya nadir kullanılan bir kural veya cümle kalıbını seçmek faydalı değildir. Bu şekilde, müfredat materyallerini öğrenciler için daha kabul edilebilir hale getirebiliriz. Böylece onlara faydalı bir şey sunmuş ve dilde uygulama ve pratik yapma fırsatları vermiş oluruz.

Öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde önemli olmayan konular, örneğin, “ıştılal” ve “ıştılase” gibi kullanımı sınırlı olan dilbilgisi konuları, genel eğitim aşamasında öğretilmemelidir. Bu konular, daha çok dilbilim uzmanlarına yönelik olup, genel eğitimde yer almaması gerekmektedir. Bu görüş doğrultusunda, Zekerıyya İsmail, uzmanlık gerektiren konuların genel eğitimde yer almaması gerektiğini ifade etmektedir.¹⁰²

Sonuç olarak, dilbilgisi müfredatı oluşturulurken, öğrencilere pratik fayda sağlayacak ve dil öğrenim süreçlerini kolaylaştıracak konulara odaklanılması gerekmektedir. Bu sayede, öğrencilere dil becerilerini geliştirme fırsatı sunulmuş olacaktır.

4- Gramer Kurallarının Anlaşılır ve Kolay Olması

¹⁰¹ Muhammed Ali el-Hûlî, *Dirâsetun istitlâ'ıyyetun tahliliyyetun li-terâkibi'l-luğati'l-Arabiyye*, Kahire, Dârü'l-ulûm li't-tibâ'ati ve'n-neşr, 1989, s. 81.

¹⁰² İsmail, A.g.e., s. 218.

Arapça gramer kurallarının zorluğuna ilişkin tartışmalar yüzyıllar öncesinde başlayıp günümüze kadar süregelmiştir. İbn Hayyân, Câhız, İbn Madâ, Taha Hüseyin, İbrahim Mustafa, Emin el-Hûli, Şevki Dayf ve diğer dilbilimciler bu konuda görüş bildirmişlerdir. Hasan Şehhâte, okullarda öğretilen Arapça dilbilgisinin zor olmasının nedenlerinden birinin, ders kitaplarındaki gereksiz konuların fazlalığı olduğunu belirtmiştir. İkinci nedenin ise öğretmenlerden kaynaklandığını ve öğretmenlerin teorik bilgilere ağırlık verip, öğrencilere sadece sınava hazırlık amacıyla dilbilgisi kurallarını ezberletmeye çalıştıklarını ifade etmiştir.¹⁰³

Dilbilgisi derslerinde öğrencilere sunulan bilgilerin ve materyallerin anlaşılır ve kolay bir şekilde sunulması gerekmektedir. Bu, sunum yöntemi, örnekler, tartışmalar ve alıştırmalar açısından önemlidir. Karmaşık, uzun ve çok fazla bilgi içeren dilbilgisi dersleri, öğrenciler için dersi zor ve itici hale getirebilir. İlyâs Dîb bu konuda şöyle demiştir: “Dilbilgisi öğretiminde ilkemiz basitlik ve netlik olmalı. Az, fakat faydalı, anlaşılır ve kullanılabilir bilgi, çok fakat sadece ezberlenen ve anlaşılmayan bilgiden daha iyidir.”¹⁰⁴

Âbid Tefîk el-Haşimî de şunları söylemiştir: “Konuya fazla derinlemesine girmemek, konunun farklı yönlerini ve kurallara aykırı durumları aktarmamak, örnekleri ezberletmek için uğraşmamak, farklı görüşleri ve ilave açıklamaları dersin kapsamına almamak gerekmektedir. Öğrencilere günlük hayatta fayda sağlamayan dilbilgisi detaylarından kaçınılmalı, dilbilgisi araçlarının anlamları ve kullanım şekilleri açıklanmalı, ancak detaylara girilmemelidir.”¹⁰⁵

¹⁰³ Şehhâte, **A.g.e.**, s. 202.

¹⁰⁴ İlyâs Dîb, **Menâhic ve esâlib et-terbiyyeti ve't-ta'lim li-terâkibi'l-luğati'l-Arabiyye**, Beyrut, Dâru'l-kütübi'l-Lübnâniyye, 1981, s. 278.

¹⁰⁵ Tefîk, **A.g.e.**, s. 204.

Okul eğitimi sürecinde dilbilgisi öğretimi, temel bilgilerle sınırlı tutulmalı ve uzun açıklamalardan kaçınılmalıdır. Yazılı ve sözlü uygulamalara ağırlık verilmelidir. Başka bir deyişle, öğretilmek istenen dilbilgisi, işlevsel ve pratik olmalıdır.

5- Kuralların Öğretilmesinde Tedrîcîlik İlkesinin Esas Alınması

Bu, dilbilgisinin kademeli olarak sunulması anlamına gelir; yani, kolaydan zora ve daha da zor olanına, gerekli olandan daha fazla gerekli olana doğru bir süreci ifade eder. İbn Haldun şöyle der: “Bilginin öğrencilere öğretilmesi, adım adım olursa, bir şeyler öğrenmelerine yardımcı olur ve azar azar olursa faydalı olur.”¹⁰⁶ en-Nâka’nın tanımına göre, kademeli sunum, genişletilmiş yapıdan önce yapı çekirdeğinin tanıtılması anlamına gelir; yani, daha basit yapıları tanıtmadan genişletilmiş yapıları tanıtmak uygun değildir. Örneğin, “Bu Pakistanlı öğrenci yenidir” cümlesini “Bu öğrenci yenidir” cümlesinden önce tanıtmak uygun değildir.¹⁰⁷ Davut Abduh, yabancıların dil edinimine, önce daha az karmaşık yapıları öğrenerek başladıklarını ve daha sonra dilbilgisi kurallarını uygulayarak daha karmaşık yapıları öğrendiklerine dikkat çekmiştir.¹⁰⁸ O şöyle der: “Örneğin, sıfat ve üstünlük kalıbını (ism-i tafdil) ele alalım. Arap bir öğrenci veya yabancı bir öğrenci, sıfatlardan “ef’al” kalıbında üstünlük derecesi oluşturma kuralını öğrenir ve “kebîr” kelimesinden “ekber” kelimesini oluşturabilir. Ancak aynı kişi, “ekber” kelimesini “kebîr” kelimesinden önce öğrendiyse, o sıfatı bundan çıkaramaz. Çünkü sıfat farklı kalıplarda olur.”¹⁰⁹

6- Dilbilgisi Kurallarının Gerçek Hayatla İlişkilendirilmesi

Burada kastedilen, dilbilgisi kurallarına ilişkin örneklerin uygun dilsel bağlamlar veya cümlelerde yer alması gerektiğidir. Hüsnî Abdülhadi bu konuyu şu ifadelerle

¹⁰⁶ Abdurrahman İbn Haldûn, **Mukaddime**, Thk. Heysem Cuma Hilal, Beyrut, Dâru’l-Ceyl, 2009, C. 1, s. 589.

¹⁰⁷ en-Nâka, **A.g.e.**, s. 28.

¹⁰⁸ Dâvûd Abduh, **Dirâsât fi ‘ilmi’l-luğati’n-nefsî**, Câmiatu’l-Kuveyt, Matbû’atu’l-Câmi’a, 1984, s. 83.

¹⁰⁹ **A.e.**

açıklar: “Dilbilgisini açıklarken, cümle bilimini anlattığınızı her zaman hatırlayın. Dersinizi cümle temelinde düşünün, cümle üzerinden açıklayın ve öğrencilerinizin zihninde Arapça cümlenin net bir resmini oluşturun.”¹¹⁰ O ayrıca şunları söyler: “Dilbilgisi öğretiminin amacı, öğrencilerin dillerini düzgün kullanmalarına ve hatalardan kaçınmalarına yardımcı olacak bir araç sunmaktır. Bu amaca ulaşmanın yolu, dilbilgisini dil bağlamında öğretmek, yani örneklerini ve alıştırma örneklerini öğrencilerin dil becerilerini geliştiren, kültürlerini artıran ve bilgi alanlarını genişleten kolay edebi metinlerden seçmektir.”¹¹¹

Prof. Dr. Ethan Long şöyle der: “Öğretmenlerin, öğrenme sürecinde gerçek hayattan örnekler yaratmaları ve öğrencileri, okulda yapılan eğitim ve faaliyetlerin hayatın bir parçası olduğunun farkında olmaları gerektiği konusunda yönlendirmeleri önemlidir.”¹¹²

Bağlamsal dil öğretimi, dil yapısının veya kuralının öğretilmesinde etkili bir yöntemdir. Bu yaklaşım, dil hakkında konuşmadan önce nasıl konuşulacağını öğrenmenin gerekliliğini savunur ve başlangıç seviyesindeki öğrencilerin temel cümleleri işlevsel olarak kullanarak kuralları öğrenmelerini önerir. Bu, anadilini öğrenen bir çocuğun okula başlamadan önce dili nasıl öğrendiğini hatırlatır. Çocuklar, izole bir köşede dil kurallarını ezberlemezler; aksine, toplumla etkileşime girer, arkadaşlarıyla oynar, büyükler ve küçüklerle iletişim kurar ve böylece dili öğrenirler. Yabancı dil öğrenenlere de aynı fırsatı vererek temel cümle ve yapıların idrak edilmesini sağladıktan sonra dilbilgisi kurallarının betimleyici olarak sunulması gerekmektedir.¹¹³

¹¹⁰ Husnî Abdülhâdî, *el-İtticâhâtü'l-hadîse li-tedrisi'l-luğati'l-Arabiyye fi'l-merhaleti'l-i'dâdiyye ve's-sâneviyye*, İskenderiyye, el-Mektebu'l-Arabiyyu'l-Hadîs, 2000, s. 334.

¹¹¹ A.e., s. 220.

¹¹² Ethan Long, *Pedagogi Kaedah Am Mengajar*, Selangor, Fajar Bakti Sdn. Bhd. 1980,

¹¹³ en-Nâka, A.g.e., C. 2, s. 264.

Bağlam teorisi savunucularına göre, dili gerçek yaşamda gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenenler, dilbilgisi kurallarını farkında olmadan ve ayrıntılı dilbilgisi kurallarına gerek duymadan çıkarabilirler.¹¹⁴ Bu görüşlere dayanarak, dilbilgisi derslerinin öğrencilerin yaşamlarıyla doğrudan ilişkili dilsel bağlamlarda düzenlenmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Bu, öğrencilere kapsamlı uygulama ve pratik alanları açmak için önemlidir.

7- Dilbilgisi Kurallarını Açıklayan Bol Örnekler

Öğrencilere sunulan dilbilgisi kurallarının örnekleri bol, yeterli, kolay anlaşılır ve öğrencilerin yaşamlarıyla bağlantılı olmalıdır. Bol örnek, öğrencilerin incelenen dilbilgisi kurallarını anlamalarına yardımcı olur. Ee Ah Meng, öğrencilere sunulan örneklerin yeterli ve net olması gerektiğini, böylece öğrencilerin incelenen kuralları idrak edebileceğini ve bunlar üzerine bir anlayış veya bakış açısı geliştirebileceğini savunmaktadır.¹¹⁵ Dil öğretmeni Abdulhamîd Fâyiz, kurallar anlatılmadan önce örneklerin dikkatlice seçilmesini ve bolca verilmesini önerir. Ona göre bu şekilde kurallar öğrencinin zihninde sağlam ve kalıcı olur.¹¹⁶

Örnekler seçilirken, kelime ve yapı açısından kolaylık kriteri dikkate alınmalı, dilbilimciler arasında tartışmalı olan ve dilde yer almayan farazi örnekler çıkarılmalıdır. Çünkü bu durum dilbilgisi öğretimini zorlaştırır.¹¹⁷ Ayrıca, örneklerin Arap şiirinden seçilmemesi de uygundur; çünkü şiir, öğrencilerin hayatlarından uzaktır, az kullanılır ve anlaşılması zordur. Bu nedenle, dilbilgisi ve Arapça öğretim kitaplarının şiir beyitleriyle doldurulmaması önerilir ve Arapların dilbilgisi kitaplarında delil olarak kullandıkları şiir örneklerini takip etmek uygun değildir.

¹¹⁴ A.e.

¹¹⁵ Meng Ee Ah, **Psikologi pendidikan 2**, Selangor, Fajar Bakti Sdn. Bhd.1997, s. 182.

¹¹⁶ Abdulhamîd Fâyiz, **Râidu't-terbiyeti'l-âimme ve usûlu't-tedris**, Beyrut, Dâru'l-Kitâb el-Lubnâniyye, 1984, s. 182.

¹¹⁷ Ahmed Şeyh, "Me'âyîr tahdîdi'l-kavâ'idi'n-nahviyye fî ta'lîmi'l-luğati'l-Arabiyye bi-vâsifihâ luğaten sâniyyeten", **Mu'temeru'l-luğati'l-Arabiyye**, Kuala Lumpur: el-Câmiatu'l-İslâmiyye el-Mâliyyiyye, 1996, s. 6.

8- Kuralların Uygulanabilirliği

Burada kastedilen uygulama, öğrenilen dilbilgisi kurallarının konuşma, okuma ve yazmada kullanılabilir olmasıdır. Öğrencilerin bu kuralları sınıf içinde ve dışında uygulayabilmeleri ve dilde pratik yapmaları gerekmektedir. Bu kurallar sadece teorik bilgi ve varsayımlar değildir. Ali Cevad et-Tahir bu konuda takip ettikleri yöntemi şöyle anlatır: “Dilbilgisinin pratik yönünü göz önünde bulunduruyoruz ve öğrencilere özgü bir yöntem geliştiriyoruz. Ardından sınıf içi ve ev ödevleri şeklinde uygulamalar yapıyoruz.”¹¹⁸

Uygulanabilirlik ilkesi sadece dilbilgisi için değil, aynı zamanda okuma, yazma ve metin analizi gibi diğer dil dersleri için de gereklidir. Bu, öğrencilere Arapçanın bütünlüğünü ve parçalarının birbirini tamamladığını gösteren ve dilin hayatla bağlantısını, hayatın dile olan ihtiyacını belirten değerli bir fırsattır.¹¹⁹ Ayrıca, Arapçanın tüm dallarını dilbilgisi için uygulamalı dersler haline getirmek ve öğrencilerin dil hatalarına karşı tolerans göstermemek gereklidir.¹²⁰

Dilsel faaliyetler, öğrencinin deneyimleri ve günlük yaşamıyla ilişkilidir. Dilbilgisi çalışmaları, öğrencilerin dil ve yazı becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu nedenle, seçilen dilbilgisi konularının, öğrencilerin dilsel faaliyetleriyle uygulamalı bir ilişkisi olmalıdır; alakasız konular seçmek mantıklı değildir. Kuru alıştırma ve örnekler, öğrencilerin dili uygulamalarına yardımcı olmaz. Bu nedenle, dilbilgisi öğretim kitaplarında nadiren kullanılan varsayımlar ve tartışmalı konular yer almamalıdır; çünkü bu, uygulanabilirlik ilkesine aykırıdır. Arapça öğretiminde gerçekçi olmalıyız ve istisnai, çok anlamlı ve çelişkili örnekleri programdan çıkarmalıyız. Zekerîyya İsmail şöyle der: “Ezbere dayalı eğitimde öğrenciler gramerle

¹¹⁸ Ali Cevâd et-Tâhir, **Usûlu tedrîsi'l-luğati'l-Arabiyye**, Beyrut, Dâru'r-Râid el-Arabî, 1984, s. 98.

¹¹⁹ **A.e.**, s. 99.

¹²⁰ İsmail, **A.g.e.**, s. 218.

ilgili sorulara doğru yanıtlar verse bile, bu durum öğrencilerde öğrendikleri kuralları uygulama isteği uyandırmamaktadır.”¹²¹

Oysa bizim sunmak istediğimiz dilbilgisi, fonksiyonel dilbilgisidir; farazi ve teorik dilbilgisi değil, öğrencilerin öğrendikleri kuralları konuşma, yazma ve okuma yoluyla uygulayabilecekleri bir dilbilgisidir.

9- Bolca Alıştırma Yapılması

Ana dili Arapça olmayan öğrencilere sunulan dilbilgisi kuralları, yeterli sayıda alıştırma içermelidir. er-Rukabi, “Öğretmen, ders sırasında sadece örnekleri tartışmak ve kuralları çıkarmakla yetinmemelidir; düzenli taklit ve tekrar temelinde sözlü alıştırmalar yaparak öğrencilerin doğru dil alışkanlıklarını kazanmalarını sağlamalıdır.” der.¹²²

Alıştırmaların amacı, dilbilgisi kurallarını öğrencinin zihninde pekiştirmek ve onları konuşma ve yazma pratiğinde kullanmalarını sağlamaktır. Mahmud Kâmil, yabancı dil öğretim programlarında alıştırmaların üç rolünü belirtmiştir:

1. Müfredatta belirlenen hedefleri netleştirmek ve açıklamak
2. Öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmak
3. Sınıfta öğrencilerin başarılarını değerlendirmek¹²³

Mahmut Kâmil, dil alıştırmaları için bazı genel özellikler önermiştir. Bu özellikler şunlardır:

- Alıştırmalar mümkün olduğunca çeşitli olmalıdır.

¹²¹ İsmail, A.g.e., s. 199.

¹²² er-Rukâbî, A.g.e., s. 135.

¹²³ en-Nâka, A.g.e., C. 2, s. 272.

- Öğrencileri ek çalışmalar yapmaya teşvik etmeli, ev ödevleri ve öz öğrenmeye yönlendirmelidir.

- Her dersin içeriğini etkin bir şekilde kullanmayı amaçlayan alıştırmalar tasarlanmalıdır.

- Alıştırmalar, Arapça ve öğrencinin ana dili arasındaki farklara ve zorluklara odaklanmalıdır.

- Hata analiz çalışmalarından kaynaklanan diğer sorunlara da odaklanmalıdır.¹²⁴

Rüşdî Ahmed, alıştırmaları hazırlarken şu noktaların göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir:

- Dil ve estetik becerileri hedefleyen çeşitli alıştırmalar olmalıdır.

- Olabildiğince çok dil ve estetik beceriyi kapsayacak kadar fazla olmalıdır.

- Sadece bilişsel yönleri değil, aynı zamanda duygusal ve estetik becerileri de geliştirmelidir.

- Değerlendirme alıştırmaları, nesnel testler ve yazılı sınavları içermelidir.

- Öğrencilere yüksek sesle okuma fırsatları sunulmalıdır.

- Sınıfta grup çalışması için bazı alıştırmalar ayrımalı ve öğrenciler arasında sorumlulukları dağıtmalıdır.

- Öğrencilere, kayıtlı şiirleri dinleme fırsatları sunarak, Arap kültürüyle bağlantı kurmalarını sağlamalıdır.¹²⁵

Dilbilgisi kurallarının yeterli alıştırma olmadan öğretimi, istenen sonuçları vermez. Öğrencinin dilbilgisi kurallarını anlaması, dilsel davranışlarını oluşturmak

¹²⁴ A.e.

¹²⁵ Taîme, A.g.e., s. 209.

için yeterli değildir. Dilsel davranış, çok sayıda ve sürekli alıştırmalar ve uygulamalar yoluyla kazanılır.¹²⁶ Bu nedenle, dilbilgisi müfredatı, öğrencilerin dil davranışlarını geliştirmelerine yardımcı olacak yeterli alıştırmaları içermelidir.

10- Dil Becerileri ile Dil Bilgisi Kurallarının Entegrasyonu

Burada kastedilen, dil bilgisi derslerinin diğer dil becerileriyle bütünleşik bir şekilde düzenlenmesi, yani dil bilgisi derslerinin, yazma, okuma ve konuşma gibi diğer dil alanlarıyla ilişkilendirilmesidir. Bu maddede dil bilgisinin bağımsız bir konu olarak öğretilmemesi gerektiği belirtilmektedir. Davud Abduh, bu konuda şunları söylemektedir: “Dil öğreniminin bağımsız alanlar (okuma, dil bilgisi, yazım vb.) olarak değil, bütünleşik bir birim olarak gerçekleştirilmesi gereklidir. Bu, herhangi bir dil metnine uygulanabilir. Çünkü dil birliği her metinde bulunmaktadır. Dolayısıyla, dil öğretiminde birim yöntemi için özel olarak hazırlanmış bir kitaba gerek yoktur.”¹²⁷

Hasan Şehhâte de bu konudaki görüşünü şöyle dile getirmektedir: “Dil bilgisi kurallarını dilin bağlamı içerisinde öğretmeliyiz, ancak bunun için özel dersler yapmamalıyız. Bunun yerine, okuma ve konuşma derslerinden yararlanarak öğrencileri dil bilgisi çalışmaya teşvik etmeliyiz. Öğrenciler arasında yaygın bir dil bilgisi hatası olduğunda, bu hatayı açıklayıp, dil bilgisi dersinde bu kurala dair uygulamalar yaparak dersin konularına bağlı kalmadan bu konuyu ele almalıyız.”¹²⁸

Abbas Mahcûb, öğrencilerin dil bilgisi derslerindeki zayıflığının iki nedeni olduğunu belirtmektedir: Birincisi, dil bilgisi kurallarının bağımsız bir konu olarak öğretilmesi; ikincisi ise dil bilgisi öğretiminde kurallara odaklanırken dilin tadını çıkarma ve dil duyarlılığı gibi önemli yönlerin ihmal edilmesidir.¹²⁹ Eski müfredatta

¹²⁶ er-Rukâbî, A.g.e., s. 182.

¹²⁷ Dâvûd Abduh, *Nahve ta‘lîmî’l-luğati’l-Arabiyye el-vazîfi*, Kuveyt, Müessesetu Dâri’l-ulûm, 1979, s. 67.

¹²⁸ Şehhâte, A.g.e., s. 204.

¹²⁹ Abbâs Mahcûb, *Muškîlâtü ta‘lîmî’l-luğati’l-Arabiyye: Hulûl nazariyye ve tatbîkât*, Doha, Dâru’s-sekâfe, 1986, s. 68.

dil bilgisi konuları; yazı, konuşma, metin okuma ve yazım gibi diğer dil derslerinden bağımsız olarak öğretilmekteydi. Bu yöntemle öğrenci, bu derslerin birbirinden tamamen farklı olduğunu düşünmekte ve bir engel hissetmektedir. Oysa ki, bunlar birbirine bağlı dil alanlarıdır.

Davud Abduh şöyle der: “Geçişli fiil geçişsiz fiilden daha zordur; bu nedenle çocuk “yatmak” fiilini “yatırmak” fiilinden önce öğrenir ve üstünlük dereceleri, sıfattan daha zordur; bu nedenle çocuk “en tatlı” kelimesini “tatlı” kelimesinden önce öğrenir.”¹³⁰

Eğitim sürecinde bilgilerin aşamalı olarak sunulması gereklidir; bu, bilgilerin kalıcı olmasını sağlar. Kur’ân-ı Kerim’in indirilişinde de Cebrail’in (a.s.) peyderpey indirdiğini görmekteyiz ve İslami hükümlerin de aşamalı olarak indirildiğini gözlemlemekteyiz.¹³¹ Bu nedenle, dil bilgisi kuralları belirlenirken tadrîcîlik prensibi esas alınmalıdır. Böylece dil bilgisi konuları düzenli ve öğrenilebilir hale gelir.

5. Dilbilgisi Öğretim Yöntemleri

Dil öğretiminde birçok yöntem bulunmaktadır ve bu yöntemler gramer öğretimine verdikleri öneme göre farklılık göstermektedir. Bazı yöntemler, gramer kurallarını temel alarak öğrencilere başlangıçtan itibaren bu kuralları öğretmeye odaklanır. Örneğin dilbilgisi-çeviri yöntemi, kuralları adeta amaç haline getirir.¹³² Benzer şekilde okuma yöntemi de bu yaklaşımı benimser. Buna karşın işitsel-sözlü yöntem gibi bazı yöntemler, kuralları başlangıç seviyesinden sonra sunar. Doğrudan yöntem gibi diğer bazı yöntemler ise kuralları öğrencilere sunmayı ihmal eder ve genel olarak dil üzerinden kazanılmasını sağlar.¹³³

¹³⁰ Abduh, A.g.e., s. 84.

¹³¹ Riyâd Cenzurî, *et-Taallum ve zâhiretu’l-vahy*, Mekke, Câmiatu Ümmü’l-Kurâ, 1986, s. 37.

¹³² Naif Hırma – Haccâc Ali, *el-Luğâtu’l-ecnebiyye ta’lîmuhâ ve ta’allumuhâ*, Kuveyt, el-Meclisu’l-vatanî li’s-sağâfeti ve’l-fünûni ve’l-âdâb, 1988, s. 170.

¹³³ Taîme, A.g.e., s. 12.

Yabancı dil öğretiminde izlenen başlıca yöntemler şu şekilde özetlenebilir:

1- Tümdengelim Yöntemi: Bu, dilbilgisi öğretiminde kullanılan en eski yöntemlerden biridir. Bu yöntemde kural, önce sunulur ve ardından bu kural açıklanır, örnekler ve delillerle desteklenir. Geleneksel Arapça dilbilgisi öğretiminde yaygın olarak kullanılmıştır. Ancak bu yöntemin ezbere dayanması ve uygulamadan uzak olması eleştirilmektedir.¹³⁴

2- Tümevarım Yöntemi: Bu yöntemde öğrenci, kural ve bilgileri kendisi keşfeder. Önce bir dizi örnek incelenir ve analiz edilir, ardından bu örnekler arasında bağlantılar kurularak kural çıkarılır ve uygulanır. Bu yöntem, dilin yapılarından ve kullanımlarından yola çıkarak dilbilgisi kurallarını anlamayı amaçlar.¹³⁵

3- Çeviri Yöntemi: Bu yöntemde kurallar, aracı dil kullanılarak sunulur. Kurallar bu dilde açıklanır ve ardından hedef dilde alıştırmalar yapılır. Bu yöntem, özellikle aracı dilin öğrencilerin anadili olduğu durumlarda etkili olabilir. Öğrenciler, dilbilgisi kurallarını evde hazırlayıp sınıfta pekiştirir.¹³⁶

4- Metin Okuma Yöntemi: Bu yöntemde dilbilgisi, metinler aracılığıyla sunulur. Metin, herhangi bir okuma parçası olabileceği gibi, dilbilgisi öğretimi amacıyla hazırlanmış veya seçilmiş bir metin de olabilir. Bu yöntem, dilin tüm unsurlarını (ses, morfoloji, yapı, anlam) içerir ve tümevarım yöntemine benzese de metnin uzunluğu ve bütünlüğü bakımından farklılık gösterir. Metin, sadece birkaç örnek veya cümle değil, tam bir makale veya kısa öykü gibi kapsamlı bir yapıya sahip olabilir.¹³⁷

5- Entegre Yöntem: Bu yöntem, farklı yöntemleri bir araya getirerek, öğrencilerin her yöntemin avantajlarından yararlanmasını ve dezavantajlarından kaçınmasını

¹³⁴ Taha ed-Düleymî – Kâmil ed-Düleymî, **Esâlib hadîse fi tedrîsi kavâ'idî'l-luğati'l-Arabiyye**, Amman, Dârü's-şurûk, 2004, s. 53-60.

¹³⁵ A.e.

¹³⁶ Fâtıma el-Umerî, “el-‘Arabiyye li'l-eğrâdi'l-hasseti'l-muhtavâ ve'l-ehdâf”, **Mecelletü Câmîati's-Şârika**, C.14, Sayı:1, Haziran-2017, s. 8-20.

¹³⁷ ed-Düleymî, A.g.e., s. 81-84.

sağlar. Böylece, nahiv ve sarf öğretimine uygun, daha iyi sonuçlar veren ve öğrencilere hitap eden bütünleştirici bir yöntem ortaya çıkar.¹³⁸ Bu yöntem, tarafımızca en uygun bulunan ve öğretmenin takip etmesi gerektiği düşünülen yöntemdir. Öğretmen, dil bilgisi öğretirken aşağıdaki hususlara göre önceki yöntemler arasında geçiş yapmalıdır:

- Dersin konusu ve içeriğindeki bilgilerin öğrencilerin seviyesine uygun olarak sunulması gerekliliği.
- Ders konusu için ayrılan zaman süresi.
- Öğrencilerin dil ve yaş seviyesi.
- Sınıftaki öğrenci sayısı.

Bu hususlara göre, öğretmenin bir konuyu sunarken birçok yöntemi bir araya getirmesi uygun olur. Örneğin, öğretmen, öğrencilere “mu‘reb ve mebnî” konusunu öğretmek istediğinde, önce onlara bu kavramları örnekler vererek, karşılaştırma yaparak ve sonuçlar çıkararak tümevarım yöntemiyle tanıtır. Daha sonra, dildeki mebnî ve mu‘reb yapıların çokluğu ve bunların tümevarım yöntemiyle sunulmasının zorluğu nedeniyle, bunları tümdengelim yöntemiyle sıralar ve metin yöntemiyle uygulamalar yapar. Böylece, öğretmen, konunun doğasına ve öğrenciler arasındaki farklılıklara uygun olarak hedefini destekleyen ve bütünleştirici bir yöntem kullanarak, yöntemleri akılcıca birleştirir.

6. Yabancı Dil Sınıflarında Dilbilgisi Öğretimindeki Modern Yaklaşımlar

Dil öğretiminde geleneksel yöntemlerin etkisinin azalması ve iletişimsel yaklaşımın popülerlik kazanmasıyla birlikte, dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi ile iletişim yeteneği arasındaki ilişki hakkındaki görüşler değişmiştir. Dil kurallarına odaklanmak yerine, dil kullanımına odaklanmanın iletişim yeteneğini geliştirmede

¹³⁸ Handoyo Widodo, “Approaches and procedures for teaching grammar”, English teaching: Practice and Critique, The university of Waikato press, C.5, Sayı:1, New Zealand, Mayıs-2006, s. 129.

daha etkili bir yaklaşım olduğu savunulmuştur. Bu çerçevede, iletişim süreci ile öğrencilerin gramer bilgisi arasındaki ilişkiyi ve en iyi yöntemi araştıran birçok öğretim yöntemi geliştirilmiştir.

Bu alandaki uzmanlar, Krashen gibi araştırmacıların fikirlerinden etkilenmiştir. Krashen, gramer bilgisinin öğrencinin bilinçli dil üretimini kontrol etmesini sağlayan bir tür dil yeterliliği olduğunu savunmuş, ancak bu bilginin iletişimle doğrudan bağlantılı olmadığını belirtmiştir. İletişim, dilin gerçek durumlarda kullanımı olan performans bilgisine dayanmaktadır.

Bu nedenle, bu yöntemler dil öğreniminde en iyi yaklaşımın iletişim olduğunu savunmuştur. Dil edinimi teorileri, anlam odaklı aktivitelerle meşgul olmanın dil bilgisi kurallarını öğrenmeye olumlu etkisini vurgulamıştır.¹³⁹ Geleneksel yöntemler, dilin yapıları ve dil bilgisi kurallarına odaklandığı için anlamı göz ardı etmektedir. Bu durum, dil kurallarını iyi bilen ancak dili etkin bir şekilde kullanamayan ve iletişim kuramayan nesillerin yetişmesine neden olmuştur.

Özellikle yabancı dil öğretiminde, öğrenci etkileşimine dayalı aktiviteler yaygınlaşmıştır. Bu aktiviteler, gerçek iletişim çerçevesinde bilgi alışverişine olanak tanıyan iletişim fırsatları sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, dilin analizini ve dilbilgisi kurallarını uygulamayı hedefleyen mekanik ve kısıtlı alıştırımların yerine, iletişimsel bağlamda anlam oluşturma yeteneğini geliştirmeye yönelik aktiviteler teşvik edilmiştir. Dil öğretiminde çalışan araştırmacılar ve geliştiriciler, iletişimin dil öğrenimindeki tüm sorunları çözecek tek yol olduğuna inanmışlardır.

Ancak, bu yaklaşımın eğitim programlarında yaygınlaşmasıyla, öğrenme sonuçları üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin dilsel doğrulukla ilgili sorunlarının arttığını göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin yazma ve konuşma gibi üretken

¹³⁹ Nina Spada- Patsy Lightbown, “Form-focused instruction: Isolated or Integrated?”, **TESOL Quarterly University of Toronto**, Ontario, 2008, s.181-207.

becerilerde ana dil seviyesine ulaşmalarını engellemiştir. Bu nedenle, dilbilgisi kurallarına odaklanma ihtiyacı doğmuştur. Ancak bu odaklanmanın iletişim sürecine de zarar vermemesi gerekmektedir. Böylece, yabancı dil edinimi alanında çalışan araştırmacılar, dilsel doğruluk ve akıcılık arasında denge kurmaya çalışmışlardır.¹⁴⁰

Bu bağlamda, şekil odaklı öğretim adı verilen yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım, dil yapılarının yeniden odaklanmasını, ancak iletişimsel bir bağlamda yapılmasını savunmuştur. Bu yaklaşım, dilin analiz edilmesi ve kuralların öğrenilmesinin iletişim yeteneğine dönüşmesinin yeterli olmadığını savunarak, anlamlı iletişim bağlamında dil yapılarının kullanılması gerektiğini vurgular. İletişim, özellikle anlam ifade etmeyi hedefleyen pragmatik anlamın ifade edildiği durumlarda, öğrenme sürecinde temel bir itici güç olarak kabul edilmiştir.¹⁴¹ Şekil odaklı öğretim, dilsel doğruluğa ulaşmanın anahtarı olarak görülmüştür. Araştırmalar, bu yöntemin hem dilsel akıcılığı hem de doğruluğu artırmada etkili olduğunu göstermiştir.¹⁴² Ayrıca, bu yaklaşım, iletişim sürecinde daha gelişmiş dil biçimlerinin kullanılmasını sağlamıştır.¹⁴³

Geleneksel yöntemlerle dilbilgisi kurallarına odaklanmayan yaklaşımlar, dilsel doğruluk sorunlarının devam etmesine ve bazı dil özelliklerinin öğrenci dil üretiminde görünmemesine yol açmıştır. Ayrıca, bazı dil hatalarının yıllarca devam ettiği gözlemlenmiştir.¹⁴⁴ Bu nedenle, dilbilgisi öğretiminde modern yaklaşımlar, dilsel

¹⁴⁰ Millard, D. J “Form-focused instruction in communicative language teaching: Implications for grammar textbooks”, **TESL Canada Journal**, C.18, Sayı:1, Canada, 2000, s. 47-57.

¹⁴¹ N. C. Ellis, **The psychology of foreign language vocabulary acquisition: Implications for CALL**, Wales, 1995, s. 103-128.

¹⁴² Roy Lyster, “Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction”, *Studies in Second Language Acquisition* 26. Cambridge, UK: 2004, 399-432.

¹⁴³ C. Doughty – E. Varela, **Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on form in classroom second language acquisition**, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, s. 1-11.

¹⁴⁴ Spada, A.g.e., s. 181-207.

doğruluk ve akıcılığı dengede tutarak, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Yukarıda aktarılan çalışmalar, dil bilgisi kurallarına geri dönmenin gerekliliğini vurgulamıştır. Ancak bu işlem eskiden olduğu gibi değil, yeni bir bağlamda olmalıdır. Bu yeni bağlam, iletişime verilen önemi korurken dilbilgisi kurallarına da dikkat çekmeyi amaçlamalıdır. Tam burada, Sheen’in işaret ettiği gibi, bu alandaki temel soru veya anlaşmazlık ortaya çıkmaktadır: İletişimsel yaklaşımı kullanan sınıflarda, dilbilgisi kurallarına ne ölçüde odaklanılabilir, bu odaklanma iletişimi bozmadan veya kesintiye uğratmadan nasıl sağlanabilir? Öğrencinin dikkatini, iletişimde kullanılan dil yapılarına ve formlarına çekerek, bu yapıların rollerini anlamasını sağlamak ile iletişim eyleminin kendisine odaklanmak arasında nasıl bir denge kurulabilir?¹⁴⁵

Bu sorulara yanıt vermek için iki ana eğilim ortaya çıkmıştır. Birinci eğilim şekil odaklı öğretim ile iletişim sürecinin bütünleştirilmesini savunmaktadır. Long’un önerdiği gibi, şekil odaklı öğretim, iletişim süreci sırasında dilsel formların doğal olarak karşılaşıldığı anlarda öğrencinin dikkatini bu formlara çekmek suretiyle gerçekleştirilmelidir. İletişim sürecini başarılı bir şekilde tamamlamak için bu formlar gerektiğinde dikkat çekilmelidir.¹⁴⁶ Doughty ve Varela, şekil odaklı öğretimin, iletişim sırasında geri bildirim yoluyla yapılmasını ve iletişim sürecini kesintiye uğratmaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu tepki temelli yaklaşım eleştirilmiş erken önleyici yöntem önerilmiştir. Bu yöntem, öğrencinin karşılaşabileceği zorlukları öngörerek, iletişim görevini yerine getirmeden önce bu zorluklarla başa çıkmak için plan yapmayı gerektirir. Bu yaklaşım, öğretmenin anlam odaklı iletişimi bozmadan, pedagojik müdahalelerle geri bildirim veya diğer müdahale biçimleri yoluyla bu zorlukları ele almasını sağlar. Böylece,

¹⁴⁵ Ron Sheen, “Focus on form’ and ‘focus on forms”, *ELT Journal*, C.56, Sayı:3 Oxford, 2002, s. 303-315.

¹⁴⁶ Michael Long, “Focus on form: A design feature in language teaching methodology” In K. de. Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch, *Foreign language research in cross-cultural perspective* 543, 1991, 39-52.

ikinci yaklaşım, şekil odaklı öğretim için iletişim sürecini geçici olarak kesintiye uğratmayı ve ardından iletişime geri dönmeyi kabul eder.

İkinci eğilim ise, dil kurallarını iletişim başlamadan önce ayrı olarak ele almayı ve ardından bu dilsel formları gerçek anlam odaklı iletişim içinde kademeli olarak bütünleştiren iletişimsel etkinliklere dâhil etmeyi savunur. Bu yaklaşım, kuralların ayrı olarak ele alınmasını ve iletişim sürecine hazırlık amacıyla kullanılmasını savunur. Bu nedenle, bu eğilim, iletişimde ihtiyaç duyulacak dilsel formlara odaklanarak başlar ve daha sonra öğrencinin bu formları gerçek iletişim bağlamında kullanmasına olanak tanır.¹⁴⁷ Bu görüşün temsilcilerinden biri olan De Keyser¹⁴⁸, beceri edinim teorisi üzerine dayanan bu yaklaşımı savunmaktadır.¹⁴⁹

Yukarıda aktarılanlar, genel olarak dil sınıflarında dilbilgisi öğretimi konusundaki modern dilbilimsel çalışmaların yaklaşımını özetlemektedir. Bu çalışmalar, gramer kurallarının öğretiminin, öğrencinin dil gelişimi üzerindeki etkisine, özellikle akıcılık ve dilsel doğruluk seviyelerine olan katkısına ilişkin farklı görüşleri yansıtmaktadır. Dilbilgisi kuralları sadece zihinsel bilgi olarak anlaşılmamalı, aynı zamanda doğru konuşma ve yazma alışkanlıklarının oluşmasını sağlayacak bir araç olarak görülmelidir. Bu kurallar, sürekli ve tekrarlanan doğru uygulama ve pratik yapılmadıkça, öğrencilerin doğru konuşma ve yazma becerileri gelişmez ve bu nedenle dilbilgisi kuralları pratik hayatta etkili bir rol oynayamaz.

7. Sarf ve Nahiv Öğretiminde Entegre Uygulama ve Stratejiler

Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenler için sarf ve nahiv kurallarını müfredata dahil ederken veya bu kuralları öğretirken, aşağıdaki etkili stratejilerin izlenmesi gerekmektedir. Bu stratejiler, kuralların teorik olmaktan çıkarılıp işlevsel ve pratik bir

¹⁴⁷ Spada, A.g.e., s. 181-207.

¹⁴⁸ Robert De Keyser, **Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar**, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, s. 42-63.

¹⁴⁹ Sheen, A.g.e., s. 303-305.

şekilde öğrenilmesini sağlamayı amaçlamaktadır.¹⁵⁰ Aşağıdaki iki şema, Arapça öğrenenlerin sarf ve nahiv kurallarını daha işlevsel ve faydalı bir şekilde öğrenmeleri için geliştirilen stratejileri göstermektedir:



¹⁵⁰ David Nunan, “Teaching grammar in context” **ELT Journal**, Oxford University Press, C.52, Sayı:2, Nisan-1998, s. 103-104.



Bu çalışmada, ilgili stratejileri öğretim sürecinde uygularken değerlendirme sorularının çeşitlendirilmesinin önemine dikkat çekilmektedir. Özellikle, harekeleme, gerekçelendirme ve cümle kurma sorularının yanı sıra okuduğunu ve duyduğunu anlama, yazılı ve sözlü ifade ile dini ve edebi metinlerin dilsel zevkini geliştirmeye hizmet eden sorulara da özen gösterilmelidir. Bu, özellikle dini ve edebi amaçlarla Arapça öğrenen yabancı öğrenciler için geçerlidir. Sadece bir şeyi tanıtmak, cümle tamamlama, cümlede geçen bir şeyleri saymak ve bağlantı kurma sorularına odaklanmak, zihinsel taklidi daha üst seviyeye taşımaz ve anlama, uygulama, analiz ve sentez gibi öğrenme seviyelerini tam anlamıyla karşılamaz.

Aşağıda, bu tür eğitimler için bazı örnek modeller sunulmaktadır:

1. حوّل من المذكر إلى المؤنث "مفرد ومثنى وجمع"، أو من "المعرفة إلى النكرة" أو من "المبنى للمعلوم للمبنى للمجهول"، وهكذا.
2. أكمل بالـ "الوظيفة النحوية" المناسبة.
3. ركّب جملاً وفق "مطالب معينة".
4. استبدل كلمة بكلمة وأعد الصياغة.
5. اضبط أواخر الكلمات الآتية بالشكل.
6. التركيب الذي تحته خط صح أم خطأ.
7. اكتب فقرة أو عبارة تحتوي على حال/بدل/صفة.. إلخ
8. أعد صياغة الجملة بعد تصحيح الخطأ.
9. اذكر الفرق الإعرابي بين كلمة يوما في المثالين التاليين وأثره على المعنى:
 يخاف المؤمن يوم القيامة
 يخاف الكافر يوم القيامة.
10. استمع للفقرة التالية واستخرج ما فيها من أخطاء لغوية وبين تأثيرها على المعنى:
11.

صح	الخطأ	في	التالي:
- كان المسافرين متأخران.			
a. أينما تسيرُ في اسطنبول تجدُ مساجد.			
12. <u>صح ما في الفقرة التالية من أخطاء كتابية:</u>			
13. <u>افعل المطلوب بين القوسين</u>			
a.	البائع الأمين يرضى عنه الله		(اجمع الجملة)
b.	رجال الإنقاذ		(أكمل بخبر جملة اسمية)
c.	تقوم دار الأيتام برعاية الأطفال ليكونوا رجالاً		(أكمل بصفة مناسبة)
14. <u>أكمل الجمل بأداة مناسبة لمعنى كل جملة من الجمل التالية:</u>			
a.	في الصباح أشرب شاياً		قهوة.
b.	تناولت طعام العشاء		ذهبت إلى الفراش.
c.	أتوقف عن دراسة العربية		أفهم القرآن الكريم.
d.	أمارس الرياضة		أخفف وزني.
e.	كان صديقي مريضاً لذلك		يحضر الدرس أمس.
15. <u>اختر الإجابة الصحيحة ممّا بين قوسين:</u>			
a.	وصل إلى المؤتمر مندوبان (لدولتين عربيتين- لدولتان عربيتان- لدولتين عربيتين).		
b.	غادر عددٌ من (مشاهدين- مشاهدون- مشاهدي) المباراة أرض الملعب.		
c.	إنّ (ذا- ذو- ذي) المروءة خيرٌ من ذي المال.		
16. <u>أعد كتابة المقطع التالي مبتدأ بـ "يا أغنياء":</u>			
أيها الغنيّ: اتّق الله في مالك، وأنفق منه على الفقراء، واعمل لآخرتك، فإنّك ستُحاسَبُ في الآخرة على أعمالك في الدنيا.			
أيها أغنياء:			
17. <u>استمع للفقرة التالية ثم أعد صياغتها شفوياً مبتدأ بـ "يا إبراهيم" بدلا من يا فاطمة</u>			

18. حوّل الفعل في الجمل الآتية إلى مبنى للمجهول وغير ما يلزم واضبط بالشكل:
- تَرَجَمَ الْمُتَرْجِمُ التَّقْرِيرَ إِلَى اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ.
- نَشْتَرِي الْأَدَوَاتِ الْكَهْرَبَائِيَّةَ مِنَ الْمَعْرُضِ.
19. املأ الفراغات التالية بالمطلوب بين قوسين مع الضبط بالشكل
- خَافَ الْجَبَانُ فِي الْمَعْرَكَةِ شَدِيدًا. (مفعول مطلق)
- نَطِيعَ رَبِّنَا (مفعول لأجله)
- دَرَسَ الطَّالِبُ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ (حال)
20. اكتب فقرة من ١٠٠ كلمة تصف رحلة قمت بها واستخدم فيها ١٠ من أخوات كان:
21. مثل لما يأتي:
22. ضع الكلمات الآتية في جمل مفيدة بحيث تكون في موضع "الوظيفة النحوية المراد تعليمها".

8. Yabancı Dil Öğretimi Uluslararası Çerçevelerde İşlevsel Dilbilgisi Öğrenme Ölçütü

Dilbilgisel yapılarla ilgili ilerlemeyi ölçmek zor olsa da Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) öğrenci seviyelerine göre dilbilgisi doğruluğu için belirli tanımlamalar yapmıştır. Bu tanımlamalar şu şekildedir.¹⁵¹

A1: Daha az karmaşık dilbilgisi yapıları ve ezberlenmiş cümle kalıplarını sınırlı bir şekilde kullanabilir.

A2: Basit dil yapılarını doğru bir şekilde kullanabilir, ancak belirli kurallara bağlı temel hatalar yapar. Örneğin, zamanları karıştırma eğiliminde olabilir veya fiil-özne uyumunu unutabilir. Buna rağmen, genellikle ifade edilmek istenen anlam açıktır.

B1: Yaygın durumlarda yeterince doğru iletişim kurabilir, genellikle iyi bir dilbilgisi hakimiyeti sergiler. Ana dilin belirgin bir etkisi olsa da yapılan hatalar genellikle anlamı bozmaz. Sık kullanılan ve tahmin edilebilir durumlarla ilgili ifadeleri yeterince doğru kullanabilir.

¹⁵¹ Meclisu Ūrubbâ, A.g.e., s. 128.

B2: İyi bir dilbilgisi hakimiyeti vardır, bazen hata yapabilir veya düzensiz bazı hatalar ve küçük cümle yapısı eksiklikleri olabilir, ancak bu hatalar nadirdir ve genellikle sonradan düzeltebilir.

C1: Yüksek düzeyde dilbilgisi doğruluğunu korur, nadiren hata yapar ve bu hatalar genellikle fark edilmez.

C2: Karmaşık dil yapılarını kullanırken, dikkati başka bir şeye yoğunlaşmış olsa bile sürekli bir dilbilgisi hakimiyeti sergiler.

Bu seviyeler, dilbilgisi doğruluğuna göre öğrencilerin dil yeterliliklerini değerlendirir ve yabancı dil öğretiminde kullanılacak stratejilere rehberlik eder.

Amerikan Yabancı Dil Öğretim Konseyi (ACTFL) yönergelerine göre dilbilgisel ve morfolojik yeterlikler şu şekilde özetlenebilir:¹⁵²

Başlangıç Düzeyi:

- Basit kelime, ifade ve cümleler üretme yeteneği.
- Metin tabanlı soruları ve yaygın ifadeleri, emirleri anlama yeteneği.

Orta Düzey:

- Bilinen bağlamlarda zamanları kullanma yeteneği.
- Soruları doğru şekilde formüle etme yeteneği.

Orta İleri Düzey:

- Fiil zamanlarını doğru kullanma yeteneği.
- Yeniden yapılandırma yeteneği.
- Uzun cümlelerde anlam bütünlüğünü koruma yeteneği.

¹⁵² <https://www.actfl.org> (Erişim: 12.11.2020)

- Zengin ve ifade gücü yüksek dil üretme yeteneği.

- Çok sayıda dilsel görevi yerine getirme yeteneği.

İleri Düzey:

- Hedef dilin kültürel bağlamında karmaşık yapılarını anlama yeteneği.

- Karmaşık dilbilgisel yapılarını anlama yeteneği.

- Dilbilgisel olarak karmaşık ve ayrıntılı konuşmaları takip etme yeteneği.

Üst Düzey:

- Dilbilgisel ve morfolojik yeterlik.

- Karmaşık dil yapılarını anlama yeteneği.

- Dilin çeşitli türlerini, üsluplarını ve konuşma seviyelerini anlama yeteneği.

9. Ana Dili Arapça Olmayan Öğrenciler İçin Fonksiyonel Dilbilgisi Konuları

Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenlere sunmayı amaçladığımız sarf ve nahiv derslerinin hedefleri, geleneksel dilbilgisi biliminden farklıdır. Bu kuralların oluşturucularının öncelikli amacı, öğrencilere dili akıcı bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli bilgi ve beceriyi kazandıracak tanımlar, karşılaştırmalar, alıştırmalar ve bazı kuralların formülasyonlarını içeren eğitimsel bir çerçeve sunmaktır.¹⁵³

Öğretmenlerin ellerindeki en önemli kaynak, belirli talimatlar ve adımlar doğrultusunda kullanılacak olan bu materyaldir. Çeşitli yazarlar ve öğretmenler, sarf ve nahiv konularını seçim ve sıralama konusunda farklı yaklaşımlar benimsemişlerdir.

¹⁵³ en-Nâka, **A.g.e.**, C. 3, s. 11.

Bu yaklaşımlar genellikle tadrîcîlik, önem, yaygınlık ve işlevsellik gibi ilkeler temelinde şekillenir.

Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik çeşitli Arapça öğretim serilerinde sunulan sarf ve nahiv konularına ve Avrupa Ortak Çerçevesi ışığında önerilen konulara, ayrıca konuya ilişkin uzmanların önerilerine bakıldığında, yabancı dil olarak Arapça öğrenenler için tüm dil seviyelerinde fonksiyonel dilbilgisi kurallarını öğretmek üzere bir taslak önerilebilir.¹⁵⁴ Özellikle, ileri düzeyde Arapçayı yabancı dil olarak dinî amaçlar doğrultusunda öğrenenlerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için hazırlanacak olan bu taslak, öğrencilerin seviyeleri, güçlü ve zayıf yönleri, öğrenme amaçları, ana dilleri ve karşılaşılabilecekleri zorluklar göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Bunun için tarafımızca önerilen konular şunlardır:

1- Nahiv Konuları

- İsim: Eril ve dişil oluşu; tekil, ikil ve çoğul halleri; belirli ve belirsiz olması; elif-lam takısı ile marife kılınması (ve en yaygın elif-lam anlamları); izafetle marife kılınması; özel isimler; işaret isimleri; müstetir, zâhir, muttasıl ve munfasıl şahıs zamirleri.
- Fiil: Fiillerin zamirlere isnadı; olumlu ve olumsuz geçmiş zaman fiili; şimdiki zaman ve gelecek zaman fiilleri ile şimdiki zaman fiilinin raf, nasb ve cezm edilmiş halleri; geçişli ve geçişsiz fiiller; bir nesne alan geçişli fiiller ve iki nesne alan geçişli fiiller; emir ve yasaklama fiilleri; illetli fiiller ve sahih fiiller; ve mukârebe fiilleri.
- Harf: Cer harfleri, nasb harfleri, cezm harfleri ve bunların işlevleri ile cer harflerinin anlamları.
- İzafet ve kuralları, izafet sebebiyle nun harfinin düşürülmesi, marifeye izafet ve nekraya izafet ve izafetin en yaygın anlamları.
- Zarflar: zaman ve mekân zarfları.

¹⁵⁴ Bu, Rüşdî Taîma'nın "Eğitim Materyallerinin Hazırlanması Çalışma Rehberi" adlı kitabında yer alan bir saha çalışmasının sonuçlarına dayanan sarf ve nahiv konularına göre yapılabilir.

- Sayı ve sayılan, sayı kuralları ve sıra sayıları.
- Cümleler ve Özellikleri:
 - A- İsim cümlesi: Mübteda-haber ve kısımları, mübtedanın zorunlu olarak tehir ettiği durumlar, haberin zorunlu olarak takdim ettiği durumlar, “İnne ve kardeşleri”, “Kâne ve kardeşleri”, “Kâde ve kardeşleri”, ve “Zanne ve kardeşleri”.
 - B- Fiil cümlesi: Fiil-fail, fiil ile fail arasındaki uyum, mef’ûlün bih, malum ve meçhul yapılar, nâibu’l-fail.
- Mef’ûller: Mef’ûlün bih, mef’ûlün li-eclih, mef’ûlün fih (zaman/mekan zarfı), mef’ûlün mutlak, mef’ûlün meah (nadiren kullanıldığı için programdan çıkarılabilir).
 - Tevâbi’: Sıfat ve mevsuf, atıf, tekit, bedel.
 - Harekelerle ve harflerle i’râb.
 - Beş isim.
 - Mansubât: Hâl, temyiz, istisna, kâne’nin haberi, inne’nin ismi, mef’ûller ve mansûb ismin tâbii.
 - 12- Üslûplar: Tafdil üslûbu, şart üslûbu, istisna üslûbu, taaccüb üslûbu, medih ve zem üslûbu.
 - 13- Gayr-ı munsarif isim ve sıfatlar.

2- Sarf Konuları

- Kök, vezin ve zâid harfler
- On fiil kalıbı ve dönüşümleri.
- Zaman ve mekân isimleri.
- İsm-i fâil.
- İsm-i mef’ûl.
- İsm-i tafdil.
- Kıyasî mastar.
- Müevvel mastar.
- Sınâî mastar.
- Mimli mastar.

- Mastar-ı merra.
- Heyet mastarı.
- İsm-i âlet.
- Mübalâğa sıygası.
- Sıfat-ı müşebbehe.
- İbdâl.
- Vasil ve kat‘ hemzesi.

10. Arapçayı Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Dilbilgisi Öğretiminde Önerilen Tavsiyeler

Gramer kurallarının öğrenilmesinin asıl hedefi dilin doğru kullanımı sağlamak ve dili yanlışlardan korunmaktır. Dilbilgisi, konuşma veya yazı yoluyla ifade edilenlerin doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlar ve metinlerin anlaşılmasına katkıda bulunur. Bu bağlamda, dilbilgisi ile Arapçanın dört temel becerisi (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) arasında güçlü bir ilişki olduğu açıktır. Dilbilgisinin işlevsel olarak ve sürekli uygulamalarla öğretilmesi gerektiği vurgulanmalıdır. Bu prensip temel alınarak, araştırmamızda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır. Bu öneriler, dil programı geliştiriciler, kitap yazarları ve Arapça öğretmenleri için gramer öğretiminde temel alınacak dilsel standartlar olarak kabul edilebilir:

1- Öğrencilerin Dilbilgisinin Gerekliliği ve Faydaları Hakkında Bilgilendirilmesi:

Dilbilgisi dersine başlamadan önce, öğrencilere dilbilgisinin önemini ve gerekliliğini hissettirmek gerekir. Bu, yazılı metinlerde dilbilgisi kurallarının kullanılmasını sağlayarak yapılabilir. Öğrenciler, bu şekilde dilbilgisi kurallarını öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını hissedecekler ve öğrenmek için çaba göstereceklerdir. Bu, psikolojide “etki ve sonuç yasası” olarak bilinir. Öğrenme motivasyonun bu şekilde güçlendirilmesi öğrencinin zihninde olumlu bir etki bırakır.

2- Dilbilgisi Kavramının Kapsamının Genişletilmesi:

Dilbilgisi, sadece kelimelerin son harflerinin doğru bir şekilde harekelenmesi değil, aynı zamanda seslerin çıkışı, telaffuzu; kelimelerin türetimi ve iç yapılarındaki değişiklikler; cümle yapılarını ve kalıplarını incelemek gibi çeşitli boyutları içerir. Bu geniş kapsamlı dilbilgisi anlayışı, dilin farklı yönlerini birbirine entegre ederek, öğrencilerin dil üretimlerine doğru bir şekilde yansımaları sağlar.

3- Dilbilgisi Öğretiminin Amacının Netleştirilmesi:

Arapça dilbilgisi öğretiminde dilbilgisinin, doğru ve etkili bir ifade tarzı için bir araç olduğunun anlaşılması önemlidir. Dilbilgisi, öğrencinin dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmesine yardımcı olmalıdır. Ayrıca, öğrencinin doğru değerlendirme yapma yeteneğini geliştirir, düşünme becerilerini güçlendirir ve kişisel gelişimine katkıda bulunur.

4- Dilbilgisi Hedeflerinin Davranışsal Olarak Formüle Edilmesi:

Bu yaklaşım, değerlendirme sürecini kolaylaştırır, ders içeriğini seçmeyi sağlar ve öğretim sürecinin amacını netleştirir. Ayrıca, öğretmenler ve öğrenciler için motivasyon sağlayarak öğrenme sürecine katkıda bulunur.

5- Dilbilgisinin Bilinçli Kullanımını Artıracak Stratejiler Belirlenmesi:

Öğretmen, dilbilgisinin belirli zorluklarını ele alarak dersleri bu zorlukları çözmeye odaklanmalıdır. Dersler, dilbilgisi kavramlarını ve terimlerini içermeli, öğrencilerin bu terimleri anlamalarını ve kullanmalarını sağlamalıdır.

6- İşlevsel Dilbilgisi Konularına Odaklanması:

Dilbilgisi dersleri, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşacakları ihtiyaçları karşılamalıdır. Dilbilgisi, öğrencilere doğru okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri kazandırmalıdır. Bu, öğrencilerin ilgisini çeken konuları kapsayan yazılı ifade derslerinde dilbilgisi kurallarını uygulama fırsatları sağlayarak gerçekleştirilebilir.

7- Dilbilgisi Kurallarının Doğru, Net ve Anlaşılır Olması:

Dilbilgisi kuralları, daha önce öğrenilen kurallara dayanarak açıkça ve basit bir şekilde sunulmalıdır. Kurallar, öğrencilere aşamalı ve düzenli bir şekilde öğretilmelidir.

8- Dilbilgisi Konularının Sunumunda Yöntembilimsel Yaklaşımın Esas Alınması:

Dilbilgisi konularının sunumunda yöntemsel bir yaklaşıma sadık kalınmalı ve temel kavramlar, yan kavramlardan önce öğretilmelidir; örneğin, tekil kelimeler ikil ve çoğul kelimelerden, eril kelimeler dişil kelimelerden önce sunulmalıdır. Genel geçer kurallar, istisnalardan önce sunulmalıdır; örneğin, sahih fiiller illetli fiillerden, sâlim fiiller mehmûz fiillerden ve munsarif isimler gayr-ı munsarif isimlerden önce öğretilmelidir. Bazı müfredatlarda, örneğin, muzari fiilin merfû, mansûb ve meczûm halleri, beş fiil konusundan önce ele alındığı fark edilmiştir. Bu durum konu dağılımında bir düzensizlik yaratmaktadır. Bu yüzden beş fiil konusunun muzari fiilin i‘râb hallerinden önceye alınması gerekir.

9- Dilbilgisi Konularına Bütüncül Yaklaşılması:

Dilbilgisi konuları, ana başlıklar altında toplanmalı ve bu başlıklar altında sunulmalıdır. Böylece öğrencilerin zihinlerinde bütünsel bir dilbilgisi resmi oluşur ve öğrenilen konular arasında kopukluklar ortadan kalkar. Örneğin, muzari fiilinin merfû, mansûb, meczum, mebni, menfi ve müekked halleri “Muzari Fiil ve Halleri” başlığı altında sunulmalıdır. Bu, öğrencilerin yeni dilbilgisi kurallarını ve terimlerini ana başlıklar altında organize etmelerine yardımcı olur.

10- Temel Dilbilgisi Becerilerinin Pratık Bir Şekilde Kazandırılması:

Özellikle başlangıç seviyesindeki öğrencilere, terimlere çok fazla derinlemesine girmeden, dilbilgisi yapılarının temel kullanımlarını belli başlı kalıplar üzerinden kazandırmak önemlidir.. Örneğin, işaret zamiri, bağlaç zamiri ve zamirlerin tekil, ikil

ve çoğul kullanımları üzerinde durulmalıdır. Öğrencilerin zihinsel gelişimi ilerledikçe, kelimenin cümledeki işlevi ve dilbilgisi terimlerinin açıklamaları sunulmalıdır. Bu süreçte, teorik açıklamalardan ziyade pratik kullanım üzerine yoğunlaşmak gerekir.

11- Şaz Görüşlerden ve İstisnalardan Kaçınma

Dilbilgisi öğretiminde, nadir bulunan görüşler ve istisnalardan kaçınılmalı ve işlevsel konulara odaklanılmalıdır. Çünkü bu tür detaylara girmek, öğrencilerin dili günlük hayatta kullanmalarına yardımcı olmaz ve dilbilgisinin zor olduğu algısını yerleştirir.

12- Gramer Konularıyla Bütünleşik Metinlerin Seçilmesi

Dilbilgisi öğretiminde, doğal, kısa ve günlük yaşamdan alınmış metinler kullanılmalıdır. Bu metinler, Arapçanın bir bütün olarak kavranmasına ve öğrencilerin dilin işlevselliğini anlamalarına yardımcı olur.

13- Uygun Metin Seçimi

Gramer kurallarının öğretilmesi için seçilen metinler ve içerdiği kelimeler öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır. Dilbilgisi kurallarının da öğrencinin zihinsel yapısına ve dil becerisine uygun şekilde sunulması önemlidir. Bu sayede, derste öğrenciden beklenen tepkiler, öğrenci kapasitesine uygun olacaktır.

14- Dersin Sunumunda Esneklik Sağlanması

Dilbilgisi eğitiminde, dilbilgisi kurallarının sunumu, özel öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına ve seviyelerine göre uyarlanmalıdır. Bu, bazı kuralların eklenmesi veya çıkarılması yoluyla yapılabilir. Örneğin, belirli bir öğrenci grubunun dilbilgisi bilgisinde eksiklikleri varsa, bu konuya daha fazla zaman ayrılabilir ve ek alıştırmalar yapılabilir. Aynı şekilde, bir öğrenci grubunun dilbilgisi bilgisinde ileri düzeyde ise, daha karmaşık kurallara geçilebilir. Dilbilgisi eğitiminde öğrenci katılımını artırmak da önemlidir. Bu, öğrenciyi dilbilgisi kurallarını öğrenme sürecine aktif olarak dahil

ederek yapılır. Öğretmenler, dilbilgisi kuralları hakkında sorular sorarak, örnekler vermesini isteyerek ve tartışmalara katılmasını sağlayarak öğrencilerin dilbilgisi pekiştirebilir.

15- Hedef Dil ile Ana Dil Arasındaki Benzerlik ve Farklılıkları Kullanmak

Dilbilgisi kuralları, mümkün olduğunda hedef dil ile öğrencilerin ana dili arasındaki benzerlikler ve farklılıklar üzerinden sunulmalıdır. Bu, öğrencilerin yeni dil kurallarını daha kolay anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olur.

16- Yöntemlerin Çeşitlendirilmesi

Öğretim yöntemleri arasında dönüşümlü bir yaklaşım benimsenmeli ve dersler, öğrencinin kazandığı dilbilgisi kurallarını ve terimlerini kullanabileceği çeşitli olanakları içermelidir. Araştırmalar, birçok öğrencinin dilbilgisi kurallarını teorik bilgi olarak öğrenmesine rağmen, bu bilgiyi etkili bir şekilde uygulamaya dönüştüremediğini göstermektedir.¹⁵⁵

17- Önceki Kuralların Pekiştirilmesi

Yeni dilbilgisi kuralları izah edilmeden, önceki kurallar gözden geçirilmeli ve pekiştirilmelidir.

18- Temel Kuralların Tekrarı

Dilbilgisi kurallarının düzenli aralıklarla tekrar edilmesi ve öğrencilerin seviyesine uygun alıştırmalarla sürekli olarak gözden geçirilmesi gerekmektedir.

19- Sınıf İçi Dil Etkinliklerinde Dilbilgisine Yer Verilmesi

¹⁵⁵ Gunter Gerngross vd., **Teaching Grammar Creatively**, Austria, Helbling Languages, 2006, s. 5.

Arapça dilbilgisi kurallarını pekiştirmek amacıyla sınıf içi etkinliklerde, duvar gazetesi ve dergi çıkarma, münazara, yarışma ve seminer düzenleme gibi faaliyetlere yer verilmelidir.

20- Yardımcı Araçların Kullanımı

Dilbilgisi öğretiminde toplu gösterim için büyük kartlar, bireysel öğrenme için küçük kartlar ve şematik posterler gibi öğretim araçları kullanılmalıdır. Ayrıca, dil laboratuvarları kullanılarak Arapça öğretimi, eğitici alıştırmalar ve yapısal egzersizler yapılmalıdır. Programlı öğretim yöntemi benimsenerek, öğrencilere kendi kendine öğrenme becerileri kazandırılmalıdır. Bu yöntem, psikolojide davranışsal teoriye dayanmakta olup, bu teoride öğretmenin rolü denetleyici, yönlendirici, düzeltici ve teşvik edici olarak tanımlanır.

21- Doğal Eğitim Fırsatlarının Yaratılması

Konuşma ve yazma yeteneğini artırmak için daha fazla doğal fırsatlar yaratmak, kuralları ezberlemek ve doğru-yanlış tartışmalarından daha faydalıdır. Çünkü hatalar üzerine yapılan egzersizler, hataların pekişmesine yol açar. Öğrencinin dilbilgisiyle ilgili bir kalıbın dayandığı ilkeyi anlaması, bu kalıbı kullanmaya çalıştığında rastgele denemeler yapmasından daha yararlıdır. Dilbilgisi dersleri, öğrencilerin kullandıkları terkip ve kalıpları analiz etmelerine, bunların nasıl oluştuğunu ve anlamlar üzerindeki etkilerini görmelerine olanak tanır. Önemli olan, dilbilgisi derslerinin öğrencilerin cümle ve paragrafın mekanik işleyişini anlamalarını sağlamasıdır. Böylece, konuşma sırasında bir hata yapsalar bile bunu düzeltebilirler.

22- Farklı Seviyelerin Bütünleştirilmesi

Sarf ve nahiv kurallarının dilin kullanımı ve üretiminde bağdaştırılmasıyla farklı dil seviyeleri bütünleştirilmelidir. Yazılı ve sözlü iletişimsel uygulamalarla kurallar birleştirilmeli ve öğrencilerin zihninde kuralların gelişimi ve uygulanması izlenmelidir.

23- Kaynakların Erişilebilirliği

Öğrencilerin, dilbilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri gözden geçirebilmeleri için kaynak kitaplara erişim sağlanmalıdır.¹⁵⁶

24- Aşamalı ve Yapısal Değerlendirme

Dilbilgisi kuralları öğretiminde, nihai değerlendirmeyi beklemek yerine, aşamalı ve yapısal değerlendirme yöntemleri benimsenmelidir. Matematikte olduğu gibi, dilbilgisi kuralları da birbirine bağlıdır. Önceki kuralları tam olarak anlayamayan bir öğrenci, yeni kuralları kavrayamayacaktır. Bu sebeple her bir aşamanın ayrıca değerlendirilmesi nihai değerlendirmenin de olumlu etkilenmesini sağlayacaktır.

25- Hataları Gidermeye Yönelik Alıştırmalar Yapılması

Dilbilgisi kitaplarında yer alan alıştırmaların öğrencilerin yaygın hatalarına odaklanması gerekir. Özellikle, anadil kaynaklı hatalar (örneğin eril-dişil karışıklıkları, fiilin tekil, ikil veya çoğul öznelerle uyumsuz kullanımı gibi hatalar) bu alıştırmalar yoluyla düzeltilmelidir.

26- İlk Aşamalarda Kalıp Egzersizleri

Başlangıç seviyelerinde kalıp egzersizlerine odaklanılmalı ve öğrencilerin takip edip geliştirebileceği ek egzersizler tasarlanmalıdır. Ekstra alıştırmalar, öğrencilerin isteğine bağlı olarak yapabilecekleri şekilde sunulmalıdır.

27- Çeşitli Soru Türlerinin Kullanımı

Sarf ve nahiv alıştırmalarında soru türleri çeşitlendirilmelidir. Anlama, uygulama, analiz ve sentez gibi üst düzey bilişsel süreçleri hedefleyen sorulara özen gösterilmeli;

¹⁵⁶ Enîta Andriyya Nîncisiyye. “Ehemmiyyetü ta‘lîmi kavâ‘idi’n-nahv fî mehâratî’l-kitâbe”, **Mecelletü ta‘lîmi’l-luğati’l-Arabiyye**, C.22, Sayı:4, Malang, Câmiatu Mevlânâ Melik İbrâhîm, Kasım-2018, 81-81.

sadece tanım, cümle tamamlama, öge sayma ve kelimeler arasında bağlantı kurma gibi basit sorularla sınırlı kalınmamalıdır.

C. Yazma Becerisi

Yazma, dil iletişiminin becerilerinden ve Arapça dil eğitiminin temel amaçlarından biridir. Dil becerilerinin en yüksek seviyesi sayılan yazma, iyi düşünmeyi, dilin doğruluğunu, bilginin derinliğini de temsil eder. Ayrıca, fikirleri organize etme, bilgileri aktarma, dili aktif olarak kullanma ve düzenleme ile ilgili birçok performansı gerçekleştirme yeteneğinin bir göstergesidir.¹⁵⁷ Yazma becerisi, fikirleri gramatik (nahvî) ve morfolojik (sarfî) açıdan doğru olan harfler, kelimeler ve yapılar şeklinde görselleştirme ve düşüncenin daha da geliştirilmesini ve derinleştirilmesini teşvik edecek şekilde rafine etme becerisi anlamına gelen karmaşık bir süreçtir.¹⁵⁸

Yazma, okuma gibi, yazılı becerilere yönelik bir iletişim etkinliğidir. Okuma, bir bireyin basılı bir metinden sözlü bir konuşmaya bir mesajı çözdüğü ve dönüştürdüğü bir süreçken, yazma, bir bireyin sözlü bir konuşmadan basılı bir metne sembolleri dönüştürdüğü bir süreçtir; zaman ve mekân olarak yazardan uzakta olan bir okuyucuya bir mesajı iletmek için kodlanan sembollerin düzenlenmesidir.¹⁵⁹

Aynı zamanda, öğrencinin önceden oluşturduğu bir kelime dağarcığına sahip olmasını gerektiren üretken bir beceridir. Bu beceri sonucunda kişinin aklından geçen şeyler kaliteli bir şekilde ifade edilmiş olur.¹⁶⁰

1. Yazmanın Mahiyeti

¹⁵⁷ Muhammed Receb Fadl, **Ameliyyâtul-kitâbeti'l-vazîfiyye ve tatbikâtuhâ: Ta'lîmuha ve takvîmuha**, Kahire, Âlemu'l-Kitâb, 2003, s. 15.

¹⁵⁸ Abdülhâdî, **A.g.e.**, s. 12.

¹⁵⁹ Rüşdi Taîme – Mahmûd en-Nâka, **Ta'lîmu'l-luğati ittisâliyya beyne'l-menâhic ve'l-istirâtejiyyât**. Rabat, el-Münazzametu'l-İslâmiyye li't-terbiye ve's-sekâfe ve'l-ulûm, 2006, s. 66.

¹⁶⁰ Ferğel, **A.g.e.**, s. 86.

Arapçada “yazmak”, anlamına gelen “كتابة” kelimesi, “كتب” fiilinin masdarıdır. Arapçada “kâtib/yazar” kelimesi “nesir/düz yazı yazarı” anlamına gelir ve “şair” ile karşıt anlamdadır. Ayrıca, “kâtib/yazar” idari bir yazı işi üstlenen kişi olarak da tanımlanır ve yazma eylemi, yazarın mesleği olarak ifade edilir.¹⁶¹

Yazma kelimesinin dilsel anlamı üzerinde durulduğunda, Arap dilinde bazen basit anlamıyla yani “çizgileri nakşetme” olarak, bazen de terim anlamıyla yani “yazım sanatı” olarak kullandığı görülmektedir.

Bu anlam çeşitliliği, yazmanın bir bilim olarak tanımını da etkilemiştir. Çoğu tanım, yazmanın hem “çizgileri nakşetme” (fiziksel yazma) hem de yazma sanatının (anlam ve fikirler) sanatsal yönlerini içermektedir. Bu kullanımlar arasında, yazma şu şekilde tanımlanmıştır: “Konuşulan dili, dil sahiplerinin belirli bir dönemde üzerinde anlaştıkları bir sistem doğrultusunda birbirine bağlı şekiller aracılığıyla kağıt üzerinde yeniden kodlama işlemi.” Bu şekillerin her biri, belirli bir dili işaret eden bir ses karşılığını temsil eder ve bu, yazarın düşüncelerini, görüşlerini ve duygularını başkalarına, yani iletişim sürecinin diğer tarafına aktarma amacı taşır.¹⁶²

Dolayısıyla yazma, öğrencilere düşüncelerini ifade etme, duygularını yansıtmaya ve kaydetmek istedikleri olayları yazma imkânı sağlayan bir iletişim aracıdır. Ayrıca yazma, öğrencinin kelimeleri doğru bir şekilde yazma, harfleri düzgün bir biçimde sıralama, uygun boyutta yazma ve noktalama işaretlerini doğru kullanma yeteneği olarak da tanımlanır. Bu da, kısa paragraflar içeren birkaç satır yazma yeteneğine sahip olmakla ortaya çıkar.¹⁶³

¹⁶¹ Abdulaziz, A.g.e., s. 580.

¹⁶² Mustafa Reslân, *Ta’lîmu’l-luğati’l-Arabiyye li’n-nâtiqîn bi-ğayrihâ*, Kahire, Ayn Şems Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1985, s. 7-84.

¹⁶³ Ahmed Reşâd, *Mustevâ el-mehârâtî’l-kırâ’iyyeti ve’l-kitâbiyyeti ledâ tulâbi’s-saf es-sâdis ve ‘alâqatuhu bi-tilâveti ve hıfzi’l-Kur’âni’l-Kerîm*, Gazze, el-Câmiatu’l-İslâmiyye, Kulliyyetü’t-terbiyye, Yayınlanmamış Master Tezi, 2010, s. 10.

Bu nedenle, yazma becerisi iki bölüme ayrılabilir:

1. Basit anlamı “çizgileri nakşetme” ile ilgilenen kısım: Bu kısım, imla ve yazı bilimi becerileriyle ilişkilidir ve bu beceriler “teknik beceriler” olarak kabul edilir.

2. Sanat ve zanaat olarak anlamıyla ilgilenen kısım: Bu kısım, kompozisyon bilimi becerileriyle ilişkilidir ve becerileri “sanatsal beceriler” olarak kabul edilir.

Ana dili Arapça olmayan bir kişinin, yazma becerisinde ustalaşmak için bu iki tür beceriyi ve dallarını öğrenmesi gerekir. Yazma becerisinin öğretilmesi için, öğrenciye yazmanın farklı aşamalarında deneyimler kazandırılması gerekir. Bu süreç yazmadan önce öğrencinin yazmak istediği şey hakkında bilgi topladığı yazım öncesi aşamasından, yazdıklarını geliştirmek ve güncellemek için tekrar gözden geçirdiği ve düzenlediği gözden geçirme ve düzenleme aşamasına kadar devam eder.¹⁶⁴ Yazma, zihinsel bir etkinlik olarak öğrenilebilen bir beceri olup, düşünme sürecine dayanmaktadır. Herhangi bir bilişsel süreç gibi düşünmeyi gerektirir ve bazı kişilerin düşündüğü gibi basit bir işlem değildir. Başlangıçta yazmanın ürünü üzerinde durulurken, şimdi odak noktası yazma sürecinin kendisi olmuştur.¹⁶⁵

Yazı, işlevsel olarak da insan iletişim araçlarından biri olarak tanımlanır; bu araç sayesinde başkalarının düşüncelerini öğrenmek, bireyin sahip olduğu anlamları, kavramları ve duyguları ifade etmek, olayları ve vakaları kaydetmek mümkündür. Yazımda veya fikirlerin sunumunda yapılan bir hata, çoğu zaman anlamın değişmesine ve netliğin kaybolmasına neden olabilir.¹⁶⁶ Bu nedenle, herhangi bir dilin öğrencisi, yazma kuralları ve dil bilgisi kurallarına maruz kalmadan önce, düşüncelerini ifade

¹⁶⁴ es-Seyyid Cuma Abdullâh, **Fâiliyyetü bernâmec mukterah qâ'im 'alâ en-nassi'l-Kur'ânî fi mehârâtî'l-luğatî'l-Arabiyye li-âğrâd ekâdemiyye lede'l-meb'ûsîn ġayri'n-nâtuqîn bi'l-Arabiyye bi-Câmiatî'l-Ezher**, Kahire, Câmiatu Kahire, Ma'hadu'd-Dirâsâtî't-Terbeviyye, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2010, s. 52.

¹⁶⁵ Muhammed ez-Zeynî, “Fâiliyyetu istirâtejiyye mukteraha kâimetun 'alâ nemûzec et-tenşît et-tefâulî fi tenmiyyeti mehârâtî'l-kirâ'â ve'l-kitâbe li'l-mübtedîn”, **Mecelletü Kulliyeti't-terbiyyeti Câmiatu'l-Mensûre**, Sayı:68, Eylül-2008, 403-441

¹⁶⁶ Abdülmecid Ahmed, **İlmu'l-luga en-nefsî**, Riyâd, Câmiatu Melik Suud, 1980, s. 262.

etme yeteneğini geliştirmelidir. Yazılı dil yeterliliği, sözel dil becerilerinin yanı sıra diğer dil becerilerine de dayanır.

Bütün bunların ışığında, bu çalışmada, yazma becerisinin diğer dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma) nihai sonucu olduğu, öğrencinin okuma yoluyla kazandığı kelime haznesini kullanarak doğru yapılar üretebilme yeteneği olduğu ve bu nedenle yazar ile diğerleri arasında bir iletişim faaliyeti olduğunu sonucuna varılmıştır.

2. Yazmanın Doğası

Yazma, oldukça karmaşık bir süreçtir ve yazarın bu işe başlamadan önce yazacağı konuyu, hedeflerini, fikirlerini, paragraflarını, cümlelerini, kelimelerini ve yazının hitap edeceği kitleyi belirlemesini gerektirir. Yazar, tüm bu unsurlar için konu üzerinde beyin fırtınası yapar. Bu aşamada (yazım öncesi veya yazının planlanması aşaması), yazılacak konuyu çözülmesi gereken bir sorun olarak ele alır. Bu sorunu çözmeye çalışırken, yazısında yer vereceği bilgileri belirler ve bu bilgiler, yazarın başvuracağı bir dizi kaynağı tanımlamayı zorunlu kılar. Bu aşamayı tamamladıktan sonra, yazının oluşturulması veya kompozisyon aşamasına geçer ve daha önce planladığı konuyu yazarak, şu unsurları göz önünde bulundurur:

- Düşünce boyutu: Fikirlerin netliği, doğruluğu, bağlantıları ve tutarlılığı.
- Düzen boyutu: Konunun giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç ana unsurda bölümlenmesi.
- Üslup boyutu: Kelimelerin, cümlelerin ve paragrafların doğruluğu ve güzelliği ile üslubun akıcılığı ve hedef kitleye uygunluğu.
- Yazım teknikleri: Yazım kurallarına uygunluk, güzel ve okunaklı yazı, noktalama işaretlerinin ve bağlaçların kullanımı.
- Dilbilgisi boyutu: Kelimelerin, cümlelerin ve ifadelerin anlam ve yapı olarak dilbilgisine uygunluğu.

- Biçim boyutu: Üst, alt ve yan kenar boşluklarının, satır aralıklarının düzenlenmesi ve her paragrafın başında bir kelime kadar boşluk bırakılması, ayrıca paragrafların temizliğine dikkat edilmesi.¹⁶⁷

Bu bağlamda yazarın dört temel unsuru bilmesi gerekmektedir.¹⁶⁸

- İçerik bilgisi: Yazının konusuna dahil olan kavramlar hakkında bilgi.
- Bağlam bilgisi: Yazının okunacağı bağlam hakkında bilgi.
- Dil sistemi bilgisi: Dil sistemine dair temel prensiplerin bilinmesi ve bu bilgilerin dilsel görevin tamamlanması için gerekli olması.
- Yazma süreci bilgisi: Yazının en iyi şekilde planlanması, oluşturulması, gözden geçirilmesi ve tamamlanmasına yönelik en uygun yöntemler hakkında bilgi.

3. Yazı Türleri

Araştırmacılar yazıyı çeşitli bakış açıları ve sınıflandırmalar doğrultusunda farklı türlere ayırmıştır. Amacına göre yazı türleri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- İfade Edici Yazı (Expressive Writing): Kişisel deneyimlerini ve görüşlerini ifade etme yazısı.
- İkna Edici Yazı (Persuasive Writing).
- Betimleyici Yazı (Descriptive Writing).
- Açıklayıcı Yazı (Expository Writing): Açıklama yapma ve örnekler verme yazısı.

¹⁶⁷ Mâhir Abdalbârî, **el-Kitâbetu'l-vazîfiyyetu ve'l-ibdâ'îyye**, Amman, Dâru'l-mesîre, 2010, s. 22.

¹⁶⁸ Christopher Tribble, **Writing**, Oxford, Oxford University Press, 1996, s. 43.

- Tartışmacı Yazı (Argumentative Writing): Görüş veya iddia belirtme ve yanlışları ortaya koyma yazısı.¹⁶⁹

Yazım performansı ve biçimine göre ise yazı iki türe ayrılmıştır:

- İşlevsel Yazı.

- Özgün Yazı.

İşlevsel yazı, günlük yaşamın gerektirdiği durumları ifade etmeye dayanır. Bu tür yazılar genellikle rapor tarzında veya bilimsel yazılar şeklindedir (mektup yazma, talep oluşturma veya özet çıkarma gibi). Öte yandan, özgün yazı, öznel ifadelerle kendini veya duygularını edebi bir üslupla dile getirmeye dayanır. Bu tür yazılarda genellikle estetik ve süslü bir anlatım ön plandadır (hikâye, şiir veya oyun yazısı gibi). Özgün yazının öğretimini ihmal etmek doğru değildir; zira fikirlerin, duyguların ve hislerin ifade edilmesi ve doğal olayların ve insanların hallerinin betimlenmesi, öğrenci için işlevsel yazı kadar gereklidir. Özgün yazının, ruhu eğlendirme, edebi eğilimleri ve yetenekleri geliştirme konusunda önemli bir rolü vardır.

Her iki yazı türü (işlevsel ve özgün yazı) tamamen birbirinden bağımsız değildir; çoğu zaman iç içe geçerler. İşlevsel yazı içerisinde yaratıcı unsurlar barındırabilir ve tersi de geçerlidir. Ayrıca, bazı yazı türleri hem işlevsel hem de özgün yazı özelliklerini taşır; örneğin makale yazımı. Makale iki türdedir: Birincisi, yazara özgü kişisel ifadelerle dolu özgün yazı kapsamına giren kişisel makaledir. Bu tür makaleler hayali unsurlara, retorik sanatlara ve güçlü kelimelere dayanır. İkincisi ise, işlevsel yazı kapsamına giren nesnel makaledir. Bu tür makaleler yazarın kişiliği ve duygularını konuya yansıtmadan basit ve açık bir anlatımla mantıklı bir şekilde bilgi sunmayı gerektirir.

¹⁶⁹ Abdulbârî, A.g.e., s. 14.

İşlevsel ve özgün yazının temel özellikleri ve bu yazı türlerine özgü beceriler şunlardır:

a. İşlevsel Yazı:

İşlevsel yazı, ilgili duruma uygun hassas bir dilsel eylem veya dilin düşünme, ifade etme ve iletişim aracı olarak kullanılma yeteneğidir. Bu tür yazı türü aşağıdaki özelliklere sahip olur:¹⁷⁰

- Konunun türünü ve sınırlarını anlama, neyin uygun veya uygunsuz olduğunu ayırt etme
- Arapça yazım becerilerinin düzgünlüğü
- Morfolojik ve dilbilgisel olarak uygun bir üslup
- Anlamaların, gerçeklerin ve bilgilerin doğruluğu
- Anlam bütünlüğü
- Yapı ve anlam güzelliği

İşlevsel yazı, insanların ihtiyaçlarını karşılamak ve işlerini düzenlemek amacıyla belirli sosyal durumlarla ilişkili olan bir yazı türüdür. Bu tür yazılar, sözel süslemeler, hayal gücü, estetik güzellik ve görsel yardımlarla desteklenmez. Ayrıca sunumda aşırı detaylara girme veya fikirleri ve bilgileri tekrar etme eğiliminde değildir. Bunun yerine, belirli bir amacı kısa yoldan gerçekleştirmeye çalışır. Bu tür yazının kendine özgü tanınmış kalıpları ve diğerlerinden ayrılmasını sağlayan belirli becerileri vardır.¹⁷¹

İşlevsel yazı, öğrenenin hem okul içinde hem de dışında karşılaşılabileceği hayatî ihtiyaçları karşılamayı amaçlar. Rapor yazma, resmi mektuplar ve formlar, telgraflar, özetler, tartışma makaleleri, bilimsel yazılar ve araştırma makaleleri gibi günlük yaşamla bağlantılı yazılardır. Bu nedenle işlevsel yazı, birey ve topluluk hayatında

¹⁷⁰ Medkûr, A.g.e., s. 228.

¹⁷¹ Abdalbârî, A.g.e., s. 15.

belirli bir işlevi yerine getiren bir yazı türüdür. Bu yazı düşünceleri açık ve şeffaf bir şekilde, gönderen ve alıcı arasında doğrudan iletişim kurarak iletmeyi hedefler; pratik ve fayda odaklı bir yazı türüdür. Bu nedenle, dil eğitim programlarında bu yazı türüne önem verilmesi ve dikkate alınması gerekir. Amaç, öğrencilerin yaşadıkları toplumda gerekli olan görevleri ve faaliyetleri gerçekleştirebilmelerini sağlamaktır.

Öğrenciler için en yaygın işlevsel yazı türü alanları mektup ve özet yazma olduğundan, bu iki alanı biraz daha detaylandırmak, her biriyle ilgili özel becerileri açıklamak yararlı olacaktır:

a.1. Mektup Yazımı

Mektup, işlevsel iletişimsel bir sosyal etkinlik türü olup bireyler arasında gerçekleşen yazışmaları kapsar. Gönderici ile alıcı arasında bir iletişim şekli olarak kabul edilir. Mektup, kişisel, resmi veya sosyal konuları ele alabilir ve mektup yazımı belirli özelliklere sahip olmalıdır. Bunlara örnek olarak mektubun temel unsurlarını içermesi (giriş, selamlama, konu, sonuç ve imza), gönderenin ve alıcının adını ve adresini içermesi, yazım tarihinin doğru yerlere yazılması gibi özellikler zikredilebilir. Mektubun ana unsurlarını ve bunların detaylarını şu şekilde açıklayabiliriz:

- Başlık: Gönderenin adı ve adresi, telefon numarası, posta kutusu, kurum adı ve yeri, iş türü ve ticaret sicil numarasını içerir.
- Tarih: Sayfanın başında veya altında sağ köşeye yazılır.
- Açık adres: Alıcının adı, görevi, kurumu ve tam adresi belirtilir. Alıcı, bir kişi, birden fazla kişi veya bir kurum olabilir.
- Açılış selamlaması: Bir sonraki satıra yazılır ve yaygın olarak kullanılan selamlaşma cümlelerini içerir (Örneğin: “Saygılarımla,” veya “Selamünaleyküm”, “Merhaba”).

- Mektubun ana metni: Selamlamadan hemen sonra gelen ve mektubun konusunu içeren bölümdür. İlk paragraf genellikle bir giriş veya önceki bir konuya atıfla başlar, son paragraf ise genellikle bir yanıt bekleyen veya bir konuyu pekiştiren uygun bir cümle ile biter.

- Kapanış selamlaması: Son paragraftan sonra gelir ve açılış selamlamasıyla uyumlu, kısa ve anlamlı olmalıdır (Örneğin: “Saygılarımızla”, “Teşekkür ederiz”, “Hoşça kalın”).

- İmza: Kapanış selamlamasından hemen sonra gelir ve imzanın altında isim açıkça yazılır, gerekirse görev de belirtilir.

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte elektronik mektup (e-posta) gibi yeni iletişim araçları ortaya çıkmış olmasına rağmen, kâğıt mektubun işlevsel kullanımı resmi ve idari işlemlerde önemli bir yer tutmaya devam etmektedir. Elektronik mektup kâğıt mektubun yerini almış ve geleneksel mektup formundan uzaklaşmış olsa da sosyal iletişim aracı olarak bazı temel mektup yazımı özelliklerini içermelidir. Ancak, elektronik mektuplarda yazım hataları sıkça görülmekte ve dilin doğru kullanımı ve mektup yazma usulü genellikle ihmal edilmektedir.

Mektup yazma becerilerini geliştirmek için uygun alıştırma ve etkinlik arasında, farklı amaçlar için mektup yazma, mektubun bölümlerini sıralama ve eksik mektupları tamamlama gibi uygulamalar bulunur. Çoklu zekâ stratejileri ışığında öğrencileri mektup yazmaya teşvik eden birçok alıştırma ve etkinlik de kullanılabilir.

a.2. Özet Yazımı (Özetleme)

Özetleme; çeşitli ders materyallerinde, serbest okumada, kitaplar veya makalelerde kendisini gösteren ve okuma ile organik olarak bağlantılı işlevsel bir yazma alanıdır. Metnin anlaşılması, özetleme sürecinde önemli bir rol oynar. Özetlenecek metnin fikrini kavramak ve doğrudan konuyla ilgili olan ana unsurları, zayıf bağlantılı olanlardan ayırt etmek gerekir.

Özetlemenin temel becerileri arasında, özetin iyi organize edilmesi ve düşüncelerin orijinal metindeki sıraya göre mantıklı bir şekilde sunulması yer alır, çünkü düşüncelerin sıraya göre sıralanmaması özetin gücünü zayıflatabilir veya anlamını değiştirebilir. Özetleme, konunun temel unsurlarını çıkarma, organize etme ve ana anlamını bozmadan kısa bir şekilde sunma işlemidir. Özetleme sürecini etkinleştirecek ve öğrencinin dengeli bir özet oluşturmaya yardımcı olacak bazı adımlar şunlardır:

- Özetlenen materyali değiştirmekten veya bozmaktan kaçınmak. Çünkü bu, ana metnin orijinalliğini bozar ve anlamını değiştirir veya ona hiç taşımadığı anlamlar ve yorumlar yükler.

- Ana ve yan fikirleri ayırt etmek ve daha önemli olanları öne çıkarmak.

- Gereksiz ayrıntılar, dipnotlar ve örneklerden kurtulmak.

- Metnin ana fikriyle ilgili olmayan cümleleri silmek.

- Kalan cümle veya paragrafları ana cümleyi yazarak özetlemek.

- Mümkünse bazı paragrafları birleştirmek.

- Paragrafları, orijinal metnin düşünce sırasını koruyarak yeni bir şekilde yeniden yazmak.

- Konunun anlamını bozmadan özlü olmak.

- Noktalama işaretlerine dikkat etmek.

- Konunun tüm yönlerini kapsamak ve konunun bütünlüğünü bozmadan, uygun yerlerde bilimsel kaynaklardan alıntı yapmak ve bu kaynakları belirtmek.

Yukarıdakilerden yola çıkarak, özet yazma becerileri şu şekilde özetlenebilir:

- Metnin ana fikrini tespit ederek öne çıkarmak.

- Özetle ana fikirleri muhtasar bir şekilde aktarmak.
- Çıkarılan fikirleri, metindeki sıraya göre düzenlemek.
- Özetleme sırasında aşırı kısaltma veya aşırı detaydan kaçınmak.
- Özetlenecek metindeki fikirleri tam olarak eksiksiz aktarmak.
- Metnin düşüncelerini, ifadeleri kopyalayarak değil kendi ifadeleriyle etmek.

Özet yazma becerilerini geliştirmek için uygun olan bazı alıştırmalar ve diğer dil becerilerinden (okuma ve dinleme) yararlanmak için şunlar yapılabilir:

- Bir kitaptan veya konudan bir metni okuyup, bunu bilimsel veya dini bir etkinlikte sunmak üzere özetlemek.
- Bir metni ana, yan ve dolaylı düşünceler olarak sınıflandırmak üzere bölmek.
- Bir konuşmayı dinleyip, ardından içeriğini kısa cümlelerle özetlemek.
- Konuyla ilgili olan ve olmayanları ayırt etmek için eleştirel okuma becerisini geliştirmek.
- Bir öğrencinin özetindeki hataları düzeltmek, bunları grup halinde tartışmak ve metnin ana unsurlarını ve düşüncelerini düzenlemek.

b. Özgün Yazı

Özgün yazı, dilin estetik bir şekilde kullanılmasını hedefleyen; düşünceleri ve duyguları güzel bir edebi üslupla başkalarına aktarmak ve okuyucunun duygusal düzeyini, metni yaratan kişinin duygusal durumuna yaklaştırmak amacıyla yapılan bir yazı türüdür. Bu yazı türü, taklit değil yenilik, tekrar değil özgünlük içerir ve kişiden kişiye özel beceriler, geçmiş deneyimler, dil yetenekleri ve edebi yeteneklere bağlı olarak değişir. Özgün yazı yeteneği doğuştan gelir, ancak eğitim ve sıkça okuma ile gelişir.

Özgün yazı, temel amacından ayrılmayan işlevsel bir boyut taşır; öğrenenin düşüncelerini ve duygularını ifade etmesine olanak sağlar, duygusal rahatlama sunar ve öğrencinin yaratıcılık kapasitesini serbest bırakarak karşılaştığı farklı işlevsel durumlarla başa çıkmasına ve karşılaştığı sorunları çözmesine yardımcı olur. Bu tür ifade eğitiminin okul ve üniversitede büyük önemi vardır çünkü yetenekli kişilerin keşfedilmesine yardımcı olur; yetenekli öğrencilerin yeteneklerini geliştirmede ve ilerletmede büyük bir rol oynar.

Özgün yazı alanları, kullanım doğası ve öğrencinin gerçekleştirdiği aktivitelerle olan ilişkisi nedeniyle, işlevsel yazı alanlarına kıyasla sınırlıdır. Özgün yazının en belirgin alanları arasında hikâye, betimleme, şiir, tiyatro, roman, edebi makale ve tartışma makalesi yer alır. Bunlar, öğrencinin kişiliği, kişisel izlenimleri, düşünceleri ve hayalleri ile ilgilidir. Şiir veya tiyatro yazımı gibi karmaşık ve ileri düzey beceriler gerektirmediği için, bu alanlar arasında eğitim süreciyle en çok ilgili olanlar hikâye ve betimlemedir.

b.1. Hikâye Yazımı

Hikâye yazımı, insan deneyimini ifade eden, insan karakterlerinin hayat içindeki çeşitli durum ve davranışlarını ele alan ve “anlatım, diyalog, betimleme” gibi farklı üsluplara sahip olan yaratıcı bir yazı alanıdır. Hikâye, belirli bir zaman ve mekâna bağlıdır ve insanların doğal bir şekilde dikkatini çekmenin en güçlü araçlarından biridir. Anlamları ve karakterleriyle birçok duygusal tepki uyandırarak, özellikle küçük yaşlardaki öğrencilerin dikkatini çeker. Bu yaş grubu, hikâyenin olaylarını hayal edip zihinsel olarak yaşayabilir; bu da bu alanın öğrencilerin yazılarında kullanılmasını önemli kılar. Öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun konulara yönlendirilmeleri gerekir. Bu süreç, onların yaratıcı yeteneklerini serbest bırakır ve hayal gücü ile görsel tasavvurlarını geliştirir.

Hikâyenin kendine özgü öğeleri ve sanatsal özellikleri vardır. Bu öğeler, iki ana çerçevede yer alır:

- Dış Çerçeve: Üslup şekli, hikâyenin uzunluğu ve başlığı.

- İç Çerçeve: Hikâyenin çevresini içerir; yani, hikâyenin başladığı yer ve zaman ile ilgili tanıtım ve girişi. Ayrıca hikâyeyi oluşturan olaylar ve birbirine bağlı, ilgi çekici olaylar dizisi; olayların düğümlenmesi ve çözümü, olaylarla ilişkili karakterleri de içerir.

Hikâye, doğrudan hikâyenin doğasıyla ilgili olan, okuyucunun dikkatini çeken ve onu hikâyeyi takip etmeye zorlayan merak unsurunu içeren özel beceriler gerektirir. Bu merak unsuru, olayların karmaşıklığı, karakterlerin çeşitliliği ve olaylarla bağlantılı olması, mantıklı bir anlatım ve üslup çeşitliliği ile ilişkilidir. Ancak hikâyenin yapısı, merak unsurunda önemli bir rol oynar; hikâyenin olaylarına hazırlık niteliğindeki giriş kısmı ve başlangıçtan itibaren dikkati çeken ifadeler kullanılması bu unsurlardandır. Dinlediğimiz veya okuduğumuz birçok hikâye, “Bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde” gibi dikkat çekici ifadelerle başlar veya Binbir Gece Masalları gibi ünlü başlangıçlarla.

Bu bağlamda, hikâye yazımı için gerekli olan becerileri şu şekilde özetleyebiliriz:

- Hikâyenin olaylarına hazırlık niteliğinde ilgi çekici bir giriş yazmak.
- Hikâyede zaman ve mekân unsurlarını belirlemek.
- Hikâyenin karakterlerini ve olaylarla ilişkilerini belirlemek.
- Anlatım, diyalog ve tasvir gibi farklı anlatım biçimlerini kullanmak.
- Hikâyenin olaylarını mantıklı bir sıralamayla sunmak.
- Hikâyenin düğüm noktasını ve karakterler için uygun çözümü vurgulamak.

b.2. Betimleme Yazımı

Betimleme yazımı, bir kişinin gördüğü, duyduğu veya hissettiği bir olguyu tarif eden yaratıcı bir yazı alanıdır. Bu yazı türü, bu olgunun kişinin üzerinde bıraktığı etkiyi

başkalarına aktarma ihtiyacından doğar. Öğrenciler, betimlemelerinde duygusal olaylara, doğanın çarpıcı görünümlerine ve toplantı ve gezi gibi net imgeler içeren olaylara başvururlar.

Betimleme, kişinin yaratıcı ifadesinde sıklıkla kullandığı bir alandır ve betimlenen nesneye dair deneyimlerine, gözlemlerine ve duygusal bağlarına dayanır. Duygular ve hisler, betimlemeyi zenginleştirir ve betimlenen nesneye karşı özel duyguları içerir. Bu olgu, insanların bir yerin, bir manzaranın veya bir karakterin betimlenmesinde, yazılı veya sözlü ifadelerinde sıklıkla görülür. Betimlemeyi yapan kişi, kendi duygusal deneyimlerine ve öznel bakış açısına dayanarak, betimlediği nesneye farklı anlamlar ve duygular katar; bu imgeler bazen hayali de olabilir.

Betimleme yazımı, bu alana özgü belirli beceriler gerektirir ve bu beceriler şu şekilde özetlenebilir:

- Betimlenen nesnenin tüm yönlerini kavramak.
- Betimlenen nesnenin güçlü ve zayıf yönlerini vurgulamak.
- Görüntüleri, sahneleri ve olayları mantıklı ve düzenli bir sıralamayla sunmak.
- Betimlenen nesneyi ifade ederken mümkün olduğunca güzel ifadeler kullanmak.
- Betimlenen nesne hakkında doğrudan ifadeler kullanmak.
- Betimlenen nesne hakkında bazı imgesel ifadeler kullanmak.
- Betimlenen nesneye karşı özel duygularını ve tepkilerini ifade etmek.

4. Yazım Becerisini Öğretmenin ve Geliştirmenin Esasları

Farklı seviyelerde yazma becerisinin öğretilmesi için bir dizi genel ilke bulunmaktadır. Bu ilkeler şunlardır:¹⁷²

- Dilin işlevini yerine getirmesi için yazmayı doğal durumlarda öğretmeye önem vermek.
- Yazmayı özgür ve rahat bir ortamda öğretmek.
- Öğrencilerin konuşma ve yazma sırasında motivasyonlarını artırmak.
- Konuyu ifade eden lafızlardan önce fikirleri önemsemek.
- Konuyu giriş, gelişme ve sonuç olarak bölmek.
- Yazma konusunu planlarken konuyla ilgili sorular kullanarak öğretmenin rehber ve yönlendirici olması.
- Yazarken kullanılacak kriterler ve seviyeler konusunda öğrencilere bilgi sağlamak.
- Her fikir için gerekli cümle ve ifadeleri seçmek, böylece düşüncenin ve konunun doğruluğunu sağlamak.
- Yazma konularının öğrencilerin bireysel farklılıklarını karşılayacak şekilde çeşitli olmasına dikkat etmek.
- Yazma konularının öğrencilerin zihinsel seviyelerine uygun olmasını sağlamak.
- Yazma konularının öğrencilerin ihtiyaçları, ilgi alanları, eğilimleri ve ilgileri ile bağlantılı olmasını sağlamak.

¹⁷² Abdulhamîd Atâullah, “Bernâme mukterah li’t-tedrib ‘alâ ba’di mecâlâtî’t-ta’bîr el-kitâbî el-vazîfi leda tullâbî’s-sânevî et-ticârî fî dav’i ihtiyâcâtihim el-miheniyye”, **Mecelletü’l-Cem’iyyeti’l-Mısriyye li’l-Menâhici ve Turuki’t-Tedris**, C.9, Sayı: 63, Mart 2000, s. 136-158.

- Öğrencilerin yazarken çeşitli ders materyallerine bilgi kaynağı olarak başvurmalarını teşvik etmek.

Yazma becerisini öğretmen için gerekli olan diğer ilkeler şunlardır:¹⁷³

- Fikirlerin, anlamların ve içeriklerin geliştirilmesine ve net bir şekilde belirlenmesine önem vermek, ardından bu fikirleri ifade edecek dilsel yapıya odaklanmak.

- Yazma becerisi geliştirme eğitimlerinin, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu yaşamla ilgili durumlarla ilişkili olmasına özen göstermek.

- Öğrencilere yazı türleri ve sanatlarıyla ilgili bir dizi kural, şart ve ilkeyi sunmak, ardından bu becerileri mükemmelleştirme konusunda onları eğitmek.

- Öğrencilere geniş ve çeşitli deneyimler kazandırmak amacıyla gözlem, okuma, gezi, tartışma ve seminer gibi faaliyetlerle yönlendirmek; böylece hem içerik hem de dilsel yapı açısından düşüncelerini derinleştirmek ve görüşlerini çeşitlendirmek.

- Öğrencilere belirli bir konunun ayrıntılarını zorla empoze etmemek.

- Yazıda, yazılı fikir ile dilsel performansın (dil bilgisi, imla, el yazısı ve üslup) doğruluğunu birbirinden ayırmamak.

- Öğrencilerin yazmaya olan ilgisini artırmak için öğretmenin, onların konu seçiminde özgür olmalarına, ihtiyaçlarını tanımalarına ve bu ihtiyaçlara cevap vermelerine özen göstermesi.

- Yazmayı öğretirken aşamalı bir yaklaşıma büyük önem vermek.

¹⁷³ Taîme – en-Nâka, **A.g.e.**, s. 102-105.

- Öğrencilere yazıda belirli seviyeler ve standartlar sunmak, böylece her birini bilinçli ve farkında olarak bu standartlara ulaştırmaya çalışmak ve yazılarını bu doğrultuda değerlendirmek.

5. Etkili Yazının Genel Kuralları

- Tamlık: Tam bir yazı, şu meşhur altı soruya (Beş N – Bir K) cevap veren yazıdır: (Kim?), (Ne zaman?), (Ne?), (Nerede?), (Neden?), (Nasıl?).

- Kısalık: Gereksiz kısaltma ile sıkıcı uzunluk arasında dengeli bir ölçüde olmak.

- Doğruluk: Doğru ve kesin bilgi vermek.

- Nesnellik: Görüşü gerçekten ayırmak, dürüstlük ve dengeyi sağlamak.

- Basitlik: Basit yazı, geniş kitleler tarafından kolayca anlaşılabilen yazıdır.

- Anlaşılabilirlik: Derin anlamlar ve karmaşık düşünceler ifade edilirken dahi anlaşılır olmak.

- Uygunluk: Alıcının ilgilerine uygun olmak.

- Pozitiflik: Alıcının hissedebileceği pozitif ruh hali.

- Vurgulama: Anlamlı ve güçlü ifadeleri öne çıkarmak, ancak dikkatli ve doğal bir şekilde.

- Medya tekniği: Yazının, kullanıldığı medya aracının teknik standartlarına uygun olması; gazeteye yazmak, televizyona yazmaktan farklıdır, radyo için yazmak da farklıdır.

6. Yazma Becerisi ve Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Öğretim yöntemleri, dil öğretim teorilerinden etkilenmiş ve zamanla gelişmiştir. Bu yöntemler, dil bilgisi ve çeviri yöntemi, işitsel-şifahi yöntem ve günümüzde hâlâ kullanılan iletişimsel yaklaşıma evrilmiştir. Bu yöntemler yazmayla olan ilgileri

bakımından farklılık göstermiştir. Dil bilgisi ve çeviri yöntemi, okuma ve yazma becerilerine odaklanırken, şifahi becerileri göz ardı etmiştir. Ancak, bu yöntemde yazmaya verilen önem, yazma becerileri için değil, dil bilgisi kurallarının pekiştirilmesi amacıyla. İşitsel-şifahi yöntem ise, adından da anlaşılacağı gibi yazma becerilerine daha az önem vermiş, şifahi becerilere odaklanmıştır. İletişimsel yaklaşım da şifahi becerilere yazmadan daha fazla önem verir.

Ancak, son dönemlerde “öğrenme için yazma”, “müfredat boyunca yazma” ve “akademik amaçlar için yazma” gibi bazı yeni fikirler ortaya çıkmış ve bu da yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin daha fazla önem kazanmasına neden olmuştur.¹⁷⁴

7. Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin Yazma Becerisinin Öğretilmesi ve Geliştirilmesi

Bu konu müfredat ve öğretim – değerlendirme yöntemleri olmak üzere iki başlık altında ele alınacaktır.

7.1. Yazma Becerisinin Öğretilmesinde Müfredat Sorunu

Yazmanın mevcut durumu, Arapçayı yabancı dil olarak öğreten müfredatlar ve kitaplar, kullanılan öğretim yöntemleri ve öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak değerlendirilebilir. Bu kitaplarda yazma becerilerine yönelik bir değerlendirme çalışması bulunmamasına rağmen, yapılan incelemeler yazmaya verilen önemin az olduğunu göstermektedir. İmlâ konusunda, imlâ öğretilmediği, sadece harflerin yazım şekline odaklanıldığı görülmektedir. Bu durum, en-Nâka’nın şu sözleriyle de doğrulanmaktadır: “Harflerin yazım şeklini öğretiyoruz, imlâyı değil. Buna neden dikkat edilmiyor? Bu öğretimin yaygın hatalar ve temel eğitim yaklaşımları nerede?”¹⁷⁵ Bu da bizi, bu öğrenciler arasındaki yaygın hataların analizine yönelik araştırmaların faydası konusunda sorgulamaya itiyor. Bu tür araştırmalar,

¹⁷⁴ Torild Homstad – Helga Thorson, **Writing Theory and Practice in the Second Language Classroom: A Selected Annotated Bibliography**, Minnesota, University of Minnesota, 1994, s. 25

¹⁷⁵ en-Nâka, **A.g.e.**, s. 109.

yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaygın araştırma türleridir. Buna rağmen, hâlâ teorik olup, uygulamaya geçirilememiştir. Bu da yabancılara Arapça yazma becerisinin öğretilmesi konusunda teori ile uygulama arasında büyük bir boşluk olduğunu göstermektedir.

Hat yazımı konusunda ise, Arapçayı yabancı dil olarak öğreten kitaplarda, öğrencilere bir satır yazdırılıp, bu satırı taklit etmeleri ve tekrar tekrar yazmaları istenmektedir. Bu, hat yazımını öğretmek midir? Yoksa sadece taklit etmeye mi dayanmaktadır? Bu noktada şu soruyu sormamız gerekiyor: “Metodoloji nerede?”¹⁷⁶

Yazılı ifade konusuna gelince, Arapçayı yabancı dil olarak öğreten kitaplar genellikle yazılı ifadeyi bir ürün olarak görüp, öğrencilere bu beceriyi kazandırmak için gerekli yazma süreçlerine yönlendirme yapmamaktadır. Bu kitaplardaki yazılı ifade alıştırma ları genellikle nihai ürünü, yani bir paragraf, makale veya hikâye gibi tamamlanmış bir metni talep eder. Ancak öğrencilere bu ürüne ulaşmaları için gerekli olan yazma süreçleri öğretilmemektedir. Belki de bu durum, en-Nâka’yı şu soruları sormaya itmiştir: “Arapça yazılı ifade öğretim metodolojisi nerede? Hedefler ve uygulama adımları nerede? İçerik ve beceriler, konular ve durumlar nerede?”¹⁷⁷

7.2. Yazma Becerisinin Öğretilmesinde Öğretim ve Değerlendirme Yöntemi Sorunu

Mevcut müfredatlarda yazma becerisinin öğretilmesinde kullanılan öğretim yöntemleri, yazının tüm alanlarını (imla, hat ve ifade) kapsamakla birlikte, maalesef anadili konuşanlara uygulanan yöntemlerden farklılık göstermemektedir. Bu yöntemler hâlâ gelenekseldir, çeşitlilik arz etmez, etkinlikler ve alıştırma lar kullanılmaz. Bu durum, yabancı dil olarak Arapça öğreten birçok öğretmenin çalışmalarında gözlemlenmiştir. en-Nâka da bu durumu, imla öğretimi hakkında “Harflerin şeklini öğretiyoruz, imlâyı değil”, hat öğretimi hakkında “Bu, öğretim değil,

¹⁷⁶ en-Nâka, **A.g.e.**, s. 109.

¹⁷⁷ en-Nâka, **A.g.e.**, s. 109.

taklit ettirmedir” ve yazılı ifade öğretimi hakkında “Bu, sınav dilinde bir öğretimdir” şeklinde ifade etmiştir. en-Nâka, ayrıca, “Öğretim yöntemleri, teknikleri ve usulleri nerede? Gerekli etkinlikler, uygulamalar ve durumlar nerede? Değerlendirme yöntemleri ve araçları nerede?” şeklinde sorgulamalarda bulunmuştur.¹⁷⁸

Değerlendirme yöntemleri de öğretim yöntemlerinden farklılık göstermemektedir. Yazılı ifade ve imla, sınav odaklı öğretilirken, hat yazımı da bundan çok farklı değildir.

Bu durumun nedeni, yazma becerilerinin öğretim yöntemleri veya bu becerileri öğretecek öğretmenlerin yetiştirilmesi konularında yapılan araştırmaların azlığıdır. Burada teori ile uygulama arasında bir boşluktan söz edilemez, çünkü teorik araştırmaların yok denecek kadar az olması, uygulamaya geçişin ilk adımı olan teorik temelin eksikliğini göstermektedir.

Yazılı ifade öğretimi konusunda, yabancılara Arapça öğretiminde öğrencilerin seviyesi oldukça zayıftır. Öğrenciler bu alanda birçok sorun yaşamaktadır. Çoğunlukla ileri seviyedeki öğrenciler üzerinde yapılmış olsa da bu konuda yapılmış çalışmalar bu sorunları net bir şekilde ortaya koymuştur.

8. Yazma Becerisinin Gramer Kurallarıyla Bağlantısı

Yazma becerisi, dil öğreniminin nihai amacı olarak kabul edilir ve imla, sarf ve nahiv kuralları, iletişim becerilerine (konuşma veya yazma) ulaşmada bir araçtır. Bu nedenle, yazma ve gramer kuralları arasında sıkı bir bağlantı bulunmaktadır. Kurallara dayanmayan bir yazma olamayacağı gibi, gramer öğrenimi de yazma ve diğer becerilerin (konuşma ve okuduğunu anlama) geliştirilmesinde somut bir etki yaratmadığında zaman ve emek kaybına yol açar. Gramer, tohum; yazma ise meyvedir. Bir yazarın doğru imla ve sağlam morfolojik ve gramatik yapılar kullanarak yazması, okuyucunun yazarı doğru anlamasını ve onun niyetlerini idrak etmesini sağlar.

¹⁷⁸ en-Nâka, **A.g.e.**, s. 109.

Yazar, yazarken farklı belagat bilgilerini kullanır, edebi becerilerini ortaya koyar ve dini ya da edebi metinlere (Kur’ân, hadis, şiir veya düzyazı) atıfta bulunarak görüşlerini pekiştirir ve okuyucusunu ikna eder. Böylece yazısına güzellik ve çekicilik katar. Yazma, dilin tüm dallarının birleştiği bir potadır.

Yazma becerisi, öğrenciler arasında dil becerileri sıralamasında genellikle en son gelir; çünkü düzenli ve mantıklı düşünmeyi, fikirleri net bir şekilde ifade edebilme yetisini ve iyi yazma kurallarını uygulama becerisini gerektirir.¹⁷⁹ Yazma; dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra dil öğretiminin başarısının göstergesidir. Sadece belirli kelimeleri veya karmaşık cümle yapılarını yazmak değil, aynı zamanda yaratıcı, aktif ve düşünsel bir süreçtir. Yazma süreci, dilin harflerini, noktalama işaretlerini, kelimelerin hecelerini ve sarf ile nahiv kurallarını doğru kullanma yeteneğini gerektirir. Ayrıca, kelimelerin anlamlarını bilmek, okuyucunun yazarın ne demek istediğini kolayca anlamasına yardımcı olur. Bir öğrenci, Arapçayı gramer kurallarını öğrenmeden öğrenirse, cümle kurmada ve anlamını ifade etmede yeterli beceriye sahip olamaz. Dil kurallarını taklit etme yeteneği, öğrencinin hafızasında yer eden doğuştan gelen bir yetenektir ve dilin çeşitli durumlarda kullanılmasını sağlar. Bu, Chomsky’nin dilbilim teorisine dayanan bir görüştür ve bu teoriye göre dil kuralları, insan zihninde bir sistem olarak bulunur ve sonsuz sayıda olası cümlenin ses, yapı ve anlam özelliklerini belirler.

Teorik olarak gramer ve morfolojiyi öğrenmek, Arapça cümleleri doğru analiz etmek için yeterli değildir. Çoğu öğrenci teorik olarak kuralları öğrenmiş olmasına rağmen, özellikle karmaşık cümlelerde temel bileşenleri kavrayıp analiz edememekte ve cümleyi doğru sıralayarak yazılı görevlerde anlamını ifade edememektedir. Stockwell, dil öğreniminde en önemli konunun gramer ve anlambilim olduğunu

¹⁷⁹ Syaiful Mustofa, **Strategi Pembelajaran Bahasa Arab Inovatif**, UIN MALIKI Press, Malang, 2011, s. 180.

belirtir.¹⁸⁰ Arapça öğrenenler için gramer ve morfoloji kurallarının yazma becerisini geliştirmedeki önemi, öğrencinin doğru cümle kurmasına ve yazmasına yardımcı olmasıdır. Bu kurallar, dilsel içeriğe dayalı olarak sunulduğunda ve öğrenci bu içerikteki dil yapılarını gözlemleyip analiz ettiğinde ve taklit ettiğinde, yazma becerisinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlayabilir.

9. Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Yazma Becerisi Öğretimine Dair Yapılan Araştırmalar

Bu konuda yapılan çalışmalardan bazıları yazma becerisinin sorunları ve güçlüklerine odaklanırken diğer bazıları öğretim yöntemi ve stratejilerini ele almıştır. Ayrıca konuyu teknoloji kullanımı açısından inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Bu sebeple konu üç alt başlıkta işlenecektir.

9.1. Yazma Becerisinde Sorunlar ve Güçlüklerle İlgili Araştırmalar

Yazma sorunları ve güçlükleri üzerine yapılan araştırmalar çeşitlilik göstermektedir ve çoğunlukla hata analizi yaklaşımına veya karşılaştırmalı yaklaşıma dayanmaktadır. Bu çalışmalar, yazma sorunlarını ve güçlüklerini teorik düzeyde belirlemede faydalı olmuştur. Bunlardan bazıları şunlardır:

- el-Fâûrî'nin Çalışması:

Bu çalışmasında el-Fâûrî, Tayvan Jien Ji Üniversitesi Arap Dili ve Edebiyatı Fakültesi'ndeki dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılarını analiz etmiştir. Çalışmada, en yaygın hataların dilbilgisel, anlamsal ve morfolojik hatalar olduğu belirlenmiştir. Bu hataların nedenleri arasında müfredat ve içeriği, ders saatleri, modern yöntemler ve cihazlar, güncel teoriler ve dil ortamının eksikliği bulunmaktadır.¹⁸¹

¹⁸⁰ R. J. Stockwell vd., **The Grammatical structure English and Spanish**, Chicago University Press, 1965, s. 65.

¹⁸¹ <https://arabic.jo/wp-content/uploads/2021/01/81-2.pdf> (Erişim: 18.01.2019)

- Ravda Kûrî ve Hasan Surktî'nin Çalışması:

Sudan Bilim ve Teknoloji Üniversitesi'nde yapılan bu çalışma, Türk öğrencilerin yaygın dil hatalarını analiz etmiştir. Çalışmada şu bulgulara ulaşılmıştır:

- En yaygın hatalar dilbilgisel ve morfolojik hatalardır, bunlar arasında edatların yanlış kullanımı ve zamirlerin yer değiştirilmesi, fiil kiplerinin yanlış kullanımı ve anlamı uygun olmayan türetimler bulunmaktadır.
- Fonetik hatalar arasında harflerin yer değiştirilmesi, kısa harflerin uzatılması, uzun harflerin kısaltılması ve harf düşmesi yer alır.
- Öğrencilerin %80'i “ض” harfini yanlış yazmış ve yerine “ط” harfini kullanmıştır. Bu, öğrencilerin ana dilinde “ض” harfinin bulunmamasından kaynaklanmaktadır.
- İmla hataları arasında Arapçada telaffuz edilen fakat yazılmayan harflerin yazılması, tenvinin eksikliği, kapalı te (ة) harfinin yerine açık “ت” kullanılması ve tam tersi bulunmaktadır.
- Üslup hataları arasında cümle içindeki kelimelerin sıralamasının yanlış olması, anlamca uzak kelimelerin karıştırılması ve zamirlerin eksikliği bulunmaktadır.

- Râcî Ramonî'nin Çalışması (1978):

Bu çalışmada, Arapça öğrenen Amerikalı öğrencilerin yazılı hataları istatistiksel olarak incelenmiştir.¹⁸² Orta ve ileri düzeydeki öğrencilerin hataları dilbilgisel, fonetik, sözlük, yapısal ve üslup hataları olarak çeşitlenmiştir. Bu hataların olası nedenleri arasında yazılı alıştırmaların eksikliği, terim ve yapıların ezberlenmesine dayanan geleneksel yöntemlerin kullanılması ve abartılı düzeltmeler (hiperkoreksiyon) yer almaktadır.¹⁸³

¹⁸² Taîme – en-Nâka, **A.g.e.**, s. 102-105.

¹⁸³ Atâullah, **A.g.e.**, s. 9.

Yazma sorunları ve güçlükleri üzerine yapılan araştırmaların, hata analizine odaklandığı, dilbilgisel, morfolojik, anlamsal, fonetik, imla ve sözlükbilim düzeyde hataları belirlediği gözlemlenmektedir. Ancak, yazma sorunlarını ifade olarak ele alan araştırmalar bulunmamaktadır. Bu bağlamda, içerik becerileri (ana fikir seçimi, fikirlerin düzenlenmesi, bağlanması ve desteklenmesi) veya yazma teknikleri (cümle, paragraf, makale, hikâye yazma) üzerinde duran araştırmaların eksikliği, Arapça öğrenenlerin yazma becerilerindeki zayıflığın başlıca nedenlerinden biri olarak görülmektedir.

9.2. Yazma Becerisinin Öğretim Yöntem ve Stratejileriyle İlgili Araştırmalar

Bu alanda yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bazıları şunlardır:

- Ali el-Hudeybî'nin 2012 yılında yaptığı araştırma:¹⁸⁴

Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenler için yaratıcı yazma becerisini ve aktif öğrenme stratejilerini kullanarak öğretmeyi amaçlamıştır. Bu araştırma, aktif öğrenme etkinliklerinin ileri seviyede Arapça öğrenen öğrencilerde yazılı anlatım becerilerini öğretmede etkili olduğunu göstermiştir.

- Muhammed el-Kubeysî'nin 2001 yılındaki araştırması:¹⁸⁵

Bu araştırma sınıf dışı etkinliklerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesindeki etkisini ölçmeyi hedeflemiştir. Sonuçlar, dil etkinliklerine katılanların büyük çoğunluğunun yüksek puanlara sahip olduğunu ve yazma becerileriyle ilgili olarak sadece dört tür etkinliğe katıldıklarını göstermiştir: Hitabet topluluğu, gazetecilik topluluğu, dil becerileri topluluğu ve eğitim araçları topluluğu. Ayrıca, yazma etkinliklerine katılanlarla ilgili engellerin dar zaman aralıkları ve düşük motivasyon olduğu belirlenmiştir.

¹⁸⁴ <https://azhar-ali.com/goD9%89> (Erişim: 25.01.2019)

¹⁸⁵ <https://azhar-ali.com/goD9%89> (Erişim: 25.01.2019)

Yazma öğretimiyle ilgili araştırmaların iki türü eksiktir: Yazma ile diğer dil becerileri ve dalları arasındaki karşılıklı ilişkileri ele alan araştırmalar ve Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenler için yazma değerlendirmesi yöntemlerini inceleyen araştırmalar. Bu eksiklikler, öğrencilerin yazma becerilerindeki zayıflığın dolaylı nedenlerinden biridir.¹⁸⁶

9.3. Teknoloji Kullanımı ile İlgili Araştırmalar

Yabancı dil olarak Arapça yazma öğretimi ile teknoloji kullanımını birleştiren araştırmalar pek azdır. Teknolojinin her yerde ve her zaman bizimle olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu durum dikkat çekicidir. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

-Nûr Hamîmî, Muhammed Fehhâm ve Muhammed Sabri'nin 2011 yılındaki araştırması:¹⁸⁷

Bu araştırma “Wiki Programı Üzerinden Yazma Becerisinin Öğretimi ve Uygulamaları: Arapçayı İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Bir Model” başlığını taşımaktadır. Bu araştırma, Wiki programının Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenler için yazma becerilerini öğretmede etkili olduğunu göstermiştir.

-Nûr Hamîmî ve Muhammed Fehhâm'ın 2012 yılındaki diğer bir araştırması:¹⁸⁸

Bu araştırma “Wiki Programı Üzerinden Yazma Becerileri Öğrenmede Dil Bilimcisi Olmayan Öğrencilere Yönelik Stratejiler” başlığını taşımaktadır. Bu araştırma, Malezya'daki Hukuk Fakültesi öğrencileri üzerinde uygulanmış ve onların

¹⁸⁶ <https://azhar-ali.com/goD9%89> (Erişim: 25.01.2019)

¹⁸⁷ Nûr Hamîmî vd., “Hutuvâtü ta‘îmî mehâratî'l-kitâbeti abre bernamec vîkî, ve icrââtuhâ leda dârisi'l-luğati'l-Arabiyye bi-vasfiha luğa sâniye numûzecan”, **Mecelletü'd-dirâsâtî'l-luğaviyye ve'l-edebiyye bi-mâlîziya**, Özel Sayı, Eylül- 2011, s. 325-341.

¹⁸⁸ Nûr Hamîmî – Muhammed Gâlib, “İstirâteciyyâtü't-tullâbi gayri'l-mutehasssîn fi'l-luğa fî ta'allumi mehâratî'l-kitâbe 'abra bernâmec vîkî”, **Islamic Journal of Arabic Education**, C.1, Sayı:4, 2012, s. 31-44.

kullandığı bazı öğrenme stratejilerini ölçmüştür. Sonuçlar, Wiki programının becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

D. Ana Dili Arapça Olmayan Öğrenciler İçin Arapça Eğitimi

Arapça öğretimi, araştırmacılar, dil bilimciler ve eğitimciler tarafından büyük ilgi görmektedir ve Arapça öğretimine dair yeni çalışmaların yapılması, dünya genelinde çeşitli milletlerden anadili Arapça olmayan bireylerin bu dile olan talebi nedeniyle bir gereklilik haline gelmiştir. Bu alanda yapılan birçok çalışmanın sonuçları, anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminin önemini ve bireysel farklılıkları gözeterek uygun yaklaşımlar ve yöntemler belirlemenin gerekliliğini ortaya koymuştur.¹⁸⁹

1. Anadili Arapça Olmayan Arapça Öğrencileri

Ana dili Arapça olmayanlar terimi; kültürel aidiyetleri, öğrenme nedenleri veya motivasyonları ne olursa olsun Arapça öğrenen ve bu dili ana dil olarak konuşmayan herkesi kapsar. Bu grup, tamamen Arapçadan farklı bir ana dili olan ve Arapçayı uzmanlaşma amacıyla öğrenen bireyleri içerir.¹⁹⁰ Bu bireylerin amacı, Arapçayı ana dillerine eşit bir düzeyde öğrenmek ve her iki dili de etkili bir şekilde kullanabilmektir.¹⁹¹ Ali el-Hudeybî'ye göre, ana dili Arapça olmayan Arapça öğrencileri, Arapçayı ana dil olarak konuşmayan ve dilin dilbilimsel sistemini, kültürel anlamlarını anlamak, öğrenmek, düzenlemek için Arapça öğrenme programlarına katılan bireylerdir.¹⁹² Bu çalışmada, anadili Arapça olmayan Arapça öğrencileri,

¹⁸⁹ İmân Zeydân Ebû'l-Mekârim, *Fâiliyyetü bernâmec mukterah fî 'ilâci's-su'ûbât el-implâiyyet*, Kahire Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Enstitüsü, Yayınlanmamış Master Tezi, 2007, s. 78.

¹⁹⁰ Taîme – en-Nâka, *A.g.e.*, s. 38.

¹⁹¹ Usâme Ali, *Fâiliyyetü bernâmec kâ'im 'ale't-tekâmuli beyne mehârâti'l-kırâe ve'l-kitâbe fî ta'lîmi'l-luğati'l-Arabiyye li'n-nâtkîne bi-ğayrihâ fî tenmiyyeti mehârâti'd-dirâse*, İskenderiyye, Câmîatu'l-İskenderiyye, Kulliyetü't-Terbiye, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2005, s. 16.

¹⁹² Ali el-Hudeybî, "Te'sîru istirâceciyyeti etqan el-mukteraha fî tenmiyyeti mehârâti'l-fehmi'l-kırâ'î lede mutaallimî el-luğati'l-Arabiyye en-nâtkîn bi-luğatin uhra", *el-Mecelletu't-terbiyyeti Kulliyetü't-terbiyyeti Camiatu Eyyûn*, C. XXVII, Sayı:106, Mart-2013, s. 191.

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nde hazırlık sınıfında Arapça öğrenen Türk öğrencilerdir.

2. Anadili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretiminin Önemi

Arapça öğrenimi sadece Müslüman anadili Arapça olmayan bireyler için değil, aynı zamanda eğitim, turizm veya ekonomi gibi çeşitli amaçlarla Arapça öğrenen farklı milletlerden insanlar için de önemlidir. Bu nedenle, Arapçanın etkili ve verimli bir şekilde öğretilmesine, içerik ve programların düzenlenmesine özen gösterilmelidir. Arapça, diğer dillerden farklı olarak, üstün iletişim yeteneği, zenginliği ve hassasiyeti ile Arap ve İslam mirasını ve diğer milletlerin kültürel mirasını içselleştirebilmiştir. Arapça, müzikal ve şiirsel yapısıyla konuşulduğunda dinleyiciye haz veren, anlamı ve sesleriyle rahatlatan bir dildir. Bu özellikleri sayesinde Arapça, üstün bir ifade ve yazım yeteneği sunar.¹⁹³

Rüşdî Ahmed Taîme ve diğer bazı araştırmacılara göre, Arapça öğretimi, üç temel hedefi olan bütünsel bir faaliyettir:

- 1- Öğrencilerin zihinsel kapasitelerini geliştirerek düşünme ve yaratıcılık enerjilerini kullanmak.
- 2- Öğrencilerin Arapçaya ve Arap kültürüne karşı olumlu duygularını ve tutumlarını geliştirmek.
- 3- Öğrencilere, motor becerilerin yanı sıra zihinsel ve duygusal süreçlerin de dahil olduğu belirli dil becerileri kazandırmak.¹⁹⁴

Arapça öğretimi alanında, ana dili Arapça olmayan öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar ve yaptıkları hataları belirlemek ve bunları düzeltmek amacıyla bazı araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan biri, İmân Zeydân'ın çalışmasıdır.¹⁹⁵ Bu

¹⁹³ Medkûr – Herîdî, **A.g.e.**, s. 13.

¹⁹⁴ Rüşdî Taîme vd., **el-Mercî' fî ta'allumi'l-luğati'l-Arabiyye li'n-nâtiqîn bi-luğati'n-uhrâ**, Mekke, Câmiatu Ümmü'l-Kurâ: Ma'had el-luğati'l-Arabiyye, 1986, s. 69.

¹⁹⁵ Ebû'l-Mekârim, **A.g.e.**, s. 78.

çalışma, el-Ezher Üniversitesi'nde ikinci sınıfta okuyan orta düzeyde eğitim gören anadili Arapça olmayan öğrencilerin karşılaştıkları imla zorluklarını belirlemeyi ve bu zorlukları gidermek için bir program önermeyi hedeflemiştir. Araştırmacı, imla zorluklarını içeren bir liste ve imla konusunda bir başarı testi hazırlamış, bu testi öğrencilere programdan önce ve sonra uygulamıştır. Ardından, öğrencilerin puanlarını istatistiksel olarak analiz ederek araştırma sonuçlarına ulaşmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretim stratejilerinin ve eğitim etkinliklerinin çeşitlendirilmesinin, kullanılan öğretim araçlarının imla derslerinde öğrencilerin imla becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve öğrencilerin günlük yazılarında imla kurallarını uygulamalarına yardımcı olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada, elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler ve tavsiyeler sunulmuştur. En önemli tavsiyelerden biri, ana dili Arapça olmayan öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran özel yazım öğretim kitapları ve programlarının hazırlanmasıdır.

Şems Nureddin de çalışmasında, anadili Arapça olmayan öğrencilerin sınıf içi hatalarının düzeltilmesine dikkat çekmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin yaptığı sınıf içi hatalara dair bazı görüşler sunulmuş ve bu hatalara ve düzeltme davranışlarına ilişkin bakış açısının değiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.¹⁹⁶

Araştırmacı, anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminin, anadili Arapça olanlara öğretimden büyük ölçüde farklı olduğunu ve bu nedenle eğitimcilerin her gruba uygun öğretim programları hazırlamaları, hatalarını analiz etmeleri ve düzeltmeleri gerektiğini savunmaktadır. Eğitim sürecinde hata yapmanın yaygın bir olgu olduğunu ve hiçbir eğitimin bundan muaf olmadığını belirtmektedir.

¹⁹⁶ Nûr Şemsuddin. “Tashîhu’l-ahtâi’sarfîyye li’n-nâtîkîne bi-ğayri’l-Arabiyye”, **Mecelletü’l-dirâsâtî’l-luğaviyye ve’l-edebiyye**, Özel Sayı, Eylül- 2011, s. 229.

Bu bağlamda, Sühâ Na‘ce ve Cemile Ebû Mağnem, dil sistemi üzerindeki morfolojik hataların etkisini incelemeyi ve bu hataların fonetik, gramer, anlambilim, sözlük ve imla düzeyleri ile kesişim noktalarını anlamayı hedefleyen bir çalışma yapmıştır.¹⁹⁷ Bu çalışma, morfoloji bilimi ile dilin diğer düzeyleri olan fonetik, gramer, anlambilim, sözlük ve imla arasındaki ilişkileri ortaya koymuş ve dil sistemi üzerindeki morfolojik hataların etkilerini örneklerle göstermiştir.

Çalışma, hataların tanımlanması, sınıflandırılması ve yorumlanmasında hata analizi yönteminden faydalanmış; morfolojik hataların ve dilsel kesişimlerinin, Arapçanın kendisindeki iç içe geçmelerden ve dilsel etkileşimden veya anadilden gelen olumsuz aktarımından kaynaklandığını ortaya koymuştur. Bazı yaygın hataların hem Arapçayı anadil olarak hem de yabancı dil olarak konuşan öğrenciler arasında ortak olduğunu (örneğin, i‘rab hataları ve hemze-i kat‘ın ihmal edilmesi), bazı hataların ise morfolojik konuların geleneksel yöntemlerle öğretilmesi ve dil kurallarının mekanik bir şekilde ezberletilmesi sonucunda meydana geldiğini belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin anlamını kavramadan bazı morfolojik konuları ezberlemelerine neden olmaktadır. Hata analizi yöntemi, dil hatalarının ve kaynaklarının (dilsel ve dil dışı) belirlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir.

Çalışma, dil unsurlarının bütüncül bir yaklaşımla öğretilmesi gerektiğini önermiştir. Kuralların fonetik, morfolojik, dilbilgisel, anlamsal ve imla düzeylerinde sunulması, bir düzeyin diğerinden ayrılmaması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, türetme, çoğaltma, eril-dişil ve belirli-belirsiz kavramlarına yoğunlaşan alıştırmaların artırılması gerektiğini, çünkü bu konuların anadili Arapça olmayan öğrenciler arasında yaygın hataların büyük bir kısmını oluşturduğunu belirtmiştir. Anadili Arapça olmayan öğrencilerin hataları ile Arapçayı anadil olarak konuşanların hataları arasındaki benzerlik ve farklılıkların incelenmesi gerektiğini ve bazı hataların her iki

¹⁹⁷ Sühâ Na‘ce – Cemile Ebû Mağnem. “Tahlîlu’l-ahtâi’s-sarfîyye li’n-nâtîkîne bi-ğayri’l-Arabiyye fî tevâcudihe’l-luğaviyye”, *Mecelletü Câmîati Tikrît li’l-ulûmi’l-insâniyye*, C.19 Sayı:10, 2012, s. 167-219.

grup arasında ortak olduğunu vurgulamıştır. Morfolojik konuların işlevsel olarak, modern eğitim yöntemlerine uygun bir şekilde sunulması, geleneksel yöntemlerden uzak durulması ve öğretimde kademeli ve yaygın bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini önermiştir.

Anadili Arapça olmayanlara Arapça öğreten bazı öğretmenlerin bu farkı gözetmeksizin geleneksel yöntemleri kullanmalarının, bazı öğrencilerin Arapça öğreniminden uzaklaşmasına neden olduğu belirtilmiştir. Arapçanın yabancı dil olarak öğretimi, modern öğretim yöntemleri ve araçlarını kullanmayı gerektiren bir sanattır.

Ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi alanında yapılan bazı çalışmaları şu şekilde özetleyebiliriz:

1- Öğretmen Yetiştirme Programları: Kahire Üniversitesi Eğitim Enstitüsü ve Ayn Şems Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretecek öğretmenlerin pedagojik, kültürel ve akademik olarak hazırlanmasını amaçlayan genel bir eğitim sertifikası programı oluşturulmuştur.

2- Radyo Programları: Anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi için bazı radyo programları hazırlanmıştır. Kısa dalga üzerinden Arapça öğreten 36 radyo programı bulunmaktadır.

3- Uluslararası Okullar: Mısır'da ve diğer ülkelerdeki birçok uluslararası okul, Arapçayı birinci dil olarak zorunlu ve ikinci yabancı dil olarak öğrenilmesi gereken dillerden biri olarak kabul etmektedir.¹⁹⁸

4- Anketler: Anadili Arapça olmayan öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları ölçmek için anketler hazırlanmıştır, bu da bu zorlukların giderilmesine yardımcı olmaktadır.¹⁹⁹

¹⁹⁸ İmân Herîdî, “Tasavvur li-berâmici ta‘lîmi’l-luġati’l-Arabiyye ve ta‘allumihâ li’n-nâtîkîne bi-ġayrihâ ‘an bu‘d fî dav’i’l-kefâeti’l-luġaviyye”, **Dirâsât ve Buhûs Mu’temeru Teknîyeti’t-Ta‘lîm ve et-Ta‘allum**, 2007, s. 82.

¹⁹⁹ Ferîha el-Cenzûrî – Abdulganî Kameruzzemân, “Binâu istibyân li-kiyâsi suûbâti ta‘lîmi’l-Arabiyye”, **Islamic journal of Arabic Education**, C. III, Sayı:1, 2011, s. 75-85.

5- Türkiye’deki Eğitim Kurumları: Özellikle son yıllarda Türkiye’de Arapça öğretim kurumlarının sayısı artmıştır. Türk devleti, imam hatip ortaokulları ve liselerinde Arapçayı zorunlu ders yapmış ve birçok ilahiyat fakültesinde hazırlık sınıfını zorunlu hale getirmiştir. Türkiye genelinde İslami İlimler fakültelerinin sayısı artmakta ve bu da Arapça hazırlık sınıfına katılan öğrenci sayısının her yıl artması anlamına gelmektedir. Öğrenciler, bir akademik yıl boyunca toplamda 600 ile 900 saat arasında Arapça eğitimi almaktadır.

6- Akademik Araştırmalar: Önceki yıllara kıyasla, birçok üniversitede bu alanda yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin sayısında artış gözlenmiştir. Bu alanda ciddi bir eksiklik bulunmaktaydı.²⁰⁰

7- Eğitim Materyalleri: Anadili Arapça olmayanlara yönelik pek çok temel kitap ve eğitim materyali ve entegre setler hazırlanmış ve üretilmiştir.

8- Online Eğitim Siteleri: Anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi için bazı internet siteleri tasarlanmıştır (Yeşil Kapı, Hadi Arapça Öğrenelim, Kolay Arapça gibi).

9- Değerlendirme Sınavları: Suudi Arabistan Riyad’daki Ulusal Değerlendirme ve Ölçme Merkezi, anadili Arapça olmayanların Arapça yeterliliklerini ölçmek için yeni bir test uygulamıştır. Bu testler, İngilizce dil yeterliliği için uygulanan bazı uluslararası testlere benzemektedir. Bu, 16 Eylül 2015 Çarşamba günü, “Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretim Programları ve Çıktılarının Ölçülmesi” başlıklı bir seminerde sunulmuştur.

3. Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretiminin Amaçları

Dil becerileri bağlamında, Arapçanın ikinci dil olarak öğretilmesinin şu amaçları taşıdığı söylenebilir:

²⁰⁰ Ebû'l-Mekârim, A.g.e., s. 78.

- Anadili Arapça olmayan öğrencilerin, Arapça konuşulduğunda dili anlama yeteneklerini geliştirmek.
- Öğrencilerin, Arapçayı doğru telaffuz etme yeteneklerini geliştirmek.
- Öğrencilerin, Arapçayı doğru ve hatasız yazma becerilerini geliştirmek.
- Öğrencilerin, Arapçanın özelliklerini ve diğer dillerden farklı yönlerini tanımalarını sağlamak.
- Öğrencilerin, Arap kültürünü ve bu kültürün özelliklerini tanımalarını sağlamak.
- Öğrencilerin, Arap ülkelerinin durumlarını tanıma isteğini geliştirmek.
- Öğrencilerin, Arapça konuşan kişilerle iletişim kurmalarını ve bu iletişimi güçlendirmelerini kolaylaştırmak.²⁰¹

Bu nedenle, anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretimiyle ilgili tüm çalışmalar ve araştırmalar, bu hedeflere ulaşmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin Arapçadaki zayıflıklarının nedenlerini ve bu dili öğrenirken karşılaştıkları zorlukları belirlemeyi hedeflemektedir. Bu araştırmalardan biri, Muhammed Buhayr el-Hac'ın (2011) çalışmasıdır.²⁰² Bu çalışma, İnsani Bilimler Üniversitesi'nde Arapça öğrenen Malezyalı öğrencilerin dildeki zayıflıklarını ele almış ve öğrencilerin Arapçayı öğrenmede geri kalmalarına neden olan faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, bu nedenleri belirlemek için ayrı modeller sunmuş ve bu sorunların üstesinden gelmek için önerilerde bulunmuştur. Araştırmacı, Malezyalı öğrencilere Arapça öğretiminin tartışılması gerektiğini, çünkü üniversitede bazı olumsuz yönlerin olduğunu tespit etmiştir. İnsani Bilimler Üniversitesi'ndeki öğrencilerin, Arapça öğrenme konusunda yeterli kapasiteye sahip olmadıkları, hatta bazılarının üniversitede

²⁰¹ Mahmûd Şerâbî, *Fâiliyyetü istirâtejiyyeti mukteraha qâimetun 'alâ medhal et-teqâbuli'l-luğavî ve tahlîli'l-ahtâi fî tenmiyyeti mehâreti'l-fahmi'l-istimâ'î ve'l-qırâati'l-jehrî ve'l-kitâbeti'l-vazîfiyyeti lede dârisi'l-luğati'l-Arabiyye en-nâtîqîn bi-ğayrihâ*, Kahire, Câmîatu Kahire, Ma'had ed-dirâsâti ve'l-buhûsi't- terbeviyye, Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2011, s. 140.

²⁰² Muhammed Buhayr el-Hac, "ed-Da'fu'l-luğavî ledâ mûte'allimî el-luğati'l-Arabiyye bi'l-Câmiati'l-İnsâniyye: Esbâbuhu ve 'ilâcuhu", *Mecelletü'd-Dirâsâti'l-Luğaviyye ve'l-Edebiyye*, C.2, Özel Sayı, 2011, s. 268-285.

uzun süre geçirmelerine rağmen dili öğrenemediklerini belirtmiştir. Bu zayıflık, üniversitede kullanılan müfredatın yetersizliği, öğretmenlerin ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi konusundaki deneyimsizliği ve el-Ezher Üniversitesinde kullanılan ders kitaplarının Malezyalı öğrencilere uymaması ve öğrencilerin dil, kültürel ve bilimsel seviyelerine uygun olmaması gibi çeşitli nedenlere bağlanmıştır.

4. Arapça Yabancı Dil mi, İkinci Dil mi?

Rüşdî Taîme ve diğerleri, Arapçanın yabancı dil olarak mı yoksa ikinci dil olarak mı değerlendirilmesi gerektiğine dair bazı bilimsel yaklaşımları sunmuşlardır:

- Bazıları, öğrenilen dili ister Arapça ister başka bir dil olsun, toplumsal yaşamda gerekli olan ulusal amaçlarla bağlantılı olduğu sürece ikinci dil olarak kabul etmektedirler. Buna karşın, bu dil başka toplumlarla bağlantı kurmayı amaçladığında yabancı dil olarak kabul edilmektedir.

- Bir diğer görüş ise, ikinci dil ve yabancı dil terimlerini birbirinin yerine kullanmaktadır. Yani, bir Türkün Arapçayı Mısır'da ya da Türkiye'de öğrenmesi arasında bir fark olmadığı, sadece öğretim koşulları ve imkanlarının bu iki terim arasındaki farkı belirlediği görüşü savunulmaktadır.

Rüşdî Taîme, bu ikinci görüşü benimsemektedir ve ikinci dil teriminin kullanılmasının ana avantajının, bir kişinin birden fazla dil öğrendiğinde bu diller arasında ayrım yapmasını sağlaması olduğunu belirtmektedir.²⁰³

Bize göre de bu iki terim birbirinin yerine kullanılabilir. Ancak bu, terimler arasında bir fark olmadığı anlamına gelmez. İkinci dil olarak Arapça ifadesi, bu kategorideki öğrencilerin sınıfta yoğun bir şekilde ara dil kullanmasını ve belirli bir içerik öğrenmesini gerektirir. Bu içerik, dilin öğretildiği ülkenin kültürü, medeniyeti, adetleri ve davranışlarını içeren metinlerden oluşur ve müfredat sadece temel dilbilgisi

²⁰³ Taîme vd., **A.g.e.**, s. 62-65.

yapıları ile kitaplarda geçen dili kapsar, Arapça konuşanlar arasında kullanılan dili içermez. Öğrenci, Arapçayı sadece sınıf içinde kullanmak zorunda kalır ve bu dili sınıf dışında nadiren ve genellikle sosyal medya üzerinden kullanabilir.

Örneğin, Türkiye’de Arapça öğrenen bir Türk öğrenci ile Mısır’da Arapça öğrenen bir Türk öğrenciyi karşılaştırdığımızda, ikinci öğrencinin Arapçayı daha akıcı bir şekilde kullanabildiğini görürüz. Bu nedenle, bize göre ikinci dil ile yabancı dil ifadeleri arasında fark bulunmaktadır. Bu iki ifade sadece öğrenim amacı bakımından ortaktır. İkinci dil ve yabancı dil öğrenimi, öğrenci için bir hedeftir; bu nedenle, her iki terim de hedef dil olarak adlandırılabilir.

5. Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin Arapça Öğrenme Motivasyonları

Herhangi bir dili öğrenirken, özellikle bu dil yabancı bir dil olduğunda, öğrenmeye iten bir motivasyonun olması gerekmektedir. Motivasyonlar, yabancı dil öğreniminde büyük etkiye sahiptir. Bu motivasyonlardan bazıları şunlardır:

- Dini motivasyonlar.
- Siyasi motivasyonlar.
- Kültürel motivasyonlar.
- Turistik motivasyonlar.
- Ekonomik motivasyonlar.
- Bütüncül motivasyonlar.

Arapça öğrenimine gelince, her bir sebep veya motivasyonun derece ve önemi farklılık gösterse de hepsi, Arapçayı öğrenme talebinin artmasına yol açmaktadır. Bu nedenle, Arapça öğretimiyle ilgilenenlerin bu motivasyonları anlaması gerekmektedir ki, uygun programları hazırlayabilsinler ve bu programların hedeflerini, içeriklerini ve değerlendirme yöntemlerini doğru bir şekilde belirleyebilsinler.

Bu bağlamda Rüşdî Taîme ve diğerleri, farklı dilleri konuşan Müslüman öğrencilerin motivasyonlarını belirlemeye yönelik bir saha araştırması yapmışlardır.²⁰⁴ Araştırmada, 13'ü dini motivasyonlar, 22'si eğitimsel ve kültürel motivasyonlar, 11'i mesleki ve ekonomik motivasyonlar ve 19'u kişisel ve sosyal motivasyonlarla ilgili olmak üzere 65 ifadeyi içeren bir anket kullanılmıştır. Araştırma, Suudi Arabistan'daki ana dili Arapça olmayan öğrencilere yönelik Arapça eğitim veren enstitülerde okuyan 180 öğrenci üzerinde uygulanmış, bu öğrenciler 29 farklı milletten ve 29 farklı dili konuşmaktadır. Araştırma sonuçları şu motivasyonları ortaya koymuştur:

- İslam dinini öğrenme isteği
- Kur'ân-ı Kerim'in tefsirini Arapça olarak anlama isteği
- Kur'ân-ı Kerim'i kendi dilinde okuyup anlama isteği
- Hadis-i şerifleri öğrenme isteği
- İslam davetini yayma isteği
- İslamı doğru yaşama isteği
- İslam tarihini öğrenme isteği
- Kur'ân-ı Kerim'i ezberleme isteği
- Arap kültürünü tanıma isteği
- Arapça kitapları okuma isteği
- Arapçayı öğretme ve yayma isteği
- Arapçayı öğrenme isteği çünkü bu dil İslam dininin dilidir.

²⁰⁴ Taîme vd., **A.g.e.**, s. 128-129.

Bu sonuçlar doğrultusunda, araştırma dini motivasyonların Arapça öğreniminde en güçlü etken olduğunu, ardından eğitimsel ve kültürel motivasyonların, daha sonra kişisel ve sosyal motivasyonların geldiğini, en zayıf motivasyonların ise mesleki ve ekonomik motivasyonlar olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmada, araştırma örneklemini, temel olarak dini motivasyonlarla Arapça öğrenen İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden seçmiştir. Ancak, birçok öğrencinin dini motivasyonlarının yanı sıra başka motivasyonlara da sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bunları şöyle sıralamak mümkündür:

- Sosyal motivasyonlar: Birçok öğrenci, özellikle Türkiye’de yaşayan Suriyeliler ve genel olarak Arap dünyasındaki Araplarla sosyal ilişkiler kurmak istemektedir.
- Kültürel ve turistik motivasyonlar: Birçok öğrenci, Arap ülkelerinin tarihini öğrenmek ve bu ülkeleri ziyaret ederek turistik geziler yapmak istemektedir.

6. Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin Arapça Öğretim Seviyeleri

Yabancı dil öğretiminde seviyeler, öğrencinin yeni dili öğrenirken geçtiği bilişsel duyuşsal ve psikomotor aşamaları ifade eder. Bu seviyeler, öğrencilerin okullarında geçirdikleri eğitim seviyeleri ile çok fazla bağlantılı değildir. Araştırmacılar, yabancı dil öğretiminde kaç seviyenin olması gerektiği konusunda farklı görüşlere sahip olsalar da yaygın olarak kabul edilen üç ana seviye bulunmaktadır. Her bir seviye, dil yeterliği ve dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ustalığına göre alt seviyelere ayrılabilir. Bu seviyeler şunlardır:

- Başlangıç Seviyesi:

Bu seviye, öğrencilere Arapçanın temel becerilerini kazandırmayı ve seslerini ve yapılarını tanıtmayı amaçlar. Dinleme bu seviyede ayrılan sürenin %40’ını, konuşma %40’ını, okuma %10’unu ve yazma %10’unu kapsar. Kelime dağarcığı yaklaşık 750 ile 1000 kelime arasında değişir.

- Orta Seviye:

Bu seviye, temel becerileri pekiştirmeyi ve genişletmeyi, öğrencilerin dil bilgilerini artırmayı amaçlar. Dinleme ve konuşma bu seviyede %40, okuma %40 ve yazma %20 oranında yer alır. Kelime dağarcığı yaklaşık 1000 ile 1500 kelime arasında değişir.

- İleri Seviye:

Bu seviye, Arapça dil becerilerini yetkin bir şekilde kullanmayı ve öğrencilerin dil bilgilerini daha da artırmayı hedefler. Dinleme ve konuşma bu seviyede %40, okuma %40 ve yazma %20 oranında yer alır. Kelime dağarcığı yaklaşık 1500 ile 2000 kelime arasında değişir.²⁰⁵

7. Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin Arapça Öğretim Seviyelerinin Eğitim Düzeyine Göre Konumu

Rüşdî Taîme ve diğerleri, ikinci dil öğreniminin başlangıç seviyesinin, ilkokul düzeyinde öğrenilmeye başlandığında ilk yılları kapsadığını belirtmektedirler.²⁰⁶ Bu seviye, ortaokulda iki yıl, lisede bir yıl sürerken, üniversite düzeyinde bir dönem (altı ay ile bir yıl arası, en az bir yıl olması tercih edilir) sürmektedir. Dil becerileri açısından bakıldığında, ikinci dilde dinleme etkinliği, toplam çalışma süresinin %40'ını kapsamalıdır. Konuşma etkinliği de aynı oranda olmalıdır. Okuma süresi ise %15'e düşerken, yazma etkinliği, ilkokul seviyesindeki dil öğrencisi için ayrılan sürenin %5'ini geçmemelidir.

Araştırmacı, örneklem seçiminde üç seviyeden en ileri seviyeyi seçmiş ve programını bu seviyeye uygulamıştır. İleri seviyedeki öğrenciler, Arapça kelime

²⁰⁵ Cuma, A.g.e., s. 48.

²⁰⁶ Taîme vd., A.g.e., s. 251.

hazinesine ve pek çok dil yapısına sahip olmalarına rağmen, dil kurallarına uyma konusunda yeterli beceriye sahip olmadıklarından, sıkça hatalar yapmaktadırlar.

Bu noktada, anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminin önemini ve bu öğrencilere ders verebilecek yetkin öğretmenlerin hazırlanmasının gerekliliğini vurgulamak istiyoruz. Bu öğretmenler, Arapça dil becerilerinin bütüncül yaklaşımla öğretilmesi gibi modern yöntemleri ve yaklaşımları iyi bilmelidir. Ayrıca, bu öğrencilerle etkili iletişim kurabilmek için, derslerde kullanılacak bir aracı dili de iyi bilmelidirler. Aracı dilin bulunmadığı durumlarda ise, iletişimi etkin ve verimli bir şekilde sağlamak için başka yöntemler aramalıdırlar.

Ayrıca, öğrencilerin eğitim seviyelerinin dikkate alınması ve çalışma alanlarına göre farklılaştırılması gerekmektedir. Örneğin, tıp fakültesi öğrencileri Arap bir ülkede yaşıyor olsalar bile eğitimlerinde İngilizce kullandıkları için Arapça konuşma pratikleri sınırlıdır. Oysa edebiyat fakültesi öğrencileri eğitimlerini Arapça aldıkları için dili daha fazla kullanmaktadırlar. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenim alanlarına göre dil seviyelerindeki farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmek istiyoruz.

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN ARAÇLARININ HAZIRLANMASI VE UYGULANIŞI

A. Araştırmanın Örneklemi

Bu araştırma, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nde ileri düzeyde Arapça öğrenen ve anadili Arapça olmayan öğrencilerden

oluşan belirli bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Araştırma örneklemini, 20'si kadın ve 10'u erkek olmak üzere toplam 30 Türk öğrenciden müteşekkildir.

B. İleri Seviye Arapça Öğrenen ve Ana Dili Arapça Olmayan Öğrencilerin Yaygın Yazım Hatalarının Belirlenmesi

Bu bölüm, araştırmanın birinci sorusunu yanıtlamak için yapılmıştır: “Dini amaçlarla ileri seviyede Arapça öğrenen ve ana dili Arapça olmayan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için düzeltilmesi gereken yaygın yazım hataları nelerdir?”

Bu hataların belirlenmesinde, ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi alanında yapılmış önceki araştırma ve çalışmalara dayanılmıştır. Ayrıca, ileri düzeyde Arapça öğrenen 60 Türk öğrenciden oluşan bir örneklemin yazıları incelenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmamızda, bu hatalar şu şekilde sınıflandırılmıştır:

1. Dilbilgisi ve yapısal hatalar.
2. Morfolojik hatalar.
3. İmla hataları.
4. Anlam hatalar.

Daha sonra dilbilgisi, yapı, morfoloji, imla ve anlam hatalarının yaygınlık oranı belirlenmiş ve her hata için aşağıdaki formüle göre yüzde hesaplanmıştır:

$$\text{Hata yaygınlık yüzdesi} = \left(\frac{\text{Hatalı öğrenci sayısı}}{\text{Toplam öğrenci sayısı}} \right) \times 100$$

Aşağıdaki tablo, öğrenciler arasında yaygın olan yazım hatalarının yüzdesini göstermektedir:

Tablo-3

Hata Türü	Hatalı Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
Birinci: Nahiv Hataları		
Cem-i müzekker sâlim isimlerin merfu, mansûb ve mecrur hallerinin doğru yazılmaması	15	25%
Cem-i müzekker sâlim ve tesniye isimlerde izafet hâlinde nun harfinin düşürülmemesi	21	35%
Tesniyenin merfu, mansûb ve mecrur hallerinin doğru yazılmaması	16	27%
Beş fiilin mansûb ve meczum hallerinde nun harfinin düşürülmemesi	20	33%
Marife ve nekrelerin birbiriyle karıştırılması	38	63%
Müzekker ve müennes isimlerin karıştırılması	39	65%
Cümle dizilişindeki yanlışlıklar	21	35%
Müfred ve cemi isimlerin karıştırılması	15	25%
İkincisi: Sarf Hataları		
Aynı kökten gelen sigaların kullanımında karışıklık (mastar, fiil, ism-i fâil veya mübalağa sigalarının yanlış kullanımı vb.)	18	30%
İsm-i mensûb kullanımında yanlışlık	15	25%
Muzari fiilin (geniş zaman) başına gelen harflerin birbiriyle karıştırılması	21	35%
Üçüncüsü: İmla Hataları		

Hemzenin yazımındaki hatalar	49	81%
Benzer harflerin karıştırılması	24	40%
Nasb tenvinin ihmal edilmesi	15	25%
Tâ-i mebsutâ ile tâ-i marbutâ'nın karıştırılması	16	27%
Hâ harfî ile tâ-i marbutâ'nın karıştırılması	29	48%
Kısa harflerin uzatılması, uzun harflerin kısaltılması	22	37%
Dördüncüsü: Anlamsal Hatalar		
Bağlama gereksiz bir veya daha fazla kelime eklenmesi	19	32%
Bağlamda gerekli olan bir veya daha fazla kelimenin atlanması	17	28%
Yanlış kelimenin kullanılması	32	53%
Bir harfin yerine hatalı başka bir harf kullanmak, eksik veya fazla harf kullanmak	15	25%

Araştırma örnekleminde belirlenen yazım hatalarının türlerinin ve oranlarının gösterildiği bu tablodan anlaşıldığı üzere hataların yaygınlık oranı %25 ile %65 arasında değişmektedir.

C. Test Hazırlanması

İleri seviye Arapça öğrenen öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için önerilen programın etkisini belirlemek amacıyla ön test ve son test hazırlanmıştır. İlgili testin hazırlanmasında aşağıdaki adımlara riayet edilmiştir:

- Testin amacının belirlenmesi
- Testin oluşturulacağı kaynakların belirlenmesi
- Testin spesifikasyon tablosu
- Test yönergesi hazırlanması

- Test içeriği
- Testin ilk haliyle tanımlanması
- Testin ilk halinin uygulanabilirliğinin belirlenmesi
- Testin değerlendirme anahtarının hazırlanması
- Testin pilot uygulaması
- Testin nihai hali

Bu adımların detaylı hali şöyledir:

1. Testin amacının belirlenmesi

Test, ileri düzeyde Arapça öğrenen ve ana dili Arapça olmayan öğrenciler arasında yaygın olan yazım hatalarının giderilmesinde önerilen bütünleşik programın etkinliğini ve araştırmanın hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığını belirlemeyi amaçlamaktadır.

2. Testin oluşturulacağı kaynakların belirlenmesi

Mevcut araştırma, yazma testini oluştururken ve materyalini türetirken şu unsurlara dayanmıştır:

- Arapçayı yabancı dil olarak öğretme alanında yapılan ve yazım hatalarının teşhisini ele alan bazı önceki araştırmaların ve çalışmaların testleri
- Daha önceki bazı testler
- Yaygın yazım hatalarının tedavisine yönelik müfredat ve öğretim yöntemlerine dair literatür
- Yazılı bir testin nasıl hazırlanacağına ilişkin eğitim yazıları
- Araştırmacılar için uygun metinlerin ve giderilmek istenen hataların seçimi için bazı kitaplar ve makaleler

- Testlerin tasarımı, özellikleri, şartları ve hazırlanma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kimselerin görüşleri

3. Testin spesifikasyon tablosu:

Bu tablo, testin içeriğini belirleyen ve ders materyalinin içeriğini, giderilmek istenen hatalarla ilişkilendiren ayrıntılı bir plandır. Ayrıca, ileri düzeyde Arapça öğrenenler arasında yaygın olan her bir yazım hatasının göreceli ağırlığını gösterir.

Bu araştırmada her sorunun özgül ağırlığı belirlerken aşağıdaki denklem kullanılmıştır:

$$\text{Özgül ağırlık} = \left(\frac{\text{Hatalı kelime sayısı}}{\text{Toplam soru sayısı}} \right) \times 100$$

Tablo-4

Hata Türü	Hatalı Kelime Sayısı	Hataların Bireysel Oranı	Ait Olduğu Kısma Göre Hataların Oranı	Nisbî Ağırlıklar
Birinci: Nahiv Hataları				
Cem-i müzekker sâlim isimlerin merfu, mansûb ve mecrur hallerinin doğru yazılmaması	3	3		
Cem-i müzekker sâlim ve tesniye isimlerde izafet hâlinde nun harfinin düşürülmemesi	3	3		

Tesniyenin merfu, mansûb ve mecrur hallerinin doğru yazılmaması	3	3	24	38.9 %
Beş fiilin mansûb ve meczum hallerinde nun harfinin düşürülmemesi	3	3		
Marife ve nekrelerin birbiriyle karıştırılması	3	3		
Müzekker ve müennes isimlerin karıştırılması	3	3		
Müfred ve cemi isimlerin karıştırılması	3	3		
Cümle dizilişindeki yanlışlıklar	3	3		
İkincisi: Sarf Hataları				
Aynı kökten gelen sigaların kullanımında karışıklık (mastar, fiil, ism-i fâil veya mübalağa sigalarının yanlış kullanımı vb.)	3	3	9	14.29 %
İsm-i mensûb kullanımında yanlışlık	3	3		
Muzari fiilin (geniş zaman) başına gelen harflerin birbiriyle karıştırılması	3	3		
Üçüncüsü: İmla Hataları				

Hemzenin yazımındaki hatalar	3	3	21	30.33 %
Benzer harflerin karıştırılması	3	3		
Nasb tenvinin ihmal edilmesi	3	3		
Tâ-i mebsutâ ile tâ-i marbutâ'nın karıştırılması	3	3		
Hâ harfi ile tâ-i marbutâ'nın karıştırılması	3	3		
Kısa harflerin uzatılması, uzun harflerin kısaltılması	3	3		
Dördüncüsü: Anlamsal Hatalar				
Bağlama gereksiz bir veya daha fazla kelime eklenmesi	3	3	9	17.29 %
Bağlamda gerekli olan bir veya daha fazla kelimenin atlanması	3	3		
Yanlış kelimenin kullanılması	3	3		
Bir harfin yerine hatalı başka bir harf kullanmak, eksik veya fazla harf kullanmak	3	3		

1- Test yönergesinin hazırlanması

Test yönergesi, kolay ve anlaşılır bir şekilde yazılmıştır. Böylece öğrencilerin yanıtlarını yazarken bu talimatlara uyması kolay olmuştur. Talimatların hazırlanmasında aşağıdaki hususlara dikkat edilmiştir:

1. Testin amacının ve sonucunda elde edilecek sonuçların öneminin vurgulanması.
2. Testin bileşenlerinin kısaca açıklanması.
3. Test sorularının yanıtlanmaya başlamadan önce soruların dikkatlice okunması gerekliliğinin vurgulanması.
4. Testin tamamlama süresinin belirtilmesi.
5. Öğrencinin adının, soyadının ve sınıfının yazılması gerektiğinin belirtilmesi.
6. Soruların yanıtlanmaya başlamadan önce sınavın başladığına dair duyuruyu beklemenin gerektiğinin belirtilmesi.

2- Testin İçeriği:

Testin ilk hali aşağıdakileri içermektedir:

- Kapak Sayfası: Testin başlığı, araştırmacının bilgileri ve danışman komitesinin bilgileri yazılmıştır.
- Giriş Sayfası: Hakeme yönelik tanımlama ve ondan beklenen görevler.
- Test: Öğrenciler için özel talimatlar içeren bir sayfa ve ardından üç tür soru formunda hazırlanmış test soruları: Kapsamı sınırlı sorular, yönlendirici açık uçlu sorular ve serbest sorular.

3- Testin Vastı (İlk Hali):

Araştırmacı, testi hazırlarken üç tür soru kullanmıştır:

- Kapsamı Sınırlı Sorular: Çoktan seçmeli sorular ve yanlış ifadelerin düzeltilmesi.
- Yönlendirici Açık Uçlu Sorular: Bazı görsellere dair sorular ve boşluk doldurma soruları.
- Serbest Sorular: Öğrencinin serbestçe yanıtlayabileceği üç soru. Öğrencinin aklına gelenleri yazmasına ve kendini ifade etmesine olanak tanır.

4- Testin İlk Halinin Uygunluğu:

Testin ilk hali hazırlandıktan ve talimatlar testin başına eklendikten sonra, araştırmacı testi 21 hakemden oluşan bir gruba sunmuştur. Hakemlerden, şu konularda görüş bildirmeleri istenmiştir:

- Test yönergesinin açıklığı.
- Testin amacına uygun olup olmadığı.
- Testin dilinin uygunluğu.
- Test sorularının bilimsel doğruluğu.
- Gerekli görülen eklemeler, çıkarmalar veya düzenlemeler.

Hakemlerin görüşleri şu şekilde olmuştur:

- Tüm hakemler (%100), test yönergelerinin öğrenciler için uygun olduğunu ve soruları yanıtlarken yol gösterdiğini belirtmiştir.
- Hakemlerin çoğunluğu (%90, 19 hakem), test sorularının bilimsel olarak doğru ve amacına uygun olduğunu belirtmiştir.
- Hakemlerin %80'i (17 hakem), bazı test sorularını yeniden düzenlemiştir.
- Hakemlerin %85'i (18 hakem), testten bazı soruları çıkarmış ve her hata için üç soru ile sınırlı kalınmasını önermiştir.
- Hakemlerin %90'ı (19 hakem), testin özellikler tablosuna nisbî ağırlık eklenmesini önermiştir.
- Hiçbir hakem teste ek soru eklememiştir, mevcut soruların kapsamlı olduğunu düşünmüşlerdir.

Hakemlerin görüşleri doğrultusunda bazı test soruları yeniden düzenlenmiş ve bazı sorular çıkartılmıştır, böylece test örneklem grubuna uygulanmaya hazır hale gelmiştir.

5- Testin Değerlendirme Anahtarının Hazırlanması:

Araştırma kapsamında uygulanan testteki her soru için doğru cevabı ve puanı içeren bir değerlendirme anahtarı hazırlanmıştır. Sınırlı ve yönlendirici soruların her birine belirli puanlar verilmiştir; serbest sorular ise her biri yedi puan olarak değerlendirilmiştir. Söz konusu test toplamda 63 puanlık bir değere sahiptir.

6- Pilot Test Uygulaması

Hakemlerin önerdiği düzenlemeler test üzerinde yapıldıktan sonra, test ana araştırma örneklemini dışında kalan bir ön araştırma örneklemine uygulanmıştır. Bu örneklem, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi'nde Arapça öğrenen yabancı uyruklu 20 öğrenciden oluşmaktadır. Test, 4 Kasım 2019 Pazartesi günü uygulanmış olup, yazar testi bizzat kendisi uygulamıştır. Yazar, örneklem grubuna testin amacını ve soruların nasıl yanıtlanacağını açıklamış, ardından tüm soruları yanıtlamalarını istemiştir. Testin sonuçları değerlendirilmiş ve öğrencilerin puanları aşağıdaki hedeflere ulaşmak amacıyla kaydedilmiştir:

1. Testi yanıtlamak için uygun süreyi hesaplamak.
2. Testin doğruluğunu hesaplamak.
3. Testin güvenilirliğini hesaplamak.
4. Testin kolaylık, zorluk ve ayırt edicilik katsayılarını hesaplamak.

(A) Test Süresinin Hesaplanması

Testin sorularını yanıtlamak için uygun süre aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Testin yanıtlanmasına başlama ve ilk ve son öğrencinin cevap kağıdını teslim etme zamanları kaydedilmiştir. Araştırmacı, ilk ve son öğrencinin harcadığı süreyi ayrı ayrı kaydetmiştir.

- İlk ve son öğrencinin cevap kağıdını teslim etme süreleri toplanmış ve bu sürelerin ortalaması hesaplanarak test için uygun süre belirlenmiştir. Bu süre aşağıdaki formülle hesaplanmıştır:

$$\text{Süre} = \frac{\text{İlk öğrencinin harcadığı süre} + \text{son öğrencinin harcadığı süre}}{2}$$

Örn:

$$\text{Süre} = \frac{75 + 85}{2} = 80 \text{ dk}$$

Yani, testin uygulanması için gereken süre 80 dakika olup, her öğrenci için bilgi formunu doldurmak ve talimatları okumak için 10 dakika eklenmiştir. Böylece toplam test süresi 90 dakika olarak belirlenmiştir.

(B) Testin Doğruluğunun Hesaplanması

Testin doğruluğu, testin ölçmesi amaçlanan şeyi ne kadar doğru ölçtüğünü ifade eder.²⁰⁷ Testin doğruluğunu belirlemek için çeşitli yöntemler bulunmaktadır:

- Zahiri Doğruluk:

Hakem onayı yöntemi kullanılarak testin zahiri geçerliliği doğrulanmıştır. Test, müfredat ve öğretim yöntemleri alanında uzman olan ve Arapçayı yabancı dil olarak öğretme alanında çalışan 21 öğretim üyesine sunulmuştur. Bu uzmanlar, testin ölçmesi gereken şeyi ölçüp ölçmediğini değerlendirmiş ve bazı gerekli düzenlemeler, hakemlerin önerilerine göre yapılmıştır.

²⁰⁷ Fuâd el-Behî, *İlmu'n-nefsi'l-ihsâî ve kıyasu'l-akli'l-beşerî*, Kahire, Dâru'l-fikri'l-Arabî, 2005, C. 3, s. 400.

- Kapsam Doğruluğu:

Bu doğruluk türü, ölçülmek istenen özellik veya olgunun mantıksal olarak belirlenmesi ve ardından testin bölümlerinin analiz edilmesi ile sağlanır.²⁰⁸ Mevcut testte bu geçerlilik türü sağlanmıştır. Araştırmacı, Arapçayı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaygın yazım hatalarını belirlemiş ve her hata için üç öge oluşturmuştur.

- İç Tutarlılık:

Her bir ögenin puanının, ait olduğu kısmın toplam puanı ile ilişkisi hesaplanmıştır. Her bir ögenin, ait olduğu boyutun toplam puanı ile korelasyon (doğrusal ilişki) katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo-5

Hata Türü	Korelasyon Oranı
Birinci: Nahiv Hataları	
Cem-i müzekker sâlim isimlerin merfu, mansûb ve mecrur hallerinin doğru yazılmaması	0.84
Cem-i müzekker sâlim ve tesniye isimlerde izafet hâlinde nun harfinin düşürülmemesi	0.82
Tesniyenin merfu, mansûb ve mecrur hallerinin doğru yazılmaması	0.73
Beş fiilin mansûb ve meczum hallerinde nun harfinin düşürülmemesi	0.81
Marife ve nekrelerin birbiriyle karıştırılması	0.75
Müzekker ve müennes isimlerin karıştırılması	0.80

²⁰⁸ A.e., s. 402.

Müfred ve cemi isimlerin karıştırılması	0.86
Cümle dizilişindeki yanlışlıklar	0.76
İkincisi: Sarf Hataları	
Aynı kökten gelen sigaların kullanımında karışıklık (mastar, fiil, ism-i fâil veya mübalağa sigalarının yanlış kullanımı vb.)	0.81
İsm-i mensûb kullanımında yanlışlık	0.85
Muzari fiilin (geniş zaman) başına gelen harflerin birbiriyle karıştırılması	0.72
Üçüncüsü: İmla Hataları	
Hemzenin yazımındaki hatalar	0.75
Benzer harflerin karıştırılması	0.63
Nasb tenvinin ihmal edilmesi	0.84
Tâ-i mebsutâ ile tâ-i marbutâ'nın karıştırılması	0.65
Hâ harfi ile tâ-i marbutâ'nın karıştırılması	0.86
Kısa harflerin uzatılması, uzun harflerin kısaltılması	0.83
Dördüncüsü: Anlamsal Hatalar	
Bağlama gereksiz bir veya daha fazla kelime eklenmesi	0.70
Bağlamda gerekli olan bir veya daha fazla kelimenin atlanması	0.88
Yanlış kelimenin kullanılması	0.70
Bir harfin yerine hatalı başka bir harf kullanmak, eksik veya fazla harf kullanmak	0.76

Tablo 5’te görüldüğü üzere, tüm korelasyon katsayıları pozitif ve 0.05 düzeyinde çıkmıştır. Her bir hatanın kendi bölümünün toplam puanı ile olan bağlantı katsayıları şu şekilde sıralanmıştır:

-Nahiv bölümü için korelasyon katsayıları 0.73 ile 0.86 arasında; sarf bölümü için korelasyon katsayıları 0.72 ile 0.85 arasında; yazım hataları bölümü için korelasyon katsayıları 0.63 ile 0.86 arasında; anlamsal hatalar bölümü için korelasyon katsayıları 0.70 ile 0.88 arasında değişkenlik göstermiştir. Bu, her bir hatanın puanı ile bu bölümün toplam puanı arasında kabul edilebilir bir ilişki olduğunu gösterir.

Her bir bölümün puanının ait olduğu ana başlığın toplam puanı ile olan ilişkisinin korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo-6

Bağlantı Katsayısı	Bölüm	Bağlantı Katsayısı	Bölüm
0.95	Yazım hataları	0.91	Nahiv Hataları
0.86	Anlamsal hatalar	0.82	Sarf Hataları

Tablo 6’dan görüldüğü üzere, tüm bağlantı katsayıları pozitif ve 0.05 düzeyinde çıkmıştır. Bu da her bir bölümün puanı ile ait olduğu ana başlığın toplam puanı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Her ana başlığın puanının testin toplam puanı ile olan ilişkisinin bağlantı katsayıları hesaplanmıştır ve sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo-7

Bölüm	Bağlantı Katsayısı	Bölüm	Bağlantı Katsayısı
--------------	---------------------------	--------------	---------------------------

Nahiv Hataları	0.87	Yazım hataları	0.86
Sarf Hataları	0.97	Anlamsal hatalar	0.97

Tablo 7’de görüldüğü üzere, tüm bağlantı katsayıları pozitif ve 0.05 düzeyinde çıkmıştır. Her bir ana başlığın testin toplam puanı ile olan bağlantı katsayıları 0.86 ile 0.97 arasında değişmektedir. Bu da her bir ana başlığın puanı ile testin toplam puanı arasında istatistiksel olarak kabul edilebilir bir ilişki olduğunu göstermektedir.

(C) Testin Güvenirliğinin Hesaplanması

Güvenirlik, bir testin aynı koşullar altında aynı bireylere tekrar uygulandığında yaklaşık olarak aynı sonuçları vermesi anlamına gelir.²⁰⁹ Bu da araştırmanın doğru sonuçlar vermesi bakımından önem arz etmektedir. Araştırmacı, testin güvenilirliğini “Test-Tekrar Testi (Test-Retest)” yöntemiyle hesaplamıştır, çünkü bu yöntem mevcut araştırmada güvenilirliği ölçmek için en uygun yöntemdir. Daha önce 4 Kasım’da uygulanan test, bir hafta sonra (11 Kasım 2019 Pazartesi günü) ön araştırma örneklemine tekrar uygulanmıştır. Araştırmacı, testin her iki uygulamasını da bizzat gerçekleştirmiştir, böylece uygulamanın doğruluğu ve tarafsızlığı sağlanmıştır. Her iki uygulama arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0.90 olarak bulunmuş ve bu sonuç, testin güvenilirliğini ve daha sonra yapılacak ön test ve son test uygulamaları için uygunluğunu göstermektedir.

(D) Testin Kolaylık, Zorluk ve Ayırt Edicilik Katsayılarının Hesaplanması

- Kolaylık Katsayısı:

Her bir test maddesinin kolaylığı, doğru yanıtların aritmetik ortalaması ile hesaplanır. Bunun formülü şöyledir:

²⁰⁹ Recâ Muhammed Ebû Alâm, **Menâhicu’l-bahs fi’l-ulûmi’n-nefsiyye ve’t-terbeviyye**, Kâhire, Dâru’n-Neşr, 2004, s. 429.

$$\text{Kolaylık Katsayısı} = \frac{\text{Doğru Yanıt Sayısı}}{\text{Doğru Yanıt Sayısı} + \text{Yanlış Yanıt Sayısı}}^{210}$$

Kolaylık katsayısı 0.80 veya daha fazla olan çok kolay maddeler ve kolaylık katsayısı 0.20 veya daha az olan çok zor maddeler testten çıkarılmıştır.

- Ayırt Edicilik Katsayısı:

Her bir test maddesinin ayırt edicilik katsayısı hesaplanmıştır. Ayırt edicilik katsayısı, bir maddenin yüksek performans gösteren öğrenciler ile düşük performans gösteren öğrencileri ayırt etme yeteneğini ifade eder. Ayırt edicilik katsayısı 0.30'un altında olan sorular testten çıkarılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo-8

Test Sorularının Zorluk, Kolaylık ve Ayırt Edicilik Katsayıları

Soru Numarası	Zorluk	Kolaylık	Ayırt Edicilik
Kapsamı Sınırlı Sorular			
1.	0.55	0.45	0.63
2.	0.50	0.50	0.38
3.	0.47	0.53	0.50
4.	0.47	0.53	0.38
5.	0.53	0.53	0.63
6.	0.43	0.47	0.50
7.	0.57	0.57	0.63
8.	0.50	0.43	0.50
9.	0.50	0.50	0.63
10.	0.37	0.63	0.50
11.	0.47	0.53	0.63

²¹⁰ el-Behî, A.g.e., s. 449.

12.	0.50	0.50	0.38
13.	0.57	0.43	0.50
14.	0.63	0.37	0.50
15.	0.43	0.57	0.63
16.	0.50	0.50	0.38
17.	0.57	0.43	0.38
18.	0.53	0.47	0.38
19.	0.40	0.60	0.50
20.	0.43	0.57	0.38
21.	0.50	0.50	0.50
Yönlendirici Sorular			
22.	0.43	0.57	0.63
23.	0.50	0.50	0.50
24.	0.47	0.53	0.38
25.	0.57	0.43	0.50
26.	0.43	0.57	0.38
27.	0.43	0.57	0.38
28.	0.45	0.55	0.50
29.	0.50	0.50	0.63
30.	0.57	0.43	0.50
31.	0.50	0.50	0.50
32.	0.45	0.55	0.63
Serbest Sorular			
33.	0.47	0.53	0.50
34.	0.57	0.43	0.50
35.	0.53	0.47	0.50

Yukarıdakilerden anlaşılacağı üzere, testin genel olarak geçerlilik ve güvenilirlik düzeyi yüksektir. Ayrıca, test maddelerinin kolaylık, zorluk ve ayırt edicilik katsayıları, testin mevcut araştırmada kullanılmasına olanak tanıyacak kabul edilebilir seviyelerdedir.

(E) Araştırma Araçlarının Standardizasyonunda Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Araştırma araçlarının psikometrik özelliklerini doğrulamak için örneklem grubunun yanıtları üzerinden veriler çıkarılmış ve bu veriler istatistiksel olarak 22. versiyon SPSS programı kullanılarak işlenmiştir. Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılarak her test maddesinin ait olduğu bölümün toplam puanı ile olan ilişkisi ve bölümlerin testin toplam puanı ile olan ilişkisi belirlenmiştir.

4. Önerilen Programın Hazırlanması

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Dini gerekçelerle ileri seviyede Arapça öğrenenler için işlevsel dilbilgisi programı önerisi nedir?” sorusuna yanıt bulmak için, önerilen programın tüm unsurları ve temel bileşenleri tamamlandıktan sonra, ilk hali bir grup uzmana sunulmuştur. Uzmanlardan programın etkinliği, amaca uygunluğu, dilsel uygunluğu ve bilimsel doğruluğu hakkında görüş alınmıştır. Ayrıca, ekleme, çıkarma veya düzeltme önerileri de istenmiştir. Uzmanların görüşleri şu şekilde olmuştur:

- 21 uzman (%100) programın bilimsel içeriğinin doğru olduğunu onaylamıştır.
- 21 uzman (%100) programın amacına uygun olduğunu onaylamıştır.
- 17 uzman (%80) bazı ders hedeflerinin yeniden yazılmasını önermiştir.

Bu doğrultuda, programda gerekli düzenlemeler yapılarak nihai hali oluşturulmuş ve temel araştırma örnekleminde uygulanmıştır (Ek 6).

5. Öğrenci Kılavuzunun Hazırlanması

Araştırmacı, öğrenci kılavuzunu hazırlamış ve bir grup uzmana sunmuştur. Uzmanların görüşleri ve önerileri şu şekildedir:

- 17 uzman (%80) bazı derslerdeki etkinlik ve alıştırmaların sayısının artırılmasını önermiştir.
- 19 uzman (%90) dilbilgisi analizleri sırasında bazı örneklerin artırılmasını önermiştir.

Uzmanların önerileri dikkate alınarak öğrenci kılavuzu son halini almış ve uygulanmaya hazır hale getirilmiştir (Ek 6).

6. Öğretmen Kılavuzunun Hazırlanması

Araştırmacı, programı başka örneklerde uygulamak isteyen öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla bir öğretmen kılavuzu hazırlamıştır. Bu kılavuz iki bölümden oluşmaktadır:

Bölüm 1: (Genel çerçeve ve kılavuz hakkındaki bilgileri içermektedir)

- Kılavuzun önsözü.
- Kılavuzun amaçları.
- Kılavuzun işlem hedefleri.
- Kılavuzda düzenlenen dersler.

Bölüm 2: (Kılavuzda yer alan okuma metnlerinin uygulama sürecini içermektedir. Araştırmacı, bu bölümde şu adımları takip etmiştir)

- Her ders için gerçekteştirilmesi gereken eğitim hedeflerinin belirlenmesi.
- Her ders için kullanılabilecek eğitim araçlarının sunulması.
- Eğitim etkinlikleri.
- Öğretim süreçleri.

- Her dersin sonunda değerlendirme sorularının sunulması.

Öğretmen kılavuzu hazırlandıktan sonra, bir grup uzmana sunulmuştur ve görüşleri alınmıştır. Uzmanların önerileri şu şekildedir:

- 18 uzman (%85) etkinlik ve alıştırımların sayısının artırılmasını önermiştir.
- 19 uzman (%90) yaygın yazım hatalarının düzeltilmesine odaklanılmasını önermiştir.

Uzmanların önerileri dikkate alınarak kılavuz son halini almış ve uygulanmaya hazır hale getirilmiştir (Ek 7).

7. Alan Çalışması Uygulamaları

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Gelişmiş düzeyde dini amaçlı Arapça öğrenenler için önerilen programın yazma becerisini geliştirmedeki etkinliği nedir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla mevcut araştırma, ilgili araştırma grubuna uygulanmış ve zaman planı şu şekilde işlemiştir:

1. Yazılı ön test 18 Kasım 2019 Perşembe günü uygulanmıştır.
2. Ön test uygulaması tamamlandıktan sonra, 25 Kasım 2019 Pazartesi günü araştırma grubuna önerilen bütünleşik programın öğretimine başlanmış ve 17 Ocak 2020 Perşembe günü tamamlanmıştır. Bu süreçte, araştırmacı, araştırma grubu için hazırlanmış dersleri kendisi vermeyi tercih etmiştir.
3. Program tamamlandıktan sonra, 3 Şubat 2020 Pazartesi günü yazılı son test uygulanmış ve veriler istatistiksel olarak işlenmiştir.

Yazılı testin ön test ve son test uygulamaları tamamlandıktan sonra, her öğrenci için iki puan elde edilmiştir: bir ön test puanı ve bir son test puanı. Veriler, araştırma hipotezlerini test etmek için bazı istatistiksel yöntemler kullanılarak 22. versiyon SPSS programı ile işlenmiştir. Kullanılan istatistiksel yöntemler şunlardır:

1. Bağımsız Örneklem T-Testi: Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemek için kullanılmıştır.

2. Etki Boyutu Denklemi: Deneysel işlemin öğrencilerin yanıtları üzerindeki etkisini göstermek için kullanılmıştır.

3. Black-Scholes Denklemi: Programın etkinlik düzeyini hesaplamak için kullanılmıştır.

Bir sonraki bölüm, bu istatistiksel yöntemlerin kullanılarak elde edilen veri analizlerini ve sonuçları açıklamaktadır.

8. Araştırmacının Uygulama Sırasındaki Gözlemleri

Deney grubu üzerinde öğretim sırasında araştırmacı şu gözlemleri yapmıştır:

- Uygulamanın başlangıcında öğrenciler daha dağınık iken, dersin önemini kavradıkça derslere daha fazla odaklanmaya başlamışlardır. Bu durum, ders sırasında yapılan yorumlarla doğrulanmıştır.

- Öğrenciler başlangıçta derslerin belirlenen saatlerine uymakta zorlanmışlardır.

- İlk iki derse bazı öğrenciler katılmadığından, araştırmacı dersi yeniden anlatmak zorunda kalmıştır.

- Öğrenciler arasında iş birliği ve program sırasında aktif katılım gözlenmiştir.

- Çeşitli eğitim araçlarının kullanımı, öğrencilerin dikkatini çekmede etkili olmuştur.

- Program uygulandıktan sonra, öğrencilerin son testteki yazılı sonuçlarının ön teste göre iyileştiği gözlemlenmiştir. Bu durum, programın hazırlanan amacı gerçekleştirmedeki etkinliğine işaret etmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARININ ANALİZİ

Bu bölüm, Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmede yaygın yazım hatalarını düzeltme konusunda önerilen programın etkinliğine ilişkin araştırma bulgularının sunumunu, tartışılmasını ve yorumlanmasını içermektedir. Araştırma verileri, deney grubundaki (araştırma örneklemi) öğrencilerin yazılı sınavdan aldıkları puanlar kullanılarak istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Aşağıda bu sonuçların sunumu yer almaktadır.

A. Araştırma Bulgularının Değerlendirilme Aşamaları

Araştırmanın üçüncü sorusuna (İleri düzeyde dini amaçlarla Arapça öğrenenler için yazma becerisini geliştirmek amacıyla önerilen programın etkinliği nedir?) yanıt bulmak için, çalışma kapsamında önerilen program, araştırma örneklemine uygulanmış ve ardından yazılı sınav sonrasında elde edilen sonuçlar analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu işlem iki aşamadan oluşmaktadır:

Birinci Aşama: Öncelikle, ön test ve son test uygulamalarında öğrencilerin ortalama puanları ve her birinin standart sapmaları belirlenmiş, ortalamalar arasındaki fark saptanmış, “t” değeri hesaplanmış ve bunun anlamlılık durumu ifade edilmiştir. Bu veriler aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir:

Tablo-9

Ön ve son test puanlarının ortalamaları arasındaki farkın “t” değeri ve standart sapması

Uygulama	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	“T” Değeri	Anlamlılık
----------	----------	-------------------	------------------------	---------------	------------

Ön Test	21.00	3.49	29	49.11	Var
Son Test	52.63	2.87			

Yukarıdaki tablo, araştırma örneğindeki öğrencilerin yazma testinde genel olarak uygulama öncesi ve sonrası puan ortalamaları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Uygulama sonrası ortalama puan 52.63 iken, uygulama öncesi ortalama puan 21.00'dir. Hesaplanan T değeri 49.11 olup, bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır; çünkü tablo değeri 0.05 düzeyinde ve 29 serbestlik derecesinde 2.05'tir ve bu da uygulama sonrası lehine bir fark olduğunu göstermektedir.

Tablo-10

Ön ve son testteki nahiv hataları arasındaki ortalama farkın standart sapması ve “t” değeri

Uygulama	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	“T” Değeri	Anlamlılık
Ön Test	8.93	1.34	34.02	29	Var
Son Test	19.87	1.19			

Bu tabloda, örneklem grubundaki öğrencilerin nahiv hatalarındaki ortalama puanları arasında 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak farklar olduğu görülmektedir. Son test uygulamasında nahiv hataları için ortalama puan (19.87) iken, ön test uygulamasında (8.93) olmuştur. Hesaplanan “t” değeri (34.02) olup, bu değer 0.05 düzeyinde ve 29 serbestlik derecesi ile istatistiksel olarak anlamlıdır ve son test uygulaması lehinedir.

Tablo-11

Ön ve son testteki sarf hataları arasındaki ortalama farkın standart sapması ve “t” değeri

Uygulama	Ortalama	Standart Sapma	“T” Değeri	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık
Ön Test	1.80	0.61	27.57	29	Var
Son Test	7.17	0.79			

Bu tabloda, örneklem grubundaki öğrencilerin sarf hatalarındaki ortalama puanları arasında 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak farklar olduğu görülmektedir. Son test uygulamasında morfolojik hatalar için ortalama puan (7.07) iken, ön test uygulamasında (1.80) olmuştur. Hesaplanan “t” değeri (27.57) olup, bu değer 0.05 düzeyinde ve 29 serbestlik derecesi ile istatistiksel olarak anlamlıdır ve son test uygulaması lehinedir.

Tablo-12

Ön ve son testteki imlâ hataları arasındaki ortalama farkın standart sapması ve “t” değeri

Uygulama	Ortalama	Standart Sapma	“T” Değeri	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık
Ön Test	8.63	2.25	29.11	29	Var
Son Test	18.73	1.41			

Yukarıdaki tabloda, imla hataları konusunda araştırma örneklemi oluşturan öğrencilerin ortalama puanları arasında %5 düzeyinde istatistiksel farklar olduğu anlaşılmaktadır. İmla hataları son test uygulamasında ortalama puan 18.73 iken, ön test uygulamasında ortalama puan 8.63 olmuştur. Hesaplanan “t” değeri 29.11 olup, bu değer %5 anlamlılık düzeyinde ve 29 serbestlik derecesi ile son test uygulaması lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Tablo-13

Ön ve son testteki anlamsal hataları arasındaki ortalama farkın standart sapması ve “t” değeri

Uygulama	Ortalama	Standart Sapma	“T” Değeri	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık
Ön Test	1.53	0.63	29.11	29	Var
Son Test	6.63	0.89			

Yukarıdaki tabloda, araştırma örneklemindeki öğrencilerin anlamsal hatalar ortalama puanları arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel farklar olduğu görülmektedir. Anlamsal hatalar için son test uygulamasında ortalama puan 6.63 iken, ön test uygulamasında ortalama puan 1.53 olmuştur. Hesaplanan “t” değeri 29.11 olup, bu değer %5 anlamlılık düzeyinde ve 29 serbestlik derecesi ile son test uygulaması lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Tablo-14

Ön ve son test uygulamaları arasındaki her alt hata türü için yazılı sınavın ortalama puan farkının “t” değeri ve standart sapması

Hata Alanı	Hata Türü	Uygulama	Ortalama	Standart Sapma	“T” Değeri	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık 0.05
Nahiv Hataları	Cem-i müzekker sâlimin i‘râbı	Ön test	1.27	0.45	19.98	29	Var
		Son test	2.97	0.18			
	İzafet hâlinde nun harfinin düşürülmemesi	Ön test	1.63	0.49	8.52	29	Var
		Son test	2.63	0.49			
	Tesniyenin i‘râbı.	Ön test	1.67	0.48	15.23	29	Var
		Son test	3.00	0.00			
	Ef‘âl-i Hamse’nin i‘râbı	Ön test	0.93	0.52	12.45	29	Var
		Son test	2.57	0.50			
	Marife – Nekre Karışıklığı	Ön test	0.73	0.52	11.13	29	Var
		Son test	2.43	0.50			
		Ön test	0.93	0.45	11.93	29	Var

	Müz. – Müen. Karışıklığı	Son test	2.13	0.35			
	Cümlelerin dizilimi	Ön test	0.90	0.48	11.93	29	Var
		Son test	2.10	0.31			
Sarf Hataları	Aynı kökten kelimelerin karıştırılması	Ön test	0.766	0.51	11.69	29	Var
		Son test	2.07	0.37			
	İsm-i mensûb kullanımı	Ön test	1.40	0.49	11.89	29	Var
		Son test	2.67	0.48			
	Muzari harflerinin karıştırılması	Ön test	0.271	0.45	22.36	29	Var
		Son test	2.43	0.50			
Yazım Hataları	Hemzenin yazım hatası.	Ön test	0.171	0.37	13.17	29	Var
		Son test	2.10	0.62			
	Benzer harflerin karıştırılması	Ön test	1.10	0.31	17.59	29	Var
		Son test	2.70	0.47			
	Nasb tenvinin ihmalı	Ön test	1.33	0.55	15.39	29	Var
		Son test	2.73	0.52			
	Tâ-i merbûta ile mebsûta karışıklığı.	Ön test	1.13	0.68	14.06	29	Var
		Son test	2.60	0.49			
	Tâ-i merbûta ile “he” harfî karışıklığı.	Ön test	1.23	0.63	15.27	29	Var
		Son test	2.60	0.49			
	Uzun harflerin kısaltılması veya tam tersi	Ön test	1.40	0.68	15.23	29	Var
		Son test	2.73	0.45			
Anlamsal Hatalar	Harflerin yerinin değiştirilmesi	Ön test	1.33	0.61	15.58	29	Var
		Son test	2.77	0.43			
	Gereksiz kelime ilavesi	Ön test	1.13	0.35	16.16	29	Var
		Son test	2.63	0.49			

Gereksiz kelime ilavesi	Ön test	0.53	0.51	12.84	29	Var
	Son test	2.27	0.52			
Gerekli kelimenin düşürülmesi	Ön test	0.43	0.50	13.80	29	Var
	Son test	2.23	0.50			
Kelimeyi uygun olmayan bir kelimeyle değiştirmek	Ön test	0.53	0.51	15.56	29	Var
	Son test	2.13	0.43			

Yukarıdaki tabloda, test uygulamasında öğrencilerin ortalama puanları arasında istatistiksel farklar olduğu görülmektedir ve bu farklar son test uygulaması lehinedir. Tüm “t” değerleri %5 anlamlılık düzeyinde ve 29 serbestlik derecesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

İkinci Aşama: İleri düzeyde Arapça öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için önerilen işlevsel dilbilgisi programının etkinliğini doğrulamak amacıyla, etki büyüklüğünü hesaplamak için eta kare değeri aşağıdaki denklemle (Black-Scholes Denklemi) bulunmuştur:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + \text{serbestlik derecesi}}^{211}$$

Tablo-15

Programın Araştırma Örnekleminde Yazma Becerisini Geliştirmedeki Etki Büyüklüğü

Etkinlik Oranı	(η^2) Değeri	Etki Boyutu
1.25	0.98	Büyük

²¹¹ Sâdık – Ebû Hatab, **A.g.e.**, s. 465.

Tablo 15'in sonuçlarından, eta kare değerinin (η^2) yüksek olduğu (0.98) görülmektedir. Bu değer, standart değer olan (0.14)'ten çok daha yüksektir ve bu durum, önerilen işlevsel dilbilgisi programının araştırma örnekleminde yazma becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Harold O. Kiss, program etki büyüklüğü değerlerini şu şekilde belirlemiştir:

- 0.01 ile 0.05 arasında programın etki büyüklüğü küçük olarak kabul edilir.
- 0.06 ile 0.13 arasında programın etki büyüklüğü orta düzeydedir.
- 0.14 ile 0.99 arasında programın etki büyüklüğü büyük olarak kabul edilir.²¹²

Önerilen işlevsel dilbilgisi programının, ileri düzeyde Arapça öğrenen yabancı öğrencilerde yazma becerisini geliştirmedeki etkinlik düzeyi (1.25) olarak belirlenmiştir ve bu değer gereken minimum seviyenin üzerindedir. Bu durum, önerilen programın etkinliğini göstermektedir.

Tablo-16

Programın Araştırma Örnekleminde Ana Yazım Hatalarını Düzeltmeye Etkisi

Ana Hatalar	Etkinlik Oranı	(η^2) Değeri	Etki Boyutu
Nahiv	1.19	0.96	Büyük
Sarf	1.35	0.93	Büyük
İmlâ	1.29	0.97	Büyük
Anlam	1.25	0.93	Büyük

Tablo 16'dan anlaşılmaktadır ki, araştırma örneğindeki yaygın yazım hatalarını düzeltmede önerilen programın etkinlik düzeyi (0.93) ile (0.97) arasında değişmektedir ve bu değerler kritik değerden (0.14) büyüktür. Bu, programın yaygın

²¹² Harold Kiss, **Statistical concepts for the behavioral sciences**, Boston, Allyn & Bacon, incorporated, 1996, C. 2, s. 265.

yazım hatalarını (Nahiv, sarf, imlâ, anlam) düzeltmede büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Programın yaygın yazım hatalarını düzeltmedeki etkinlik düzeyi (1.19) ile (1.29) arasında değişmekte olup, bu değerler gereken sınırın üzerindedir. Bu da önerilen programın etkinliğini göstermektedir.

Tablo-17

**Programın Araştırma Örnekleminde Her Bir Alt Yazım Hatasını
Düzeltmeye Etkisi**

	Alt Yazım Hataları	Etkinlik Oranı	n² Değeri	Etki Boyutu
Nahiv Hataları	Cem-i müzekker sâlim'in i'râbının doğru yazılmaması	1.55	0.93	Büyük
	Cem-i müzekker sâlim ve tesniye isimlerde izafet hâlinde nun harfinin düşürülmemesi	1.16	0.71	Büyük
	Tesniyenin merfu, mansûb ve mecrur hallerinin doğru yazılmaması	1.44	0.89	Büyük
	Beş fiilin mansûb ve meczum hallerinde nun harfinin düşürülmemesi	1.34	0.62	Büyük
	Marife ve nekrelerin birbiriyle karıştırılması	1.32	0.56	Büyük
	Müzekker ve müennes isimlerin karıştırılması	0.98	0.47	Büyük
	Cümle dizilişindeki yanlışlıklar	0.97	0.62	Büyük
	Müfred ve cemi isimlerin karıştırılması	1.02	0.79	Büyük

Sarf Hataları	Aynı kökten gelen sigaların kullanımında karışıklık	1.21	0.83	Büyük
	İsm-i mensûb kullanımında yanlışlık	1.51	0.87	Büyük
	Muzari fiilin (geniş zaman) başına gelen harflerin birbiriyle karıştırılması	1.28	0.84	Büyük
İmlâ Hataları	Hemzenin yazımındaki hatalar	1.37	0.91	Büyük
	Benzer harflerin karıştırılması	1.31	0.89	Büyük
	Nasb tenvinin ihmal edilmesi	1.28	0.87	Büyük
	Tâ-i mebsutâ ile tâ-i marbutâ'nın karıştırılması	1.23	0.89	Büyük
	Hâ harfî ile tâ-i marbutâ'nın karıştırılması	1.27	0.89	Büyük
	Kısa harflerin uzatılması, uzun harflerin kısaltılması	1.70	0.89	Büyük
Anlam Hataları	Bağlama gereksiz bir veya daha fazla kelime eklenmesi	1.30	0.99	Büyük
	Bağlamda gerekli olan bir veya daha fazla kelimenin atlanması	1.28	0.83	Büyük
	Yanlış kelimenin kullanılması	1.30	0.83	Büyük
	Bir harfin yerine hatalı başka bir harf kullanmak, eksik veya fazla harf kullanmak	1.18	0.92	Büyük

Bu tablodan şu sonuçlar elde edilmektedir:

- Yaygın yazım hataları için Eta kare değerleri (0.56) ile (0.99) arasında değişmektedir. Bu sonuç, programın hataları düzeltmede ve Arapça öğrenen öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

- Programın genel etkinlik düzeyi (1.16) ile (1.70) arasında değişmektedir. Ancak üç yazım hatası hariç: Müzekker - müennes karışıklığı, müfred-cemi karışıklığı, ve cümle sıralama hatası. Bu hatalar için etkinlik düzeyi sırasıyla (0.98), (0.97), ve (1.02) olarak belirlenmiştir. Bu durum, bu hataları düzeltmek için tercih edilen eğitimlerin yetersizliğini ve bu hatalarla ilgili daha fazla etkinlik yapılması gerektiğini göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

A. Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma, önerilen programın Arapça öğrenen öğrencilerin yaygın yazım hatalarını düzeltmede etkili olduğunu kanıtlamıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin seviyesinde belirgin bir düşüklük olduğunu gösterirken, önerilen programın incelenmesinden sonra yapılan yazılı sınavlarda öğrencilerin performanslarında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, Eta kare testi sonuçları ve Black denklemi, programın Arapça öğrenen orta seviye öğrencilerin yaygın yazım hatalarını düzeltmede yüksek etkinliğini göstermektedir.

Bu araştırma, Arapça yaygın yazım hatalarını düzeltmede entegrasyona ve yazma becerisinin geliştirilmesine dayalı programların etkinliğini ortaya koyan önceki

alışmalarla uyumludur. Bu çalışmalara örnek olarak Delâl Ebüssuûd,²¹³ Muhammed Ebûrrub,²¹⁴ Hidayet es-Seyyid,²¹⁵ Ahmed Hüseyn,²¹⁶ Muhammed el-Gazâlî,²¹⁷ Avnî Subhî,²¹⁸ Mahmud Şerâbî²¹⁹ ve Ahmed Ali Hüseyn'in²²⁰ çalışmaları verilebilir.

Programın ğrencilerin performansını belirgin ve somut bir şekilde iyileştirmesi ve yazma becerilerini geliştirmeyle programın etkinliğini ve verimliliğini birkaç bileşene bağlamak mümkündür:

1. Programın İşlevsel Eğitimleri: Araştırmacının her derste öğrencilerle izlediği değerlendirme yöntemi, hataların doğrudan üzerine giderek kurallar ve yazma arasındaki entegrasyonu sağlamıştır. Bu, ğrencilerin ilgisini çeken ve onların eğitim amaçlarına hizmet eden canlı okuma metinleri aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Program, çeşitlilik ve kapsayıcılık sergilemiş ve modern değerlendirme ve ölçme yaklaşımlarını takip etmiştir.

2. Çok Sayıda Entegre Aktivite: Öğrencilerin cevapladığı dağıtılan kartlar ve eğitim araçlarının kullanımı, eğlenceli ve etkili bir öğrenme ortamı yaratmıştır. Bu araçlar arasında açıklayıcı resimler, karikatürler ve bilgisayar gibi materyaller bulunmaktadır. Bu araçlar, öğrencilerin etkileşimde bulunmalarına ve derslerden keyif almalarına olanak tanımıştır. Programın dersleri, öğrencilerin metinlere büyük ilgi göstermelerine neden olan bir çekicilik özelliği taşımaktadır.

3. Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirme İhtiyacı: Öğrenciler, Arapça yazma becerilerini geliştirme konusunda ciddi bir ihtiyaç duymaktadır. Bu, onların

²¹³ Ebüssuûd, **A.g.e.**

²¹⁴ Ebûrrub, **A.g.e.**

²¹⁵ es-Seyyid, **A.g.e.**

²¹⁶ Hüseyn, **A.g.e.**

²¹⁷ Muhammed el-Gazâlî, **el-Ahtâu el-luğaviyye el-kitâbiyye lede't-tullâb el-Malâiyiyyîn fi istihdâmi'l-masdar**, Kuala Lumpur, el-Câmi'a el-İslâmiyye el-'Âlemiyye, Kuliyetü Me'ârif el-Vahy ve'l-Ulûm el-İnsâniyye, Yayınlanmamış Master Tezi, 2004.

²¹⁸ Subhî, **A.g.e.**

²¹⁹ Şerâbî, **A.g.e.**

²²⁰ Hüseyn, **A.g.e.**

yazılarında ve kişisel ve profesyonel yaşamlarında fayda sağlama isteklerinde açıkça görülmektedir. Öğrendiklerini uygulama konusunda hevesli ve rekabetçidirler ve programın tüm öğrenciler için genelleştirilmesini talep etmektedirler. Bu durum, programın hedeflerine ulaşmadaki etkinliğini göstermektedir.

4. Programın Öğrencilerin Doğasına Uygun Hazırlanması: Program, öğrencilerin seviyelerine, kültürlerine ve motivasyonlarına uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Ayrıca, program çeşitli deneyim ve aktivitelerle desteklenmiştir.

5. Önerilen Programdaki Entegre Stratejinin Olumlu Etkisi: Programdaki entegrasyon stratejisi, öğrencilerin yaygın yazım hatalarını düzeltme isteklerini artırmış ve programın genel etkinliğine katkıda bulunmuştur.

B. Araştırmanın Özeti

Dünya genelinde ve ülkemizde Arapçayı yabancı dil olarak öğretme/öğrenme alanında olumlu bir hareketlilik gözlemlenmiştir. Arapça öğrenmeye yönelik ilgi artmış ve bu nedenle üniversiteler, ana dili Arapça olmayan birçok yabancı öğrenciyi İslami ilimler ve diğer bazı alanlarda eğitim almak üzere kendilerine çekmektedir. Bu nedenle, onların dil becerilerini zenginleştirmekten bağımsız olarak Arapçada iletişim kurmalarına yardımcı olacak programlar ve stratejiler sağlanmalıdır. Bu bağlamda, mevcut araştırma aşağıdaki sorulara yanıt aramıştır:

1. Dini amaçlarla ileri seviyede Arapça öğrenen ana dili Arapça olmayan öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için hangi yaygın yazım hatalarının düzeltilmesi gerekmektedir?

2. Dini amaçlarla ileri seviyede Arapça öğrenen ana dili Arapça olmayan öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için önerilen işlevsel dilbilgisi programı nedir?

3. Dini amaçlarla ileri seviyede Arapça öğrenen ana dili Arapça olmayan öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için önerilen programın etkinliği nedir?

Araştırma sorularını yanıtlamak ve hipotezlerin doğruluğunu test etmek için aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

Birinci sorunun cevabını bulmak için araştırma konusuyla ilgili literatür taraması ve alanda yapılmış önceki araştırmaların sonuçlarından yararlanılarak, Arapçayı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde yaygın olarak görülen yazım hatalarının belirlenmesi ve bu hataların bu araştırmalarda ne kadar sık tekrarlandığına göre sınıflandırılması yapılmıştır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan referans çerçevesi ve Amerikan Yabancı Diller Eğitim Konseyi (ACTFL) tarafından belirlenen yazma becerileri standartlarına göre şu adımlar izlenmiştir:

b) Öğrencilerin yazılı çalışmalarını analiz etmek amacıyla üç farklı konu hakkında yazı yazmaları ve genel bazı sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Ayrıca, kişisel yazıları (ders notları, hatıralar) ve dil yeterlilik sınavında yazılı olarak verdikleri cevaplar da incelenmiştir. Bu analizler sonucunda, örneklem grubundaki öğrenciler arasında %25 veya daha fazla tekrar eden yaygın yazım hataları belirlenmiştir.

c) İleri düzeyde Arapça öğrenen yabancı öğrencilerde çözülmesi gereken yaygın yazım hataları ile ilgili dilbilgisel konular ve işlevsel kuralları içeren bir liste hazırlanmıştır. Bu konular nahiv, sarf, yazım ve anlambilimsel hatalar olarak sınıflandırılmıştır.

d) Listenin doğruluğunu sağlamak amacıyla, ilk taslak, Arap dili ve öğretim yöntemleri alanında uzman olan ve saha denetimi yapan 21 hakeme sunulmuştur. Hakemler şu önerilerde bulunmuştur:

- Becerilerin doğrudan isim kullanmak yerine fonksiyonel ifadelerle tanımlanması.
- Karmaşık becerilerin çıkarılması.
- Önerilen işlevsel dilbilgisi programının, araştırma kapsamındaki öğrenciler için uygun yazılı etkinliklerle sunulması. Bu etkinlikler arasında bir alimin biyografisi, dini

bir konu hakkında tartışma makalesi, bir kitap veya tarihi bir yer hakkında kısa bilgi, özet çıkarma ve hikaye yazma gibi konular yer almaktadır.

e) Hakemlerin önerdiği değişiklikler yapıldıktan sonra, dini amaçlarla ileri seviyede Arapça öğrenen ana dili Arapça olmayan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için ele alınması gereken işlevsel dilbilgisi kuralları ve yazma alanlarının nihai listesi oluşturulmuştur.

İkinci sorunun cevabını bulmak için, araştırmanın teorik aşamasında kendilerinden yararlanmak amacıyla dilbilgisi ve yazma becerisi entegrasyonu ile ilgili yapılmış önceki araştırma ve çalışmaların sonuçları ile ilgili literatür gözden geçirildikten sonra, aşağıdaki adımlar gerçekleştirilmiştir:

- Programın planı ve felsefesi belirlenmiştir.
- Programın inşa edilme ilkeleri ve özellikleri belirlenmiştir.
- Programın bileşenleri belirlenmiştir: Bunlar genel ve özel hedefler, ders içeriği, programın öğretim yöntemi, kullanılan eğitim araçları, eğitim faaliyetleri ve değerlendirme yöntemleridir.
- Programın önerilen içeriği oluşturulmuş, uygulanmış ve değerlendirilmiştir.
- Programın uygulanabilirliğini ve kullanımını belirlemek için program bazı uzman ve alanda çalışan kişilerle paylaşılmış, ardından onların görüş ve önerilerine göre gözden geçirilmiş ve nihai şekli verilmiştir.
- Programın belirlenen zaman planına göre öğrencilere öğretilmesi sağlanmıştır. Bunun için İstanbul'da bulunan Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nin Arapça hazırlık sınıfında ileri düzeyde öğrenim gören öğrencilerden oluşan bir grup seçilmiştir.
- Programın öğretiminden önce, geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş olan yazılı bir sınav hazırlanıp uygulanmıştır.

Üçüncü sorunun cevabını bulmak için aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- Öğrencilere (örneklem grup) son test olarak yazılı sınav uygulaması yapıldı.
- Araştırma grubundaki öğrencilerin yazılı sınav puanlarının, programın uygulanmasından önce ve sonra karşılaştırılması yapıldı.
- Veriler istatistiksel olarak işlendi
- Nihai sonuçlara ulaşıldı; öneri ve tavsiyeler hazırlandı.

Ön test ve son test yazılı sınav puanlarının istatistiksel analizi aşağıdaki sonuçları vermiştir:

- Yazılı sınavda ön test ve son test ortalama puanları arasında %(0.05) anlamlılık düzeyinde, son test ortalama puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmaktadır.
- Önerilen programın, yaygın yazım hatalarını düzeltmede ve dini amaçlarla ileri seviye Arapça öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmede yüksek bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın elde ettiği sonuçlar ışığında, aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Entegre programların kullanılması ve Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenlere bilgisayar vb. eğitim teknolojilerini kullanarak öğretmek gibi çağın gerektirdiklerine uygun öğretim yaklaşımları ve yöntemlerinin kullanılması
2. Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenlerin performans değerlendirmesinin bilişsel, zihinsel ve duyuşsal yönleri kapsamı ve böylece İngilizce dil sınavına benzer uluslararası bir Arapça dil sınavının tasarlanması
3. Öğretim sürecinde Arapça dil becerileri arasında bütünlüğün/entegrasyonun gözetilmesi

4. Öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve Arapça öğrenmeye yönelik tutumlarını iyileştirmek amacıyla, çalışmada önerilen programdaki entegre faaliyetlerden müfredat oluştururken yararlanılması

5. Öğrencilerin seviyesini belirlemek için testler hazırlanması ve üniversitenin veya eğitim merkezinin, onların dil ihtiyaçlarını karşılayan uygun dil programını sunabilmesi

6. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak, farklı iletişimsel durumlar sunan ve standart Arapçanın kullanılmasını içeren etkinliklerin uygulanması

Araştırmanın diğer araştırmalara yönelik önerileri şunlardır:

1. Başlangıç ve orta düzeydeki, dini amaçlarla Arapça öğrenenler için yazma becerisini geliştirmeye yönelik işlevsel dilbilgisi programının hazırlanması

2. Başlangıç, orta ve ileri düzeydeki Arapça öğrenenler için konuşma becerisini geliştirmeye yönelik işlevsel dilbilgisi programının hazırlanması

3. Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik modern stratejiler kullanılarak dil öğretimi yapılması

4. Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenlerin dil hatalarını ve zorluklarını gidermede entegre faaliyetlerin kullanılması

5. Başlangıç düzeyinde Arapça öğrenenler için gerekli yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik entegre program hazırlanması

6. Orta düzeyde Arapça öğrenenlerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmede dinleme ve okuma arasındaki entegrasyona dayalı program hazırlanması

7. İleri düzeyde Arapça öğrenenlerin diyalog becerilerini geliştirmede dinleme ve konuşma arasındaki entegrasyona dayalı program hazırlanması

KAYNAKÇA

- Abbâs, Mahcûb: **Muşkilâtu ta‘lîmi’l-luğati’l-Arabiyye: Hulûl nazariyye ve tatbîkât**, Doha, Dâru’s-sekâfe, 1986.
- Abbâs, Mahcûb: **Muşkilâtu ta‘lîmi’l-luğati’l-Arabiyye: Hulûl nazariyye ve tatbîkât**, Doha, Dâru’s-sekâfe, 1986.
- Abduh, Dâvûd: **Dirâsât fî ‘ilmi’l-luğati’n-nefsî**, Câmiatu’l-Kuveyt, Matbû‘atu’l-Câmi‘a, 1984.
- Abduh, Dâvûd: **Nahve ta‘lîmi’l-luğati’l-Arabiyye el-vazîfî**, Kuveyt, Müessesetu Dâri’l-ulûm, 1979.

- Abdulazîz, Muhammed vd.: **el-Mu‘cemu’l-vecîz**, Kahire, Dâru’l-kütübi’l-‘İlmiyye, 2003.
- Abdulbârî, Mâhir: **el-Kitâbetu’l-vazîfiyyetu ve’l-ibdâ’iyye**, Amman, Dâru’l-mesîre, 2010.
- Abdullâh, es-Seyyid Cuma: **Fâiliyyetü bernâmec mukterah qâ’im ‘alâ en-nassi’l-Kur’ânî fî mehârâtî’l-luğati’l-Arabiyye li-âğrâd ekâdemiyye lede’l-meb‘ûsîn ġayri’n-nâtıqîn bi’l-Arabiyye bi-Câmiati’l-Ezher**, Kahire, Câmiatu Kahire, Ma‘hadu’d-Dirâsâtî’t-Terbeviyye, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2010.
- Abdülhâdî, Husnî: **el-İtticâhâtü’l-hadîse li-tedrîsi’l-luğati’l-Arabiyye fî’l-merhaleti’l-i‘dâdiyye ve’s-sâneviyye**, İskenderiyye, el-Mektebu’l-Arabiyyu’l-Hadîs, 2000.
- Abdülmecîd, Abdülaziz: **el-Luğatu’l-Arabiyye: Usûluhâ en-nefsiyye ve turuku tedrîsihâ**, Kahire, Dâru’l-Maârif, 1961.
- Ahmed Câbir, Velîd: **Tedrîsu’l-lugati’l-‘Arabiyye mefâhîm nazariyye ve tatbîqât ‘ilmiyye**, Ammân, Dâru’l-fıkr, 2002.
- Ahmed, Abdülmecid: **İlmu’l-luga en-nefsî**, Riyâd, Câmiatu Melik Suud, 1980.
Hâşimî, Âbid Tefvik: **el-Muveccihu’l-ameli li-tedrîsi’l-luğati’l-Arabiyye**, Beyrut, Müessesetü’r-Risâle, 1997.
- Ali, Usâme: **Fâiliyyetü bernâmec kâ’im ‘ale’t-tekâmuli beyne mehârâtî’l-kırâe ve’l-kitâbe fî ta’lîmi’l-luğati’l-Arabiyye li’n-nâtıkîne bi-ğayrihâ fî tenmiyeti mehârâtî’d-dirâse**, İskenderiyye, Câmiatu’l-İskenderiyye, Kulliyyetü’t-

- Terbiye, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2005.
- Âmâl, Sâdık – Ebû Hatab, Fuâd: **İlmu’n-nefs et-terbevî**, Kahire, el-Englo el-Mısriyye, 1994.
- Atâullah, Abdulhamîd: “Bernâmeç mukterah li’t-tedrib ‘alâ ba’di mecâlâtî’t-ta’bîr el-kitâbî el-vazîfî leda tullâbî’s-sânevî et-ticârî fî dav’i ihtiyâcâtihim el-miheniyye”, **Mecelletü’l-Cem‘iyyeti’l-Mısriyye li’l-Menâhici ve Turuki’t-Tedrîs**, C.9, Sayı: 63, Mart 2000, s. 136-158.
- Behî, Fuâd: **İlmu’n-nefsi’l-ihsâî ve kıyasu’l-akli’l-beşerî**, Kahire, Dâru’l-fikri’l-Arabî, 2005.
- Beşîr, Muhammed: **Fâiliyyetü bernâmeç mukterah li-tatvîri turûqi tetrîsi’l-ulûm’s-şer‘iyye fî davi’l-medhali’t-tekâmül**, Kahire Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2001.
- Bint Mesud, Cevâhir: **Fâiliyyetü nemûzec müsellesü’l-mehârâtî’t-tekâmülî**, Kâhire, el-Cem‘iyyetu’l-Mısriyye, 2008.
- Bint Şaban, Nidâl – el-Fidâ, Hind: “Eseru tetrîsi vahdet fil-ulûm kâ’imeten ale’t-tekâmül beyne mâddeti’l-ulûm ve el-luga el-İngliziyye alâ tahsîlî Mûte‘allimâtî’l-medâris el-mûtevasite”, **Ayni Şems Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı:179, Şubat-2012, s. 13-54.
- Buaytîş, Yahya: **Nahve nazariyyeti vazifiyyeti’n-nahvi’l-Arabî**, Konstantin, Montrey Üniversitesi, 2006.

- Buhayr el-Hac, Muhammed: “ed-Da‘fu’l-luġavî ledâ mûte‘allimî el-luġati’l-Arabiyye bi’l-Câmiati’l-Însâniyye: Esbâbuhu ve ‘ilâcuhu”, **Mecelletü’d-Dirâsâti’l-Luġaviyye ve’l-Edebiyye**, C. 2, Özel Sayı, 2011, s. 268-285.
- Cenzûrî, Ferîha: “Binâu istibyân li-kiyâsi suûbâti ta‘lîmi’l-Arabiyye”, **Islamic journal of Arabic Education**, C. 3, Sayı:1, 2011, s. 75-85.
- Cenzurlî, Riyâd: **et-Taallum ve zâhiretu’l-vahy**, Mekke, Câmiatu Ümmü’l-Kurâ, 1986.
- Cottrell, Stella: **The study skills handbook**, London, Macmillan press Ltd., 1999.
- D. J, Millard: “Form-focused instruction in communicative language teaching: Implications for grammar textbooks”, **TESL Canada Journal**, C.18, Sayı:1, Canada, 2000, s. 47-57.
- De Keyser, Robert: **Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar**, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- Dehmânî, Dahîlullah b. Muhammed: “el-Medhal et-tekâmulî fî ta‘lîmi’l-luġati’l-Arabiyye bi-merâhil et-ta‘lîm el-‘âm: usûsuhu’n-nazariyye ve tatbîqâtuhu’t-terbiyyeti nahve binâin luġaviyyin mutemâsik”, **el-Mu’temeru’l-‘âlemî el-evvel li-luġati’l-Arabiyye ve âdâbihâ, İshâmâtu’l-luġâ ve’l-edebi fî’l-binâi’l-hadârî li’l-umme el-İslâmiyye**, Mekke, Câmiatu Ümmü’l-Kurâ, 2007, s. 1-37.

- Delâl, Ebû's-Suûd: **Fâiliyyetu'l-medhal et-tekâmulî li-ta'limi'l-Arabiyye li'l-ecânib**, Ayn Şems Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kâhire, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2003.
- Dîb, İlyâs: **Menâhic ve esâlîb et-terbiyyeti ve't-ta'lim li-terâkîbi'l-luğati'l-Arabiyye**, Beyrut, Dâru'l-kütübi'l-Lübnâniyye, 1981.
- Doughty, C.– Varela, E. **Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on form in classroom second language acquisition**, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, s. 1-11.
- Düleymî, Taha – ed-Düleymî, Kâmil: **Esâlîb hadîse fî tederîsi kavâ'idî'l-luğati'l-Arabiyye**, Amman, Dâru'ş-şurûk, 2004.
- Düleymî, Taha – el-Vâilî, Suâd: **et-Tarâik el-'ilmiyye fî tederîsi'l-Arabiyye**, Ürdün, Dâru'ş-şurûk, 2005.
- Düleymî, Tâhâ: **Tederîsu'l-luğati'l-Arabiyye et-tarâiku't-teklîdiyye ve'l-istirâtejiyyâtu't-tecdîdiyye**, Ürdün, Âlemü'l-kütübi'l-hadîs, 2009.
- Ebû Amşe, Hâlid: **el-Müfredât ve't-terâkîb el-Lüğaviyye**, Ammân, Dâru künûzi'l-marife, 2014.
- Ebû Zühre, Muhammed: “Te'sîru't-tekâmul beyne'l-kırâe ve'l-kitâbe”, **Dirâsât fî'l-Menâhic ve Turuki't-Tedrîs**, sayı: 103, Mart-2005.
- Ebû'l-Mekârim, Îmân: **Fâiliyyetü bernâmec mukterah fî 'ilâci's-su'ûbât el-implâiyyet**, Kahire Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Enstitüsü, Yayınlanmamış Master Tezi, 2007.

- Ebû'r-Rub, Muhammed: "Tahlilu'l-Ahtâi'l-Kitâbiyye", **Mecelletu Dirâsât el-Ulûmi'l-Însâniyye**, C. 2, sayı:24, s. 1-14.
- Ee Ah, Meng: **Psikologi pendidikan 2**, Selangor, Fajar Bakti Sdn. Bhd.1997.
- el-Kûmî, Mehâ: Eseru bernamec mukterah ka'im 'ala't-tekâmul beyne'l-kirâe ve'l-kitâbe fi tenmiyeti ba'di mehârati'd-dirâse leda tullâbi'l-firkati'l-ûlâ bi-kismi'l-luğati'l-Înciliziyye, İskenderiyye, Câmi'atu İskenderiyye, Kulliyyetü't-Terbiye, Yayınlanmamış Master Tezi, 2001.
- Ellis, N. C: **The psychology of foreign language vocabulary acquisition: Implications for CALL**, Wales, 1995.
- Endülîsî, Ebû Hayyân: **İrtişâfu'd-darab min lisâni'l-Arab**, thk., Recep Osman Muhammed, Kâhire, Mektebetu Hancî, 1996.
- Seb', Suâd: **Menhec li-ta'îmi'n-nahv bi-istihdâmi'l-medhal et-tekâmulî fi ta'îmi'l-luğati'l-Arabiyye li-telâmîzü's-sufûfi's-selâse el-ahîre min et-ta'îm el-esâsî fi el-cumhûriyyeti'l-Yemeniyye**, Kahire, Câmiatu Kahire, Ma'had el-buhûsi ve'd-dirâsâti't-terbeviyye, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2002.
- Fâyiz, Abdulhamîd: **Râidu't-terbiyeti'l-âmmeh ve usûlu't-tedrîs**, Beyrut, Dâru'l-Kitâb el-Lubnâniyye, 1984.
- Ferğel, Esmâ: **Fâiliyyetu't-tarîkati't-tekâmuliyye fi tenmiyeti'l-kiyemi'l-mütedammine fi**

- mukarreri'l-kırâe ve'n-nusûs li's-saff el-evvel el-idâdiyye**, Kahire, Câmiatu'd-Duveli'l-Arabiyye Ma'hedü'd-Dirâsât ve'l-Buhûs el-Arabiyye, Yayınlanmamış Master Tezi, 2009.
- Fîrûzâbâdî, Mecdüddîn:
- el-Kâmûsu'l-Muhît**, Thk. Muhammed el-Arksûsî, Beyrut, Mektebetü'r-Risâle, 2005.
- Fischer, Vold:
- “Mu'âleceetü'l-kavâ'id fi kütübî ta'lîmî'l-luğati'l-Arabiyye”, **Mecelletu'l-Münazzameti'l-Arabiyye li't-Terbiye ve's-Sekâfâti ve'l-Ulûm**, C. 23, Sayı:2 1983, s. 71-73.
- Gazâlî, Muhammed:
- el-Ahtâu el-luğaviyye el-kitâbiyye lede't-tullâb el-Malâyiviyyîn fi istihdâmi'l-masdar**, Kuala Lumpur, el-Câmi'a el-İslâmiyye el-Âlemiyye, Kulliyyetü Me'ârif el-Vahy ve'l-Ulûm el-İnsâniyye, Yayınlanmamış Master Tezi, 2004.
- Gerngross, Gunter vd.:
- Teaching Grammar Creatively**, Austria, Helbling Languages, 2006.
- Hamîmî, Nûr – Gâlib, Muhammed:
- “İstirâteciyyâtu't-tullâbi gayri'l-mutehassısîn fi'l-luğa fi ta'allumi mehârâti'l-kitâbe 'abra bernâmec vîkî”, **Islamic Journal of Arabic Education**, C.1, Sayı:4, 2012, s. 31-44.
- Hamîmî, Nûr vd.:
- “Hutuvâtu ta'lîmî mehârâti'l-kitâbeti abre bernamec vîkî, ve icrââtuhâ leda dârisi'l-luğati'l-Arabiyye bi-vasfiha luğa sâniye numûzecan”, **Mecelletü'd-dirâsâti'l-luğaviyye ve'l-edebiyeye bi-mâlîziya**, Özel Sayı, Eylül- 2011, s. 325-341.

- Hammerly, Hector: **en-Nazariyyetu't-tekâmuliyye fî tetrîsi'l-luġât ve netâicuhe'l-ameliyye**, Trc. Râşid b. Abdurrahmân ed-Dervîş, Riyâd, Câmiatu'l-Melik Suûd, 1994.
- Handoyo, Widodo: **Approaches and procedures for teaching grammar, English teaching: Practice and Critique**, New Zealand, The university of Waikato, 2006.
- Hayyât, Abdulkerim: “Ârâu muallimî ve muveccihî el-mevâddi'l-ictimâ'îyye havle isti'mâli'ul-luġati't-tekâmuli fî binâ'i ve tetrîsi menheci'l-mevâddi'l-ictimâ'îyye li's-safeyni'l-evvel ve's-sânî fî'l-marhaleti's-sâneviyye bi-devleti Kuveyt”, **el-Mecelletu't-terbeviyye**, C. 16, Sayı:61, 2001, s. 97-135.
- Herîdî, Îmân: “Tasavvur li-berâmici ta'lîmi'l-luġati'l-Arabiyye ve ta'allumihâ li'n-nâtîkîne bi-ġayrihâ ‘an bu'd fî dav'i'l-kefâeti'l-luġaviyye”, **Dirâsât ve Buhûs Mu'temeru Teknîyeti't-Ta'lîm ve et-Ta'allum**, 2007, s. 81-129.
- Hırma, Naif – Ali, Haccâc: **el-Luġâtu'l-ecnebiyye ta'lîmuhâ ve ta'allumuhâ**, Kuveyt, el-Meclisu'l-vatanî li's-saqâfeti ve'l-fünûni ve'l-âdâb, 1988.
- Hilmî, Mânî: “Bernâmec mukterah li-tenmiyyeti mehâreti'l-kitâbe ledâ telâmîzi'l-marhaleti'l-ibtidâiyye min menzûr bîiy” **Mecelletu'l-kırâ'ati ve'l-ma'rife**, C. 14, Sayı:2, Ocak-2004.
- Homstad, Torild – Thorson, Helga: **Writing Theory and Practice in the Second Language Classroom: A Selected Annotated Bibliography**,

- Minnesota, University of Minnesota, 1994.
- Hudeybî, Ali:
“Te’sîru istirâteciyyeti etqan el-mukteraha fî tenmiyyeti mehârâtî’l-fehmi’l-kırâ’î lede mutaallimî el-luğatî’l-Arabiyye en-nâtîqîn bi-lugâtin uhra”, **el-Mecelletu’t-terbiyyeti Kulliyetü’t-terbiyyeti Camiatu Esyût**, C. 27, Sayı:106, Mart-2013, s. 183-239.
- Hûlî, Muhammed Ali:
Dirâsetun istitlâ’iyyetun tahlîliyyetun li-terâkîbî’l-luğatî’l-Arabiyye, Kahire, Dârü’l-ulûm li’t-tibâ’ati ve’n-neşr, 1989.
- Huvaymil, Ömer:
Tatvîru bernamecin ta’lîmiyyin li’n-nahvî’l-Arabî fî dav’î’l-me’âyîri’l-mu’âşıra li’l-menâhic, Ammân, Câmiatu Ammân, Kulliyetü’d-Dirâsât el-‘Ulyâ et-Terbeviyye, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2006.
- Hüseyin, Ahmed:
“Tahlilu’l-ahtâ’ kemedhal li’ilaci’s-su’ûbât ve’l-ahtâ’î’l-luğaviyyeti’ş-şâi’a fî ta’lîmi’l-luğatî’l-ecnebiyye”, **Mecelletu’l-kırâ’ati ve’l-ma’rife**, C. 148, Sayı:1, Şubat-2014, s. 259-280.
- Îsevî, Hâfız Haneî Şaban:
“Fâiliyyetü tadrîsi menhecî mütakâmilin beyne’l-kırâeti ve’l-kitâbeti bi-istihdâmi’t-tadrîsi’t-tebâdulî fî tenmiyyeti’l-edâ’ el-kırâî leda tullâbî’l-merhaleti’l-ibtidâiyye”, **Mecelletü Kulliyetü’t-Terbiye bi’l-İsmâ’îliyye**, Sayı:8 2007, s. 98-132.
- İbn Cinnî, Ebû’l-Feth Osman:
el-Hasâis, thk., Muhammed Ali en-Neccâr, Kâhire, el-Hey’etü’l-âmmeh, 2006.

- İbn Cinnî, Ebû'l-Feth Osman: **el-Munsif**, thk., İbrahim Mustafa – Abdullah Emin, Beyrut, Dâru ihyâi't-turâsi'l-kadîm, 1954.
- İbn Haldûn, Abdurrahman: **Mukaddime**, Thk. Heysem Cuma Hilal, Beyrut, Dâru'l-Ceyl, 2009.
- İbn Manzûr, Cemaluddin: **Lisânu'l-Arab**, Beyrut, Dâru Sader, 2011.
- İbrahim, Abdulalîm: **en-Nahvu'l-vazîfî**, Kahire, Dâru'l-meârif, 1982.
el-USaylî, Abdulazîz: **Tarâiku ta'îmi'l-luğati'l-Arabiyye li'n-nâtukîne bi-luğât uhrâ**, Riyâd, Câmiatu'l-Îmâm Muhammed bin Suud el-İslâmiyye, 2002.
- Îmrân, Hasan – Îmrân, Muhammed: “Bernâmec tekâmuli beyne furû‘ ed-dirâsâti'l-edebiyye”, **Mecelletü Kulliyeti't-Terbiye**, C. 2, Sayı:27, 2011, s. 270-317.
- İsmail, Zekerîyya: **Turuku tedrîsi'l-lugati'l-Arabiyye**, İskenderiye, Dâru'l-marifiyye el-câmiyye, 1991.
- Kahtânî, Sâlim vd.: **Menhecu'l-bahsi fi'l-ulûmi's-sulûkiyye ma'a tatbîqât spss**, Riyâd, el-Ubeykân, 2020.
- Kâsım, Muhammed: **el-İtticâhâtu'l-hadîse fi't-tekâmuli beyne'l-luğati'l-Arabiyye ve'l-mevâddi'd-dirâsiyyeti'l-uhra fi'l-merhaleti'l-ibtidâiyye**, Esyut, Câmi'atu Esyut, 2003.
- Kiss, Harold: **Statistical concepts for the behavioral sciences**, Boston, Allyn & Bacon, incorporated, 1996.

- Kûre, Hüseyin: **Ta'îlmu'l-luġati'l-Arabiyye: Dirâse tahlîliyye ve mevâkif tatbîkiyye**, Kahire, Dâru'l-Meârif, 1969.
- Lebûdî, Minâ: **Su'ûbât el-kırâe ve'l-kitâbe teşhîsuha ve istirâtîciyyâtu 'ilâciha**, Kahire, Zehrâu'ş-Şark, 2005.
- Long, Ethan: **Pedagogi Kaedah Am Mengajar, Selangor**, Fajar Bakti Sdn. Bhd. 1980.
- Long, Michael: **Focus on form: A design feature in language teaching methodology** In K. de. Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch, Foreign language research in cross-cultural perspective” 1991, 39-52.
- Lukânî, Ahmet - el-Cemel, Alî: **Mu'cemu'l-mustalahâtî't-terbeviyye**, Kahire, Âlemu'l-Kutub, 2003.
- Lyster, Roy: “Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction”, **Studies in Second Language Acquisition** 26. Cambridge, UK: 2004, 399-432.
- Mahmûd Ficâl, Yûsuf: “Eseru ta'allumi'n-nahv fî tenmiyeti'l-kudurâti'l-fikriyye ve'l-'akliyye”, **Mecelletü Kulliyeti Dâri'l-Ulûm bi-Câmi'ati'l-Kahire**, C.2, Sayı:70, 2013, s. 640-699.
- Meclisu Ūrubbâ: **el-Îtâru'l-merci'î el-ûrubbî el-'âmm li'l-luġât**, Trc. Ulâ Âdil Abdulcevâd vd., Kahire, Dâru İlyâs el-Asriyye, 2008.
- Medenî, Fâtîma: **Su'ûbâtu't-ta'bîrî'l-kitâbî**, Hartum, Mahedu'l-Hartûm ed-Düvelî li'l-luġati'l-Arabiyye li'n-nâtıkîn bi-ğayrihâ, Yayınlanmamış Master Tezi, 2005.

- Medkûr, Alî - Herîdî, Îmân: **Ta'îmu'l-luğati'l-Arabiyye li'n-nâtîkîn bi-ğayrihâ: en-Nazariyye ve't-tatbîk**, Kahire, Dâru'l-Fikri'l-Arabî, 2006.
- Medkûr, Alî: **Tedrîsu funûni'l-luğa**, Kahire, Dâru'l-Fikri'l-Arabî, 2006.
- Medkûr, Alî: **Tedrîsu funûni'l-luğati'l-Arabiyye**, Kuveyt, Mektebetu'l-Felâh, 1984.
- Mevcî, Amânî: "Vahdetu'l-mevdû' ke-mihver li't-tekâmul fî menâhici'l-ulûm bi'l-merhaleti'l-îdâdiyye", **el-Mu'temeru'l-ilmî er-Râbî', İsmâiliye**, el-Cem'iyetu'l-Misriyye li't-terbiyeti'l-ilmiiyye, 2000.
- Muaykil, Abdullâh: "el-Menhecu't-tekâmulî", **Müstakbelu't-terbiyeti'l-Arabiyye**, C.7, Sayı:22, Ekim-2001, s. 43-82.
- Muhammed Ebû Alâm, Recâ: Menâhicu'l-bahs fî'l-ulûmi'n-nefsiyye ve't-terbeviyye, Kâhire, Dâru'n-Neşr, 2004.
- Muhammed, Ahmet: **Müşkilâtu'l-ahtâi'l-kitâbiyye ve tahlîluhâ leda tullâbi'l-luğati'l-Arabiyye li'n-nâtîkîn bi-ğayrihâ**, Şam, Câmi'atu Dimâşk, el-Mahedu'l-Âlî li'l-Luğât, Yayınlanmamış Master Tezi, 2017.
- Mûsâ, Nihâd: **el-Esâlib: Menâhic ve nemâzic fî ta'îmi'l-luğati'l-Arabiyye**, Ammân, Dâru'ş-Şurûq, 2003.
- Mustofa, Syaiful: Strategi Pembelajaran Bahasa Arab Inovatif, UIN MALIKI Press, Malang, 2011.

Mütevekkil, Ahmet:

el-Menhe'l-vazîfî fi'l-fikri'l-luğaviyyi'l-Arabî, Rabat, Dâru'l-Emân, 2006.

Mütevekkil, Ahmet:

el-Vazâ'ifu't-tedâvuliyye fi'l-luğati'l-Arabiyye, ed-Dâru'l-Beydâ (Fâs), Dâru's-sekâfe, 1985.

Na'ce, Sühâ – Ebû Mağnem, Cemîle:

“Tahlîlu'l-ahtâi's-sarfiyye li'n-nâtîkîne bi-ğayri'l-Arabiyye fi tevâcudihe'l-luğaviyye”, **Mecelletü Câmîati Tikrît li'l-ulûmi'l-insâniyye**, C. 19 Sayı:10, 2012, s. 167-219.

Nâka, Mahmûd vd.:

Ta'lîmu'l-luğati'l-Arabiyye fi't-ta'lîmi'l-âm: Medâhiluhu ve fenniyyâtuhu, Benhâ, Mektebetü'l-İhlas, 2002.

Nâka, Mahmûd:

“el-Medhal fi't-tedrîsi ve'l-menzûri'l-ilmî li-ta'lîmi'l-luğati'l-Arabiyye”, **el-Mu'temeru'l-âlemî li-ta'lîmi'l-luğati'l-Arabiyye li'n-nâtîkîne bi-ğayrihâ**, Riyâd, Mahedu'l-luğati'l-Arabiyye bi-Câmî'ati'l-Melik Su'ûd, 2009, s. 275-286.

Nâka, Mahmûd:

“Hutat mukteraha li-te'lîfi kitâbin esâsiyyin li-ta'lîmi'l-luğati'l-Arabiyye li'n-nâtîkîne bi-ğayrihâ”, **Vekâiu nedevâti ta'lîmi'l-luğati'l-Arabiyye li'n-nâtîqîn bi-ğayrihâ**, Ed. Ra'd Ahmet Muhammed vd., Kuveyyt, Mektebetü't-Terbiyetü'l-Arabiyye, 1984, s. 310-340.

Nâka, Mahmûd:

“Tedrîsu'l-kavâ'id fi bernameci ta'lîmi'l-luğati'l-Arabiyye li'n-nâtîqîn bi-ğayrihâ”, **el-Mecelletü'l-Arabiyye li'd-dirâsâti'l-luğaviyye**, C. 3, Sayı:1, Sudan, Mahedu'l-Hartûm ed-Düvelî, 1985.

- Nâka, Mahmûd: **Ta'îmu'l-luġati'l-Arabiyye li'n-nâtiqîn bi-luġâtin uhrâ**, Mekke, Câmiatu Ümmü'l-Kurâ, 1985.
- Nîncisiyye, Enîta Andriyya: "Ehemmiyyetü ta'îmi kavâ'idi'n-nahv fi mehârati'l-kitâbe", **Mecelletü ta'îmi'l-luġati'l-Arabiyye**, C. 22, Sayı:4, Malang, Câmiatu Mevlânâ Melik İbrâhîm, Kasım-2018, 80-88.
- Nunan, David: "Teaching grammar in context" **ELT Journal, Oxford University Press**, C.52, Sayı:2, Nisan-1998, s. 103-114.
- Receb Fadl, Muhammed: **Ameliyyâtü'l-kitâbeti'l-vazîfiyye ve tatbîkâtuhâ: Ta'îmuha ve takvîmuha**, Kahire, Âlemu'l-Kitâb, 2003.
- Refîk, Muhammed: **Integration the Teaching of Reading, Writing, and Grammar in an E F L Context, Studies in Curriculum and Teaching Methods**, 2011.
- Reslân, Mustafa: **Ta'îmu'l-luġati'l-Arabiyye li'n-nâtiqîn bi-ġayrihâ**, Kahire, Ayn Şems Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1985.
- Reşâd, Ahmed: **Mustevâ el-mehârâti'l-kırâ'iiyyeti ve'l-kitâbiyyeti ledâ tulâbi's-saf es-sâdis ve 'alâqatuhu bi-tilâveti ve hıfzi'l-Kur'âni'l-Kerîm**, Gazze, el-Câmiatu'l-İslâmiyye, Kuliyetü't-terbiyye, Yayınlanmamış Master Tezi, 2010.
- Rihâb, Abdüşşâfi: "Fâiliyyetu bernâmec mukterah li-tenmiyyeti'l-mehârâti'l-implâiyyeti'l-lâzime li-telâmîzü'l-halkati'sâniyye min et-ta'îm el-esâsî ledâ tullâbi Kuliyeti't-terbiyyeti (kismu'l-luġati'l-Arabiyye)",

- el-Mecelletu't-terbeviyye**, C. 12, Sayı:1, Ocak-1997, s. 269-319.
- Rukâbî, Cevdet: **Turûqu tadrîsi'l-luğati'l-Arabiyye**, Kâhire, Dâru'l-fikri'l-mu'âsır, 2017.
- Rûlî, İydî: **Ta'lîmu'l-kifâyeti't-tevâsuliyye**, trc., Ahmed 'Azzûz, Cezayir, Mecelletü Me'âlim, C. 69, Sayı: 3, 2006, s. 115-123.
- Seyyid, Hidâyet: **Bernâmec mukterah li-'ilâci's-su'ûbâti'l-luğaviyye eş-şâ'i'a fî kitâbâti dârisi'l-luğati'l-Arabiyye en-nâtuqîn bi-ğayrihâ fî davi'l-medhal et-teqâbuli'l-luğavî ve tahlîli'l-ahtâi**, Kahire, Câmiatu Kahire, Ma'had ed-dirâsâti ve'l-buhûsi't-terbeviyye, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2008.
- Seyyid, Semâh: **Fâiliyyetü'l-menhec et-tekâmulî fî tenmiyyeti'l-mehârâti'l-luğaviyye fî merhale ma kable'l-medrese**, Tanta, Câmiatu Tanta, Kulliyyetü't-terbiyye, Yayınlanmamış Master Tezi, 2009.
- Sheen, Ron: "Focus on form' and 'focus on forms", **ELT Journal**, C. 56, Sayı:3 Oxford, 2002, s. 303-315.
- Silmî, Fevvâz b. Sâlih: "Fâiliyyetü bernâmec kâim 'alâ nahvi'n-nass fî tenmiyyeti meharâti't-tefkîri'n-nahvî", **Mecelletü Câmiati Ümmü'l-Kurâ li'l-ulûmi't-terbeviyye ve'n-nefsiyye**, C. 9, Sayı:1, Mart-2018, s. 59-109.
- Spada, Nina - Lightbown, Patsy: "Form-focused instruction: Isolated or Integrated?", **TESOL Quarterly University of Toronto**, Ontario, 2008, s.181-207.

- Stockwell, R. J vd.: **The Grammatical structure English and Spanish**, Chicago University Press, 1965.
- Şehhâte, Hasan – en-Neccâr, Zeyneb: **Mu‘cem el-mustalahâtî’t-terbeviyye ve’n-nefsiyye**, Kahire, Dâru’l-Mısriyye el-Lübnâniyye, 2003.
- Şehhâte, Hasan: **Ta‘lîmu’l-luğati’l-Arabiyye beyne’n-nazariyye ve’t-tatbîk**, Kahire, Dâru’l-Mısriyye el-Lübnâniyye, 1992.
- Şemsuddin, Nûr: “Tashîhu’l-ahtâi’ sarfiyye li’n-nâtîkîne bi-ğayri’l-Arabiyye”, **Mecelletü’d-dirâsâtî’l-luğaviyye ve’l-edebiyye**, Özel Sayı, Eylöl- 2011, s. 233-251.
- Şerâbî, Mahmûd: **Fâiliyyetü istirâtejiyyeti mukteraha qâimetun ‘alâ medhal et-teqâbuli’l-luğavî ve tahlîli’l-ahtâi fî tenmiyyeti mehâreti’l-fahmi’l-istimâ‘î ve’l-qırâati’l-jehrî ve’l-kitâbeti’l-vazîfiyyeti lede dârisi’l-luğati’l-Arabiyye en-nâtîqîn bi-ğayrihâ**, Kahire, Câmiatu Kahire, Ma‘had ed-dirâsâtî ve’l-buhûsi’t-terbeviyye, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2011.
- Şeyh, Ahmed: “Me‘âyîr tahdîdi’l-kavâ‘idi’n-nahviyye fî ta‘lîmi’l-luğati’l-Arabiyye bi-vâsîfihâ luğaten sâniyyeten”, **Mu‘temeru’l-luğati’l-Arabiyye**, Kuala Lumpur: el-Câmiatu’l-İslâmiyye el-Mâliyyiyye, 1996, s. 6-20.
- Şirbînî, Fevzi – Tantâvî, İffet: **Medâhil terbeviyye fî tatvîr el-menâhic et-ta‘lîmiyye**, Kahire, Mektebetü’l-Englo’l-Mısriyye, 2001.

- Şuayb, Ebû Bekr: **el-Mehârâtî'l-luğaviyye (mefhûmuhâ - ehdâfuhâ – turuku tedrîsihâ - takvimuhâ)**, Demmam, Mektebetü'l-Mütenebbî, 2014.
- Tâhir, Ali Cevâd: **Usûlu tedrîsi'l-luğati'l-Arabiyye**, Beyrut, Dâru'r-Râid el-Arabî, 1984.
- Taîme, Rüşdi – en-Nâka, Mahmûd: **Ta'îmu'l-luğati ittisâliyya beyne'l-menâhic ve'l-istirâtejiyyât**, Rabat, el-Münazzametü'l-İslâmiyye li't-terbiye ve's-sekâfe ve'l-ulûm, 2006.
- Taîme, Rüşdi vd.: **el-Mercî' fî ta'allumi'l-luğati'l-Arabiyye li'n-nâtiqîn bi-luğati'n-uhrâ**, Mekke, Câmiatu Ümmü'l-Kurâ: Ma'had el-luğati'l-Arabiyye, 1986.
- Taîme, Rüşdi: **Ta'îmu'l-Arabiyye li-ğayri'n-nâtiqîn bihâ: Menâhicuhu ve esâlibuhu**, Rabat, el-Münazzametü'l-İslâmiyye li't-terbiye ve'l-ulûm ve's-sekâfe, 1989.
- Taîme, Rüşdi: **Tedrîsu'l-Arabiyye fî't-ta'îmi'l-âm: Nazariyyât ve tecârib**, Kahire: Dâr el-Fikr el-Arabî, 2000.
- Tribble, Christopher: **Writing**, Oxford, Oxford University Press, 1996.
- Umerî, Fâtıma: “el-‘Arabiyye li'l-eğrâdi'l-hasseti'l-muhtavâ ve'l-ehdâf”, **Mecelletü Câmiati's-Şârika**, C.14, Sayı:1, Haziran-2017, s. 8-20.
- Umerî, Fâtıma: “Sekâfetu'l-luğa tarîkun em hedefun: mukâraba fî ta'îmi'l-luğati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi-ğayrihâ”, **Mecelletü Dirâsâti'l-Ulûmi'l-İnsâniyye ve'l-İctimâiyye**, C.39, Sayı:2, 2012, s. 390-405.

- Widodo, Handoyo: “Approaches and procedures for teaching grammar”, English teaching: Practice and Critique, The university of Waikato press, C. 5, Sayı:1, New Zealand, Mayıs-2006, s. 122-141.
- Yahyavî, Vâil: “Fâiliyyetu bernâmecin kâimin ale’l-medhali’t-tikniyyî”, **el-Mecelletü’l-iliktrûniyye eş-Şâmile**, Ocak-2020, s. 3.
- Yûnus, Fethî – eş-Şeyh, Muhammed: **el-Merciu fî ta’lîmi’l-luğati’l-Arabiyye li’l-ecânib min en-nazari ile’t-tatbîk**, Kahire, Mektebetu Vehbe, 2003.
- Yûnus, Mahmûd – Bekrî, Kâsım: **et-Terbiye ve’t-ta’lîm**, Kuntûr, Mahedu Dâri’s-Selâm el-Asrî, 2003.
- Zehrân, Bedrâvî vd.: **el-Ahtâ’u’l-luğaviyye et-tahrîriyye ledâ tullâbi’l-mustevâ el-muteqaddim fî Ma’hadî’l-luğati’l-Arabiyye bi-Câmiati Ümmü’l-Kurâ**, Mekke, Câmiatu Ümmü’l-Kurâ, 1983.
- Zeynî, Muhammed: “Fâiliyyetu istirâtejiyye mukteraha kâimetun ‘alâ nemûzec et-tenşît et-tefâulî fî tenmiyyeti mehârâti’l-kirâ’â ve’l-kitâbe li’l-mübtedîn”, **Mecelletü Kulliyeti’t-terbiyyeti Câmiatu’l-Mensûre**, Sayı:68, Eylül-2008, 403-441.
- Zeyyât, Ahmed vd.: **el-Mu‘cemu’l-vasît**, Kahire, Mektebetü’ş-Şurûk ed-Devliyye, 2004.

<https://www.maghress.com/alalam/20288>

https://najah010.blogspot.com/2013/04/blog-post_9324.html

<https://azhar-ali.com/goD9%89>

<https://dawa.center/file/7052>

<https://www.eimj.org/uplode>

<https://www.actfl.org>

ÖZGEÇMİŞ

Abdulmonem ALAH SAYED MOUHAMAD

2002 yılında Kahire Saidiye Lisesi'nden lise diplomasını aldıktan sonra Kahire Üniversitesi Darü'l-Ulum Fakültesi'ne girdi ve 2006 yılında bu fakülteden Arap Dili ve Edebiyatı ile İslami İlimler alanında iki lisans derecesi aldı. Daha sonra el-Ezher Üniversitesi'ne devam etti ve 2010 yılında Arapçayı yabancı dil olarak öğretme alanında el-Ezher Üniversitesi'nden diploma aldı. 2012 yılında Kahire Üniversitesi Darü'l-Ulum Fakültesi'nde yüksek lisans eğitimine başladı ve 2017 yılında “Şeyh Halid el-Ezheri'nin Kâfiye İrabı'nın Tahkiki ve İncelemesi” başlıklı teziyle yüksek lisans derecesi aldı. Aynı yıl İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde doktora eğitimine başladı ve 2024 yılında “Anadili Arapça Olmayan Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmede İşlevsel Dil Bilgisinin Önemi” başlıklı teziyle doktorasını tamamladı. Meslek hayatına 2006 yılında Kahire Uluslararası Arapça Dil Öğretim Enstitüsü'nde yabancılara Arapça öğretmeni olarak başladı. 2010 yılında Dubai'ye giderek “Euro Capital” kurumunun Halkla İlişkiler Bölümü'nde yabancılara Arapça öğretmek üzere bir yıllığına öğretmen olarak çalıştı. 2011 yılında tekrar Kahire'deki enstitüdeki görevine döndü ve Ocak 2014'e kadar burada çalıştı. Şubat 2014'te İstanbul'a taşındı ve Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nde Arapça okutmanı olarak çalışmaya başladı. 2015 yılında aynı fakültede hazırlık sınıfı başkanı olarak atandı ve Ağustos 2017'ye kadar bu görevde bulundu. Eylül 2017'de İbn Haldun Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde yabancılara Arapça okutmanı ve Arapça ders koordinatörü olarak çalışmaya başladı. 2019 yılında tekrar Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi'ne dönerek Arapça Programı Başkanı ve Yabancı Diller Bölümü Başkan Yardımcısı olarak görev yaptı. COVID-19 pandemisinden sonra Ağustos 2020'de üniversitedeki görevinden ayrıldı. Eylül 2020'de, Arapça öğretimi için yapay zeka tabanlı “Minhac” adlı Kuveytli platformun kurucularından biri oldu ve Ağustos 2022'de proje sona erene kadar bu platformda eğitim ve görsel içerik yöneticisi olarak görev yaptı.