

21014

T.C
Uludağ Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temel İslâm Bilimleri Anabilim Dalı

İMAM-HATİP LİSELERİNDE ARAPÇA ÖĞRETİMİ
VE
ARAPÇA DERS KİTAPLARININ TAHLİLİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Hazırlayan
Mahmut KARACA

Danışman
Doç.Dr.Erol AYYILDIZ

Bursa 1992

T. C.
Yükseköğretim Kurulu
Dokümantasyon Merkezi

Ö N S Ö Z

Mesleğe ve yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan İmam-Hatip Liselerinin orta ve lise sınıfları için 1984 - 1985 öğretim yılında uygulamaya konulmak üzere Bakanlıkça kabul edilen öğretim programlarında Arapça dersi için belirlenen genel amaçlardan hem iletişim hem de mesleki metinlere yönelik beceri kazandırmanın hedeflendiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan ders kitapları İmam-Hatip Liselerinde halen kullanılmaktadır.

Yabancı dil ders kitaplarının belirlenen amaçları gerçekleştirebilmeleri için yeni metot ve tekniklere uygun olarak hazırlanmaları gerekir. Bu çalışmamızda, Arapça ders kitaplarının dil öğretiminde kullanılan yeni metodlara uygun olup olmadıklarını belirlemeye çalıştık.

Yabancı dil ders kitapları öğrenme teorileri ve dilbilime dayalı olan yabancı dil metot ve tekniklerine göre hazırlanır. Bu itibarla çalışmamızın I. bölümünde Arapça öğretiminde kullanılan başlıca metotları ele aldık.

Günümüzde ders kitaplarının hazırlanmasında daha ziyade dilin iletişim boyutuna ağırlık verilmektedir. Bundan hareketle İmam-Hatip liselerinde kullanılan Arapça ders kitaplarının tahlili ve değerlendirilmesi için amaç tesbiti ve kıstas seçimi yapılırken öğrenciye iletişim kabiliyeti kazandıracak yeni metotlar göz önünde bulundurulmuş, bu da 2. bölümü oluşturmuştur.

Çalışmamızın 3. bölümünde ise Arapça ders kitapları, ikinci bölümde verilen kıstaslar yardımıyla yapı incelemesi, metot seçimi, metin, alıştırma ve dilbilgisi gibi konuları içerisinde tahlil edilerek değerlendirilmiştir. Böylece

Arapça ders kitaplarının yukarıda ifade edilen konu alanlarında öğrenciye iletişim kabiliyeti kazandırmaya uygun olup olmadığı tartışılarak, bunların yeniden nasıl düzenlenebileceği hususunda öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

Bu mütevazı çalışmanın "Kur'an"dili olan Arapça'ya hizmet etmesini ve ilerde hazırlanabilecek Arapça ders kitapları için faydalı olmasını dilerim.

Mahmut KARACA

İ Ç İ N D E K İ L E R

ÖNSÖZ		
GİRİŞ		1
I. B Ö L Ü M		
1.	ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN BAŞLICA METOTLAR	9
1.1.	YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA ÖĞRETİM METOTLARI	9
1.1.1.	DİLBİLGİSİ-TERCÜME METODU	9
1.1.1.1.	Dilbilgisi-Tercüme Metodunun Genel Özelliği	9
1.1.1.2.	Dilbilgisi-Tercüme Metodunun İlkeleri	11
1.1.1.3.	Dilbilgisi-Tercüme Metodunun Değerlendirilmesi	11
1.1.2.	DİREKT METOT	12
1.1.2.1.	Direkt Metodun Genel Özelliği	12
1.1.2.2.	Direkt Metodun İlkeleri	13
1.1.2.3.	Direkt Metodun Değerlendirilmesi	14
1.1.3.	KULAK - DİL ALIŞKANLIĞI METODU	15
1.1.3.1.	Kulak-Dil Alışkanlığı Metodunun Genel Özelliği	15
1.1.3.2.	Kulak-Dil Alışkanlığı Metodu ve Davranışçılık	16
1.1.3.3.	Kulak-Dil Alışkanlığı Metodu ve Yapısal Dilbilim	17
1.1.3.3.1.	Avrupa Dilbilimi	18
1.1.3.3.2.	Amerikan Dilbilimi	19

1.1.3.4.	Kulak-Dil Alışkanlığı Metodunun İlkeleri	21
1.1.3.5.	Kulak-Dil Alışkanlığı Metodunun Değerlendirilmesi	23
1.1.4.	İDRAK METODU	23
1.1.4.1.	İdrak Metodunun Özelliği	23
1.1.4.2.	İdrak Metodu ve İdrak Teorileri	24
1.1.4.3.	İdrak Metodu ve Üretici Dilbilim	26
1.1.4.3.1.	Temel Kavramlar	27
1.1.4.3.2.	Üretici Dönüşümsel Dilbilgisi Projesi	29
1.1.4.3.3.	Üretici Kaideler	30
1.1.4.4.	İdrâk Metodunun İlkeleri	31
1.1.4.5.	İdrâk Metodunun Değerlendirilmesi	33
1.2.	ANA DİLİ OLARAK ARAPÇA ÖĞRETİM METOD - LARI	33
1.2.1.	OKUMA ÖĞRETİMİ	33
1.2.1.1.	Alfabetik Metot	33
1.2.1.1.1.	Hece Metodu	34
1.2.1.1.2.	Ses Metodu	35
1.2.1.2.	Analitik Metot	36
1.2.1.2.1.	Kelime Metodu	36
1.2.1.2.2.	Cümle Metodu	37
1.3.	ARAPÇA DİLBİLGİSİ ÖĞRETİM METOTLARI	39
1.3.1.	Tümdengelim Metodu	39
1.3.2.	Tümevarım Metodu	40
1.3.3.	Ta'dîl Metodu	41

II. B Ö L Ü M

2.	İMAM-M HATİP LİSELERİ ARAPÇA DERS KİTAPLARININ TAHLİLİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ İÇİN AMAÇ BELİRLEME VE KISTAS SEÇİMİ	43
2.1.	AMAÇ BELİRLEMESİ	43
2.1.1.	Yabancı Dil Öğretiminde amaç Belirlemesi	43
2.1.2.	İmam-Hatip Liselerinde Arapça Ders Kitaplarının Yöneldiği Amacın Belirlenmesi	44
2.2.	KISTAS SEÇİMİ	47
2.2.1.	KONU ALANLARI VE KISTASLAR	48

III. B Ö L Ü M

3.	İMAM-HATİP LİSELERİ ARAPÇA DERS KİTAPLARININ TAHLİLİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ	50
3.1.	İMAM-HATİP LİSESİ ARAPÇA DERS KİTAPLARININ TANITILMASI	50
3.2.	DERS KİTAPLARININ YAPISI	50
3.2.1.	Orta Kısım Arapça Ders Kitaplarında Ders Birimlerinin Düzenlenmesi	50
3.2.2.	Lise Kısmı Arapça Ders Kitaplarında Ders Birimlerinin Düzenlenmesi	51
3.3.	METOT SEÇİMİ	53
3.3.1.	İmam-Hatip Orta Kısım Arapça Ders Kitaplarının Hazırlanmasında Takib-edilen Metot	54
3.3.2.	Orta Kısım Arapça Ders Kitaplarının Belirlenen Amaçları Gerçekleştirmede Elverişlilik Durumu	58
3.3.3.	Lise Kısmı Arapça Ders Kitaplarının Hazırlanmasında İzlenen Metot	59
3.3.4.	Lise Kısmı Arapça Ders Kitaplarının Belirlenen Amaçları Gerçekleştirmede Elverişlilik Durumu	60

3.4.	METİNLER	60
3.4.1.	Yabancı Dil Eğitiminde Metin Seçimi	60
3.4.2.	İmam-Hatip Liseleri Orta Kısım Arapça Ders Kitaplarındaki Metinlerin Biçim Yönünden İncelenmesi	61
3.4.3.	İmam-Hatip Liseleri Orta Kısım Arapça Ders Kitaplarındaki Metinlerin Konu Alanlarının Seçimi	62
3.4.4.	İmam-Hatip Liseleri Orta Kısım Arapça Ders Kitaplarındaki Metinlerin Dil Açısından İncelenmesi	62
3.4.5.	İmam-Hatip Liseleri Orta Kısım Arapça Ders Kitaplarındaki Metinlerin Muhteva Açısından İncelenmesi	67
3.4.6.	İmam-Hatip Liseleri Lise Kısmı Arapça Ders Kitaplarındaki Metinlerin Seçimi	67
3.4.7.	İmam-Hatip Liseleri Lise Kısmı Arapça Ders Kitaplarında Kullanılan Metinlerin Dil Açısından İncelenmesi	68
3.4.8.	İmam-Hatip Liseleri Lise Kısmı Arapça Ders Kitaplarının Konu Alanları ve Muhteva Açısından İncelenmesi	72
3.5.	ALİŞTİRMALAR	72
3.5.1.	Yabancı Dil Öğretiminde Alıştırma Biçimleri	72
3.5.2.	Arapça Öğretiminde Kullanılan Başlıca Alıştırma Çeşitleri	73
3.5.2.1.	Müfredât Alıştırmaları	73
3.5.2.2.	Anlama Kabiliyetini Geliştirici Alıştırmalar	74
3.5.2.3.	Yazılı ve Sözlü Anlatımı Geliştirici Alıştırmalar	76

3.5.2.4.	Serbest Anlatım İle İlgili Alıştır- malar	80
3.5.3.	İmam-Hatip Liseleri Orta Kısım Arap- ça Ders Kitaplarındaki Alıştırmalar	84
3.5.4.	İmam-Hatip Liseleri Lise Kısmı Arap- ça Ders Kitaplarındaki Alıştırmalar	
3.6.	DİLBİLGİSİ	87
3.6.1.	Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi	87
3.6.2.	İmam-Hatip Liseleri Orta Kısım Arap- ça Ders Kitaplarında Dilbilgisi Anla- yışı	90
3.6.3.	İmam-Hatip Liseleri Lise kısmı Arap- ça Ders Kitaplarında Dilbilgisi An- layışı	91
4.	SONUÇ	93
5.	BİBLİYOGRAFYA	

K I S A L T M A L A R

a.g.e.	Adı geçen eser
a.g.m.	Adı geçen makale
Bkz.	Bakınız
c.	Cilt
İ.H.L.	İmam-Hatip Lisesi
M.	Milâdî
M.E.B.	Milli Eğitim Bakanlığı
M.Ö.	Milâttan Önce
Ölm.	Ölüm tarihi
s.	Sayfa
Terc.	Tercüme eden
Ts.	Tarihsiz
v.b.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri

G İ R İ Ő

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ

20. yüzyılın başında çağımız, her alanda olduğu gibi kitle iletişim araçlarının gelişip yaygınlaşmasında da önemli mesafeler katetmiştir. Ulaşım imkânlarının yaygınlaşması, muhtelif dillere mensup insanların kolayca bir araya gelmelerini sağlamış; insanlar basın, radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarının yardımıyla birbirlerinin hayat tarzlarını ve uygarlıklarını yakından izleme fırsatı bulmuştur. Özellikle İkinci Dünya Savaşından sonra Birleşmiş Milletler Teşkilâtı'nın kurulması, eğitim, bilim ve kültür alanlarında olduğu gibi iktisadî ve askeri alanlardaki münasebetlerde de gelişmeler kaydedilmiştir. Bütün bu gelişmeler yabancı dil öğretimine büyük önem kazandırmıştır.

20. yüzyılın ikinci yarısına doğru batı ülkelerinde yabancı dil öğretimini istenilen seviyeye çıkarmak için yapılan araştırmalar neticesinde, dil öğretiminde amaç, muhteva, metot, araç ve teknik yönünden köklü değişikliklere gidilmiştir. Öğrenme teorileri ve dilbilime dayalı olarak geliştirilen yabancı dil öğretim metot ve tekniklerine uygun ders kitapları hazırlanarak, mümkün olan en kısa zamanda ve en iyi bir şekilde yabancı dil öğretiminin gerçekleştirilmesine çalışılmıştır.

ARAPÇA ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ

Arapça; Çince, İngilizce, Hintçe ve İspanyolca'dan sonra dünyada beşinci dil olarak kabul edilmektedir. 1975 tari-

hinden itibaren "Birleşmiş Milletler" de kullanılan diller arasındaki yerini alarak milletler arası bir hüvviyet kazanmıştır. Bunların yanında din, ilim, sanat, edebiyat, felsefe, tarih vb. sahalarda kaynak vasfı taşıması Arapçanın önemini daha fazla artırmaktadır.

Türkler, Karahanlılar (932 - 1212) zamanında islâmiyeti kabul etmeleriyle birlikte Arapça öğretimine büyük önem vermişlerdir. Gazneliler döneminde (962 - 1187) devletin resmi dili Arapça olduğu gibi medreselerde okutulan kitaplar da Arapça idi.¹ Harzemşahlar döneminde Arapça öğretimi aynı önemi korudu. Selçuklular döneminde (1040 - 1308) devletin resmi dili Arapça, edebiyat dili ise Farsça idi. Medreselerde İslâmî ilimlerin yanında riyâziye, hey'et, tıp ve felsefe gibi aklî ilimler Arapça olarak okutuluyordu.² XIII. yüzyıla kadar Türk devletlerinin en batı bölümü olan Anadolu'da devlet dili Arapça olmuştur.³ Mektepler öncesi dönemde (1299-1773) Osmanlı medreselerinde ders kitapları genellikle Arapça olup, bilimin yalnızca Arapça ile yapılabileceğine inanılıyordu. Mektepler döneminde (1773 - 1923) vakıflara bağlı olarak Arapça ile öğretim yapan medreselerin yanında, Maarif Nezaretine bağlı olarak açılan orta öğretim kurumlarında "Lisân-i Osmanî" ve Farsça dilbilgisi dersleri ile Arapça dilbilgisi de mecburi ders olarak öğretim programlarına alınmıştır.⁵

1913 yılında İmam ve Hatip yetiştirmek üzere açılan ve ilgisizlik nedeniyle beklenen neticeyi veremeyen "Medresetül-Eimme Ve'l-Hutabâda", 1913 yılında açılan "Medresetül - Vâizin" de ve daha sonra bu iki okulun birleştirilmesi ile kurulan "Medresetül-İrşâdin" in yerine geçmek üzere 16 Mart 1924 tarihli kanun hükümlerine göre açılan ve 1930'da lâğve-

1 Uluçay, Çağatay: İlk Müslüman Türk Devletleri, İstanbul 1965, s.16

2 a.g.e., s.212, Turan, Osman: Selçuklular Tarihi ve Türk İslâm Medeniyeti, Ankara 1965, s.239

3 Demircan, Ömer: Dünden Bugüne Türkiyede Yabancı Dil: İstanbul 1988, s.20

4 a.g.e., s.27

5 a.g.e., s.46

dilen "İmam Hatip Mektepleri" nde Arapça tedris edilmekteydi.⁶

Cumhuriyet döneminde, 1924'de çıkarılan Tevhid-i Tedrisat kanunuyla bütün bilim ve eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Bunun ardından önce medreseler kapatılmış; 1927 yılında, okullarda sürdürülmekte olan Arapça ve Farsça öğretimine son verilmiştir.⁷

Milli Eğitim Bakanlığının Müdürler Komisyonu'nun 13.10.1951 tarih ve 601 sayılı kararıyla yedi ilde açılan İmam-Hatip Okullarında yeniden Arapça tedrisine başlanmıştır. 1991 -1992 öğretim yılı itibarıyla okul sayısı 389, öğrenci sayısı 340.000'e ulaşan İmam-Hatip liselerinde⁸, İlahiyat Fakültelerinde ve bazı Üniversitelerin Arap Dili ve Edebiyatı Fakültelerinde Arapça tedrisatı sürdürülmektedir. Böylesine büyük bir kitleyi ilgilendiren Arapça tedrisatı ile ilgili problemlerin halli büyük önem taşımaktadır.

Görüldüğü gibi, kısa bir dönem (1929 - 1951) hariç tutulursa Türkler, İslâmiyeti kabuldən günümüze kadar Arapça'yı devlet dili, din dili vb. değişik gayelerle kullanmışlar; tedrisatı için büyük gayretler sarfederek müesseseler kurmuşlardır. Günümüzde Arapça'nın sağlıklı bir şekilde tedrisatı, eski dönemlere nazaran daha büyük bir önem taşımaktadır. Zira ülkemiz İslâm âlemi içinde farklı bir konuma sahiptir. "İslâm Konferansı", "Kültür Tarih ve Sanat Araştırma Merkezi", "Dışişleri Bakanları Konferansı", "İslâm Konferansı İktisadî ve İşgücü Araştırma Merkezi" gibi organizasyonlarda islâm âlemi ile müşterek bir mesai içindedir. Bu organizasyonlarda çalışacak ve özellikle iktisadî alanda çok yönlü ilişkiler kurabilecek iyi Arapça bilen elemanlara ihtiyaç vardır.

PROBLEM

Arapça tedrisatının sıhhatli bir şekilde sürdürülmesinin önemine rağmen 1991 yılında 40. kuruluş yıl dönümünü idrak eden İmam-Hatip Liselerinde Arapça öğretimi hususunda Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen amaçların gerçekleştirile-

6 Ergin, Osman: Türkiye Maarif Tarihi, İstanbul 1977, s.160-167, 2124-2125

7 Demircan, Ömer: a.g.e., s.92

bildiği söylenemez. Nitekim muhtelif vesilelerle Arapça öğretimi ile ilgili şikâyetler şöyle dile getirilmiştir. Arapça bilgi seviyesi beklenen düzeyde değildir.⁹ İlahiyat Fakültelerine kayıt yaptıran İmam-Hatip mezunlarından asıl programa başlamak için katıldıkları muafiyet imtihanlarında başarıları olanların nisbeti azdır.¹⁰ Arapça ders kitaplarında yanlışlıklar mevcuttur. Lise kısmında okutulan Arapça ders kitapları öğrenci seviyesi üzerindedir. Orta kısım Arapça ders kitapları ile lise kısmı ders kitapları arasında ahenk yoktur. Sözlük kısmı yetersizdir. Öğretmenler için yardımcı ders kitabı hazırlanmamıştır.¹¹ Arapça mükâleme, mürâsele ve hitabe üzerinde durulmamıştır.¹²

Bizde, Karahanlılar döneminden günümüze kadar Arapça öğretimi mevzuundaki problemler giderilememiştir. Yalnız bizde değil Arapça'nın ana dil olarak konuşulduğu ülkelerde bile bu konudaki şikâyetler hâlâ mevcuttur. Karahanlılar ve selçuklular döneminde Arapça dinî amaçla öğretilmiş; günlük hayatta kullanılmamıştır. İbni Batuta, seyahatnamesinde (1329-1349) Anadolu'daki Türklerden pek azının Arapça bildiğini kaydetmektedir. Arapça bilenlerin, Arap ve İran medreselerinde öğrenim gören Fakih ve müderrisler olduğunu ifade eden ünlü seyyah, Arapça bilenlerin bilgi seviyesinin ancak Kur'an ve Hadis'i okuyup açıklama yapabilecek düzeyde olduğunu, Hakan ve Beylerin Arap, Yahudi ve İran asıllı tercüman istihdam ettiklerini kaydetmektedir.¹³

Osmanlılarda, mektepler öncesi (1299 - 1273) dönemde gerek aşağı dereceli medreselerde ve gerekse yüksek seviyeli medreselerde Arapça dinî amaçla tadrîs ediliyordu.¹⁴ Maaşlı olan medrese öğrencileri, başka medreselerde okuma ve Arap Ülkelerine gitme imkânına sahip idiler. İbni Batuta, kendisi ile konuşup anlaşabilenlerin bu yoldan Arapça öğrendiklerini

8 İmam-Hatip Liselerinin genel durumu hakkında bkz. Hayıt, Halil: "İmam-Hatip Liselerinin Dünü ve Bugünü", Din Öğretimi Dergisi 31, Kasım - Aralık 1991, s.6-21

9 Dokuz, Avni: "Dil Öğrenimi Üzerine", Din Öğretimi Dergisi 10, Ocak - Mart 1987 s.65-68

ifade etmektedir.¹⁵

Mektepler döneminde (1773 - 1923) medreselerde Arapça tedrisatı klâsik tadrîs usulüyle sürdürülmekteydi. mekteplerde ise başlangıçta Osmanlıca'yı öğrenmeye yetecek kadar Arapça dilbilgisi öğretiliyordu.¹⁶ Tanzimatla başlayan ve II. Abdülhamid döneminde yaygınlık kazanan mekteplerde, Farsça ve batı dillerinden biri veya birkaçının yanında Arapça da tadrîs ediliyordu. Arapça öğretiminden, hem Osmanlıca hemde Fransızca'nın daha iyi öğretilmesi amaçlanmaktaydı.

Mekteplerde Arapça öğretimi tıpkı medreselerde olduğu gibi, Arapça'nın kendisi değil; Arapça hakkında bilgi verme tarzında gerçekleşmekteydi. Arapça tedrisatının Sarf-Nahiv öğretimi üzerinde yoğunlaşmasının yanlışlığı anlaşılınca Maarif Vekâleti'nce bu öğretim metodu 1892'de değiştirilmiş; fakat öğretmenlerin Arapça'ya vakıf olamamasından dolayı haftada beş saat olmak üzere sekiz yıl süren Arapça öğretiminden beklenen sonuç alınamamıştır.¹⁷

Mektepler döneminde Arapça öğretiminde reform sayılabilecek yenilik hareketini İbrahim Efendi başlatmıştır. Bu zat, "Dâru't-ta'lim" adıyla 1882'de açtığı özel bir okulda¹⁸ iki sene gibi kısa bir zamanda Türk çocuklarına Arapça'yı öğretmeyi başarmıştır. Buhârî mütercimi Babanzâde Ahmet Naim

-
- 10 Karaaslan, Nasuhi Ünal: "Arapça Öğretimi Konusunda Esas Alınacak Hususlar", Din Öğretimi Dergisi 30, Eylül-Ekim 1991 s.87-92
- 11 Öcal, Mustafa: "Müdürlerine göre İmam-Hatip Liseleri" Din Öğretim Dergisi 30, Eylül-Ekim 1991 s.36-65
- 12 Öztürk, Osman: "Türkiye'de Arapça Öğretimi", Mavera Dergisi 79, Haziran 1983, s.23-27
- 13 Demircan, Ömer: a.g.e., s.19
- 14 Osmanlı Medreselerinde Okutulan dersler hakkında geniş bilgi için bkz. Uzunçarşılı, İsmail Hakkı: Osmanlı Devletinin İlmîye Teşkilâtı, Ankara 1988, s.19-31
- 15 Demircan, Ömer: a.g.e., s.29
- 16 a.g.e., s.59
- 17 a.g.e., s.60
- 18 İbrahim Efendi'nin hayatı, ilmî ve edebî tartışmaları, öğ-

in ifadesiyle bu özel okul, "gece gündüz Arapça ile uğraşan bir talebenin az zaman içinde Arap edebiyatına hakkıyla vâkıf, inşâ ve yazı yazmaya bile muktedir olabileceğini ispat etti"¹⁹

İstanbul'da ve Hicaz'da öğrenim gören İbrahim Efendi, dilbilgisi ve tercüme metodu ile XIX. yüzyıl öğretimini etkileyen "Herbart"çı görüşe benzeyen öğretim metoduyla iki yıl içinde 500 kadar öğrencinin mektebe kayıt için müracaatlarını sağlamış; kolay yoldan Arapça'nın öğrenilmesi hususundaki başarısıyla siyasi ve ilmî çevrelerde büyük bir ilgi uyandırmıştır. Vefatından sonra (1888) onu izleyenler, aynı programla "Dâru't-tedris"adında başka bir özel okul açmışlarsa da her iki okul bir müddet sonra kapanmıştır.²⁰

İbrahim Efendi "Nahiv tercümesi" ve "sarf" adlı eserlerini Türkçe olarak kaleme almıştır. Türkçe olarak Arapça dilbilgisi yazma hareketi diğer mekteplerde de devam etmiş, Hacı Zihni Efendi'nin yazdığı "el-Muktazab"ve "el-Muntahab" adlı eserleriyle bu sahada en güzel örnekler verilmiştir.

İbrahim Efendi o döneme göre geliştirdiği metotta Arapça öğretiminde başarılı olmuştur. O dönemden günümüze kadar bir asrı aşkın zaman geçmesine, Eğitim Psikolojisi ve Dilbilim alanlarındaki gelişmelere paralel olarak yabancı dil öğretim metot ve tekniklerinin geliştirilmiş olmasına ve dünyanın birçok yerinde bu metotlar sayesinde başarılı bir yabancı dil öğretimi gerçekleştirilmesine rağmen bizim hâlâ İbrahim Efendi ve arkadaşlarının Arapça öğretiminde gerçekleştirdikleri başarı seviyesinin altında bulunmamız, bu sahanın ne derece ihmal edildiğini göstermektedir.

retim metodu ve "Dâru't-tâlim" hakkında geniş bilgi için bkz. Ergin, Osman: a.g.e., s.956-996

19 Mehmed Zihni : el-Muntahab, (Süleyman Uludağ'ın takdim yazısı), İstanbul, ts.

20 "Dâru't-tedris hakkında geniş bilgi için bkz. Ergin, Osman: a.g.e., s.988-993

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı İmam-Hatip Liselerinde okutulan ders kitaplarının Milli Eğitim Bakanlığı'nca belirlenen amaçları gerçekleştirilmede uygunluk derecelerini belirlemeye çalışmaktır. Bunu yaparken 20. yüzyılda "Öğrenme Psikolojisi" ve "Dilbilim"e dayalı olarak geliştirilen yabancı dil öğretim metot ve teknikleri göz önünde bulundurulacaktır.

Amacımız; Arapçanın mesleki boyutu yanında iletişim boyutuna da uygun kıstaslar belirledikten sonra İmam-Hatip Liselerinde okutulan ders kitaplarının amaç, yapı, metot, metin, alıştırmalar, dilbilgisi ve yardımcı unsurlar açısından ele alınarak incelemek, yeterli olan ve olmayan yönlerini belirleyerek yetersiz olan yönler varsa çözümler önermektir.

SINIRLILIKLAR

Arapça öğretiminin öğretmen, öğrenci, program, metot ve araç-gereç gibi boyutları vardır. İlgili kurumlarca hazırlanan yabancı dil öğretim programları²¹ ve bunlara göre kaleme alınan ders kitapları başlangıçta teorik bir özellik taşır. Bu programlar, pilot olarak seçilen bazı okullarda denenip eksiklikleri giderildikten sonra başarılı oldukları kesinleşirse diğer okullara teşmil edilir.²²

Amaçlar ne kadar isabetli olarak belirlenirse belirlensin, programlar ve onlara göre hazırlanan ders kitapları ne kadar mükemmel olursa olsun, Arapça öğretiminin temel unsuru olan Arapça öğretmeni Arapça'yı mükemmel olarak bilmediği, fikir ve düşüncelerini Arapça olarak ifade edemediği, Arapça öğretim metot ve tekniklerine vâkıf olmadığı ve pedagojik formasyonu bulunmadığı sürece Arapça öğretiminde iste-

21 Arapça öğretim programları hakkında geniş bilgi için bkz. el-Hadîdî, Ali: Müşkilatü ta'limi'l-lügati'l-Arabiyye li gayri'l-Arab, Kahire ts. s. 108-197, Yunus, Fethî Ali : Tasmînu menhecî li ta'limi'l-lügati'l-Arabiyye li'l-ecâ-nib , Kahire 1978 , Hüseyin, Abdurrahman: "Tecrübetü'l menhecî fi ta'limi'l-lügati'l-Arabiyye li gayri'n-nâti-kîne bihâ...", Vakâ'i'u'n-nedevâti ta'limi'l-lügati'l-Arabiyye..., Riyâd 1985, c. 3, s. 65-108

nilen düzeye ulaşamaz. Kanaatımızca Arapça öğretiminde başarıya ulaşmak için yapılacak ilk iş, Arapça öğretmenini yetiştirmek olmalıdır. ²³

Arapça öğretim programları, programların geliştirilmesi ve Arapça öğretmeninini yetiştirilmesi gibi hususlar ayrı bir çalışma alanıdır. Biz bu çalışmamızda, birbiriyle olan yakın münasebetleri bakımından Arapça öğretiminin metot ve araç-gereç boyutunu ele alarak, İmam-Hatip liselerinin orta sınıflarında okutulan اللغة العربية ve lise sınıflarında okutulan اللغة العربية adlı ders kitaplarının Arapça öğretim metotları açısından yeni gelişmelere uygun olup olmadıklarını inceleyeceğiz.

TANIMLAR

İmam-Hatip Liseleri: Türk Milli Eğitim sistemi içerisinde yer alan, hem mesleğe hem de yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan ve lise dengi sayılan orta öğretim kurumlarıdır.

Ders kitabı: Ders konularına ait bilgileri, öğrencilerin kendi kendilerine okuyarak, sıralı ve doğru bir biçimde öğrenmeleri için kullanılmak üzere, öğretim programlarına uygun olarak ve özel bir amaçla hazırlanmış yazılı bir metindir.

22 İmam-Hatip Liseleri için hazırlanan Arapça öğretim programları ve bunlara göre kaleme alınan Arapça ders kitapları için böyle bir uygulamaya gidilmemiştir.

23 Arapça öğretmeninini yetiştirilmesi hakkında geniş bilgi için bkz. Lutfi, Muhammed Kadri: Mu'allimu terbiyeti'l-İslâmiyye ve'l-lügati'l-Arabiyye, Tunus 1986, Abdulmevcüd,

Muhammed İzzet: "İ'dâdü ve tedrîbu mu'allimi'l-lugati'l-Arabiyye...", Tadvîru tedrisi ulûmi'l-lügati'l-Arabiyye ve âdâbihâ, Hartum 1986, s.377-415, Ferîd, Ali Muhammed: "İ'dâdü mu'allimi'l-lügati'l-Arabiyye li ğayri'n-nâtıkîne bihâ", s. g.e., s. 417-439

I. B Ö L Ü M

ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN BAŞLICA
M E T O T L A R



I. B Ö L Ü M

1. ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN BAŞLICA METOTLAR :

Yabancı dil ders kitapları "öğrenme teorileri" ve "dil-bilim"e dayalı bulunan metot ve tekniklere göre hazırlanır. Gerek ana dili ve gerekse yabancı dil olarak arapça öğretiminde belirlenen amaçları en kısa zamanda ve en iyi bir şekilde gerçekleştirebilen, öğrencinin ilgi ve dikkatini celbederek derse etkin bir biçimde iştirakini sağlayan, taklitten çok üretici ve geliştirici yeteneğini açığa çıkaran "yaklaşım" , "metot" ve "teknik"leri tanımak gerekir. ¹

"Seçilen teorilerin dil öğretiminde uygulama haline getirilmesi"ne² yaklaşım (Apporach - مدخل), "belirlenen hedeflere ulaşmada öğretim tekniklerini ve araçlarına kullanarak bir dilin nasıl öğretilbileceğini ortaya koyan işlemler bütünü"ne³ metot (method - الطريقة) ve "bir öğretim yöntemini uygulamaya koyma biçimi"ne⁴ de teknik denir. (الأسلوب.technique)

Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde kullanılan başlıca metotlar tarihi seyirlerine göre şöyle sıralanabilir:

- Dilbilgisi - tercüme metodu
- Direkt metot
- Kulak-dil alışkanlığı metodu
- İdrāk Metodu

1.1. YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA ÖĞRETİM METOTLARI

1.1.1. DİLBİLGİSİ - TERCÜME METODU

(Grammar - Translation Method - طريقة الترجمة والقواعد)

1.1.1.1. Dilbilgisi - Tercüme Metodunun Genel Özelliği

Rönesanstan sonra Lâtince ve Yunanca öğretiminin etkisiyle geliştirilerek, özellikle 19. yüzyılda Avrupa'da yaygın olarak kullanılan ve 20. yüzyılın ortalarına kadar uygulama alanı bulan dilbilgisi-tercüme metodu 1984-1985 öğretim yılına kadar

1 Genelde öğrenme, özelde ise yabancı dil öğretim metot ve tekniklerinin özellikleri hakkında bkz. Fâyid, Abdülhamid: Râidü't-terbiyeti'l-Âmme..., Beyrut 1984, s.51-54 ; İbrahim, Abdülalim: el-Müveccihu'l-fenni..., Kahire 1973, s.31-35

2 Yıldırım, Çiğdem: a.g.m., s.385

3 Demirel, Özcan: Yabancı Dil Öğretimi, Ankara 1987, s.51

4 a.g.e., aynı yer

İmam-Hatip Liselerinde kullanılmıştır. Ö. Demircan'ın ifade ettiği gibi, "dilbilgisi-çeviri yöntemini zorunlu kılan etmenlerin başında yabancı dilbilgisinin sınama biçimi gelmektedir. Gerek üst düzeyde öğrenim (yüksek lisans ve doktora) ve akademik kimlik (doçentlik, profesörlük), gerekse "devlet yabancı dil sınavı" ya da işe almada girilen yabancı dil sınavları "çeviri" becerisine dayandığından, öğretim de ister istemez sınava hazırlama biçimine, dolayısıyla dilbilgisi-çeviri yöntemine dönüşmüştü".⁵

Dilbilgisi-tercüme metodunda dilbilgisi kaidelerini ve kelime haznesini zenginleştirmeye ağırlık verilir. Metin ezberleme, metin üzerinde uzun uzun tahlüller yapma ve metinleri ana dile tercümeğe teşvik etme, metodun ağırlık verdiği diğer hususlardır. Son derece girift ve edebî nitelikli metinler üzerinde çalışmanın yabancı dil melekelerini kuvvetlendireceği, ayrıca edebiyat zevki de kazandıracacağı, metodu benimseyenlerin ileri sürdüğü görüşlerdir.

Bu metoda göre hazırlanan ders kitapları, genellikle bir dilbilgisi, diğeri de metinler olmak üzere iki ayrı kitap halinde düzenlenir. Geleneksel dilbilgisi anlayışına göre hazırlanan ve dilin bütün kurallarını ihtiva eden kitaplarda dilbilgisi konuları aynı anlayışla düzenlenir. Dilbilgisi kaideleri "tümdengelim" metoduna göre düzenlenir.⁶ Buna göre önce kurallar sonra da örnekler ve uygulamalar sıralanır. Buyurucu nitelikte olan ders kitapları öğrencinin ilgi, nitelik ve seviyesine göre değil, öğretilmesi tasarlanan dilbilgisi düzeyine göre hazırlanır. Edebî parçaları ihtiva eden "okuma kitabı"na bazan metinlerin kolaylaştırılması ve kuralların pekiştirilmesi için kelime türleri, zamanlar ve diğer sarf-nahiv ile ilgili sorular konur.⁷

5 Demircan, Ömer: Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil, İstanbul 1988, s.152

6 Bu metot hakkında geniş bilgi için bkz. el-Hâsimî, Âbid Tevfik: el-Muveccihü'l-amelî..., Beyrut 1983, s.228-230 ; et-Tâhir, Ali Cevat: Tedrisü'l-lügati'l-Arabiyye, Beyrut 1984, s.57-66

7 el-Arabî, Salâh Abdülmecîd: Ta'allümü'l-lügati'l-hayye..., Beyrut 1981, s.40

1.1.1.2. Dilbilgisi - Tercüme Metodunun İlkeleri

Öğrenciye dilbilgisi kaideleri öğretilerek veya ezberletirilerek bunlarla ilgili açıklamalar yapılır. Daha sonra kaidelerle ilgili olan ve çoğu kez sun'î bir şekilde hazırlanan metinler okunur. Kelimeler çıkarılıp şerhedildikten sonra kaidelerin iyice yerleşip yerleşmediğini tesbit etmek için yabancı dilden ana diline ya da ana dilinden yabancı dile tercüme yapılır. Bazen da metnin özet tercümesi istenir. Bu işlemler yapılırken özellikle metin içerisindeki kaideleri ihtiva eden cümlelere ağırlık verilir.

Alıştırmalar, daha ziyade yabancı dilden ana diline ve ana dilinden yabancı dile tercüme işlemlerini kapsar. Bu arada dilbilgisi kaidelerine uygun cümleler kurma, boşluklara uygun yapılar yerleştirme, dilbilgisi kaidelerine uygun olarak cümlelerin yerlerini değiştirmek gibi alıştırma biçimleri de vardır.

Metinler seçilirken, verilmesi tasarlanan dil kaidelerine uygunlukları dikkate alınır. Bunun yanında dili öğrenilen milletlerin kültür etkinliklerini yansıtan metinlerin seçimine de özen gösterilir.⁸

1.1.1.3. Dilbilgisi - Tercüme Metodunun Değerlendirilmesi

Bu metotla yabancı dil olarak Arapça öğretiminin temel amacı, Arapça konuşmayanların Arap kültür kaynaklarıyla temas kurmalarını, Arap yazısını okumalarını ve konuşmalarını anlamayı sağlamaktır.⁹ Bu itibarla metodun taraftarları tercümenin, kelime ya da teferruatından ve en ince teferruatına kadar anlaşılmasına yardımcı olacağı; öğrenciyi, tahmin, zan, şüphe ve karıştırmaya gibi durumlardan uzaklaştıracağı kanaatinde olduklarıdır. Onlara göre bu metotla az zamanda çok şeyler öğrenildiğinden zamandan tasarruf sağlanır.¹⁰

Metot, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısına doğru birçok yönden tenkitlere maruz kalmıştır. Bunların en önemlilerini şöyle sıralamak mümkündür.

8 Dilbilgisi-tercüme metodunun ilkeleri hakkında geniş bilgi için bkz. el-Arabî, Salâh Abdülmecid: s.g.e., s.40-41 ; Hurma, Nayîf - Haccac, Ali: s.g.e., s.180-182

-Bu metodun psikolojik, sosyolojik ve dilbilimsel bir temeli yoktur.

-Bu metotla dil hakkında bilgi verilmektedir. Halbuki dil öğretimindeki asıl amaç bilgi vermekten ziyade beceri kazandırmaktır.

-Bu metot okuma ve yazma becerisine ağırlık vermekte, dinleme ve konuşma becerilerini ihmal etmektedir.

-Öğrencinin kafasını kurallar, kelime listeleri, çekim şigaları vb. bilgilerle doldurmakta, serbest ifade imkânı vermemektedir.

-Bu metotla üstün zekâlı öğrenciler başarılı olurken, orta ve ortanın altında zekâ seviyesine sahip olanlar hayal kırıklığına uğramaktadırlar.¹¹

H. Atay'ın deyimi ile "medreselerin kapanmasından altmış sene sonra hâlâ eski medrese sisteminde öğrenim yapılmadığı için Arapça öğretiminin başarıya ulaşamadığını iddia edenler bulunmaktadır. Bunun sebebi bizce modern Arapça öğretim metodunun yaygın hale getirilememesidir. Her ne kadar otuz senedir İlahiyat Fakültesi, İmam-Hatip Okulu ve Yüksek İslâm Enstitüsü, İslâmi İlimler Fakültesi gibi resmi okullarda Arapça okutuluyorsa da hep eski tarz okuyanların tesiri üstün gelmiştir.¹²

1.1.2. DİREKT METOT (Direct Method - الطريقة المباشرة)

1.1.2.1. Direkt Metodun Genel özelliği:

Çocuğun ana dilini öğrenme süreci nazarı itibara alınarak geliştirilen düzvarım metodu, 1950'lerde geleneksel metoda

9 Hâtır, Mahmut Rüşdî, vd.: Turuku tedrisi'l-lügati'l-Arabiyye..., Kahire 1986, s.397

10 es-Seyyid, Mahmut Ahmed: Ta'limü'l-lüğa..., Şam 1988, s.297

11 Bkz. en-Nake, Mahmud Kâmil: Ta'limü'l-lügati'l-Arabiyye Li'n-nâtikine bilüğatin uhrâ, Mekke 1985, s.70-71 ; es-Seyyid, Mahmud Ahmed: Ta'limü'l-lüğa... s.297; el-Arabî, Salâh Abdülmeccid: s.g.e., s.41

12 Atay, Hüseyin : Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi, İstanbul 1983 s.170

tepki olarak ortaya çıkmıştır. Metodun temeli daha eski yıllara dayanır. 1880 yılında Gounin tarafından yazılan "Art d'enseigner et d'étudier les langues"(Dillerin İncelenmesi ve Öğrenme Sanatı) adlı eserde metodun temelini oluşturan fikirler ortaya atılmıştır. Bu eserde temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma hakkında ilk görüşler ortaya atılmış oluyordu.¹³ Bu metotla yapılan öğretimde öğretmen, sınıfa ilk girdiği andan itibaren devamlı olarak yabancı dili kullanır. Gerekli durumlarda işaret, hareket, rol, resimlerle kelimelerin anlamını açıklamaya çalışır. Bu şekilde ana dilini veya herhangi bir metni kullanmadan dil sembolleriyle muhteva birbirine bağlanmış olur.¹⁴

20. yüzyılın başında bu metot değişik ülkelerde farklı olarak kullanılmıştır. Almanya'da eklettik metot uygulanırken Fransa'da aktif metotla (methode active) bağdaştırılmıştır. Bu metodun en çok yaygın olan ve tutulan uygulanış biçimlerinden birisi de Polonyalı Maximilian Belirtz tarafından Amerika'da kurulan Belirtz okulunun metodudur. Belirtz metoduna göre öğretim yapan öğretmenlere verilen şu direktifler metodun karakterini ortaya koyar:

- | | |
|---------------------------|--|
| -Tercüme yapma | : Göster |
| -Açıklama | : Hareketle göster |
| -Konuşma yapma | : Sorular yönelt |
| -Yanlışları tekrarlatma | : Düzelt |
| -Kelimelerle konuşma | : Cümleler kullan |
| -Çok konuşma | : Bırak öğrenciler konuşsun |
| -Çok hızlı gitme | : Öğrencinin hızına uy |
| -Çok yavaş konuşma | : Normal süratle konuş |
| -Çok hızlı konuşma | : Tabii olarak konuş |
| -Çok yüksek sesle konuşma | : Normal sesle konuş |
| -Sabırsız olma | : İşleri sabır ve teennü ile hallet. ¹⁵ |

1.1.2.2. Direkt Metodun İlkeleri :

Dersler bir diyalogla veya kısa bir fıkra anlatımı ile

¹³ Demirel, Özcan: a.g.e., s.31

¹⁴ el-Arabî, Salâh Abdülmeccid : a.g.e., s.40

¹⁵ Sîfî, Mahmud İsmail: "Dirâsetün fi tarâiki ta'limi'l-lügati'l-ecnebiyye ". Vakâlu nedevât..., Riyad 1985, c.2, s. 139

başlar. Bunların içinde geçen kelimeler işaret, rol, resim, vb. yollarla açıklanır. Şayet bir kuralın açıklanması sözkonusu olursa tümevarım metoduyla ve anadili kullanılmadan açıklama yapılır. İlk dönemlerde telaffuz eğitimine ağırlık verilir. Dinleme ve konuşma becerileri iyice geliştirildikten sonra okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine geçilir.

Anlatılan fıkralar, diyaloglar ve seçilen okuma parçaları, genellikle dili öğrenilen milletin yaşayışını ve kültürünü yansıtır.¹⁶

1.1.2.3. Direkt Metodun Değerlendirilmesi :

Metodun taraftarları, bu metotla yapılan dil öğretiminde çocuğun dil öğrenmesi gibi bir yol izlendiğini, dil muhtevası ile dil simgesi arasında direkt irtibat kurduğu için yabancı dilin mantığına vâkıf olma imkânı verdiğini, dinleme ve konuşma becerilerine öncelik vermenin okuma ve yazma becerilerini kazanmayı kolaylaştıracağını savunurlar. Zamanla uygulama sonucu ortaya çıkan aksaklıklar, metodun birçok bakımdan tenkit edilmesine sebep olmuştur. Metodun tenkit edilen yönlerini şöyle sıralayabiliriz:

Eğitimcilere göre, çocuğun anadilini öğrendiği çevre ile genç veya yetişkin kimsenin yabancı dili öğrendiği çevre arasında farklar vardır. Çocuğun akıl ve duygu gelişimi ve olgunluğu ile yetişkininki aynı değildir. Gerek kelimelerin ve gerekse kaidelerin açıklanmasında yalnız yabancı dilin kullanılması zaman kaybına sebep olabileceği için, öğretmeni, işin kolayına kaçmaya, daha az kelime öğretmeye sevk edebilir. Öğrenci sayısı fazla olan sınıflarda başarısızlığa yol açar. Bu metot öğrenlerdeki ferdi farkları dikkate almaz; zeki öğrenciler başarılı olurken diğerleri başarısız duruma düşer ve bunun sonucu olarak aynı sınıftaki öğrenciler arasında belirgin farklar görülür. Bütün sorumluluğu öğretmene yükler. Bu formasyonda öğretmenlerin yetersizliği, bu metotla başarıyı olumsuz yönde etkiler.¹⁷

16 Bu metodun ilkeleri hakkında geniş bilgi için bkz. Hurma, Nayif - Haccag, Ali : a.g.e., s.174 ; Demirel, Özcan : a.g.e., s.31-34

17 en-Nâke, Mahmut Kâmil: a.g.e., s.80-83 ; el-Arabî, Salâh Abdülmecîd : a.g.e., s.42-43

1.1.3. KULAK -- DİL ALIŞKANLIĞI METODU
(Audio-lingual method - الطريقة السمعية الشفهية)

1.1.3.1. Kulak-Dil Alışkanlığı Metodunun Genel Özelliği

İkinci Dünya Savaşından sonra uluslararası ilişkilerin giderek gelişmesi ve çeşitlilik arzemesi, yabancı dil öğretiminin önemini artırdığı gibi gerek muhtevada ve gerekse metotlarda değişikliğe gidilmesi zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir. Psikolojide davranışçılık, dilbilimde yapısalcılık akımlarının etkisiyle 1940'lı ve 1950'li yıllarda ortaya çıkan bu metot Friev ve Lado tarafından geliştirilen Michigan metodu ile yine Michigan Üniversitesinin geliştirdiği ordu yönteminin bir benzeri kabul edilir.¹⁸

Dilin tabii öğrenimindeki sırayı (dinleme - konuşma - okuma - yazma) gözönünde bulundurarak sözlü becerilere ağırlık verilen bu metotla mükemmel bir dinleme ve konuşma alışkanlığı kazandırılması amaçlanır. Bunun için ders sınıflarındaki uygulamalarda söyleneni tekrar etmek ve tekrarlanarak ezberlenen cümle kalıplarından benzeri cümleler üretmek esastır. Cümle kalıpları, yaşayan dilden alınan ve geliştirilen dil yapıları, tabii bir ortamda dil becerilerinin tabii sırasına göre verilir. Yapılar verilirken tadrîcîlik prensibine riayet edilir.

Dilbilgisi, yapı içerisinde tümevarım metoduyla verilir. Gerekli dilbilgisi açıklamalarında yabancı dil kullanılır.

Önceden sınırlandırılmış olan kelimeler yapı içerisinde verilir. Gerek kelimelerin ve gerekse dersin muhtelif merhalelerinde gerekli açıklamalar amaç dil ile yapılır.

Alıştırılmalar, genellikle anlatım ve tekrara dayanır. Tekrar, taklit ve ezberin önemli olduğu bu metotla doğru cevaplar anında pekiştirilir ; yanlış cevaplar ise yeri geldiğinde düzeltilir.

Yapıların seçiminde, fıkra anlatımında ve diyaloglarda öğretilen yabancı dilin kültür yapısı gözönünde bulundurulur.¹⁹

18 Demirel, Özcan: a.g.e., s.34

19 es-Seyyid, Mahmud Ahmed: Ta'limü'l-lüğa..., s.298-299

1.1.3.2. Kulak - Dil Aalışkanlığı Metodu ve Davranışcılık

Kulak-dil alışkanlığı metodunun psikolojik temeli "davranışcılık" (Behaviourism السلوكية) tir.²⁰ Bu akıma mensup olan psikologlardan Watson , Thorndike ve Skinner gibi davranışcılar, "öğrenme" olayını araştırırken duyguları ve zihni gözardı ederek yalnız gözlenebilen davranışlar ve bu davranışlardaki değişmelere önem vermişlerdir. Onlara göre "öğrenme, davranışlarda kalıcı izli bir değişmedir."²¹ Pozitivizm ve Pragmatizmi Psikolojiye uygulayarak Psikolojinin bir davranışlar bilimi olduğunu ileri süren Amerikalı Psikolog Jhon Watson (1878-1958)'a göre " Ne özdeği algılayan duyu ne de düşünceyi gerçekleştiren ruh gözlenemez, ancak kaslar ve salgı bezlerinin gerçekleştirdiği davranışlar gözlenebilir. Nesnellik ne duymakta ve ne de düşünmektedir, ancak davranmaktadır. Pozitivist ve Pragmatist görüşe uygun olarak nesnel bir ruhbilim elde etmek istiyorsak içsel değerler olan duyguları ve düşünceleri değil, dışsal değerler olan davranışları incelemeliyiz. Daha açık bir deyişle, insanların ne duydukları ve ne düşündükleri önemli değil, ne yaptıkları önemlidir. Bu konuda yaptığımız incelemeler bize gösterecektir ki; insan davranışıyla hayvan davranışları arasında bir aşama ayrılığı yoktur."²²

Davranışcılara göre herhangi bir davranış, uyaran-tepki arasındaki yeni bağlarla ortaya çıkar. Önemli olan, olgu ya da olayın "niçin" olduğu değil, "nasıl" olduğudur.²³

Davranışlara göre dil, bir davranış biçimi olduğu için, diğer davranış biçimlerinde olduğu gibi şartlandırılmış bir tepkidir. Davranışcılar dilin mana yönüne değil, şekil yönüne önem

20 Davranışcılık: "Ruhbilimin görevini, bilinçlilik durumunu araştırmak yerine, davranışları incelemek biçiminde düşünen, öğrenmenin ve alışkanlıkların sadece koşullu uyarımlar olduğunu ileri süren ve yalnız nesnel, deneysel ya da gözleme dayalı yöntemlere değer veren kuramsal görüş". Bkz. Oğuzkan, A.Ferhan: Eğitim Terimleri Sözlüğü, s. 45

21 Fidan, Nurettin: Okulda Öğrenme, Ankara 1986 s.16

22 Hançerlioğlu, Orhan: Felsefe Sözlüğü, İstanbul 1982, s.53

23 Binbaşıoğlu, Cavit: Eğitim Psikolojisi, Ankara 1987 s.17

verirler. Dillerin öğretilmesinde alıştırmalara, bazı ilkelerin ve kelimelerin, sorulu cevaplı diyalogların ezberlenmesine, düzgün bir şekilde okumaya ve gramer kaidelerine önem verdikleri halde dilin mana yönünü ihmal ederler. Fikir alışverişinde bulunma dil öğreniminde temel gaye olduğu halde, davranışçı akıma dayalı dil öğrenme metot ve tekniklerinde basmakalıp birtakım dil yapıları etrafında dönen öğrenci fikir alışverişinde bulunmamakta, görmediği yapıları anlayamamaktadır.

Şartlandırma teorisine göre öğretmen, bütün gayretini "iyi bir öğrenim çevresi" hazırlamaya sarfeder. Her şeyi öğretmen planlar, öğretmen ve yöneticiler her şeyi emirle yaptırır. Öğrenciler otokratik bir hava içinde öğretmen ve yöneticiler tarafından önceden hazırlanan etkinliklere katılmaya zorlanırlar. Bu durum, çevre kadar kalıtımın da "gelişme"de önemli rolü olacağını kabul edenlerce eksik bir öğrenme teorisi olarak kabul edilir.²⁴

1.1.3.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Metodu ve Yapısal Dilbilim

Kulak-dil alışkanlığı metodunun "Dilbilim"(Linguistics علم اللغة)²⁵ temeli "Yapısal Dilbilim"(Structural Linguistics - علم اللغة البنیوی)²⁶ dir.

Yapısalcılar dili bir "yapı", bir "sistem" kabul ederler.²⁷ Onlara göre bir dilin cümlelerinin değeri tek tek öğelerle değil; bu öğelerin karşılıklı ilişkileri içinde ortaya çıkar. Saussure'un "bir öğeyi yalnız belli bir sesle belli bir kavramın birleşimi gibi ele almak yanlış olur. Öğeyi bu yoldan tanımlamak, onu parçası olduğu sistemden ayırmak demektir. Bu, öğelerle başlayıp bunları toplayarak sistemi yaratabileceğimizi sanmak olur. Oysa, tam tersine dayanışık bütünden yola çıkarak bu bütünü kapsadığı öğeleri çözümlene yoluyla elde etmek gerekir."²⁸ ifadeleri yapısalcılığın çıkış noktasını teşkil eder. Bu akım,

24 Binbaşoğlu, Cavit: a.g.e., s. 275

25 "İnsan dilinin bilimsel incelenmesi".Bkz. Kıran, Zeynel: Dilbilim Akımları, Ankara 1986, s.7

26 "Dili bir yapı olarak ele alan, eşsüremli yaklaşıma ağırlık veren çeşitli dilbilim akımlarının ortak adı".Bkz. Vardar, Berke vd.: Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, s. 227-228

çağdaş ve modern dilbilimin kurucusu Saussure'ün etkisiyle Avrupa ve Amerika'da gelişmiştir.

1.1.3.3.1. Avrupa Dilbilimi

20. yüzyılın başlarında Avrupa dilbilimcileri değişik düzeylerdeki dil birimlerinin düzeyini araştırıp bu birimler arasındaki karşılıklı ilişkileri tespit ederek sistem, yapı kavramını ortaya atmışlardır. Aralarında görüş farkları bulunmasına rağmen Saussure'ün "Genel Dilbilim Dersleri" (Cours de linguistique generale) adlı eserinden büyük ölçüde etkilenmişlerdir.

20. yüzyılın başına kadar dil çalışmalarında tarihî yöntem (artsurem) kullanılmaktaydı. Saussure, bu anlayışı sarsarak tek ve gerçek konusu kendi içinde ve kendisi için olan yeni bir dilbilimin, eşzamanlı (synchronic - وصفى) dilbilimin kurucusu olmuştur.²⁹

Saussure'ün görüşlerinden Prag Dilbilim Çevresi, dildeki öğeleri incelerken, tek tek fonemlerin birer görevi bulunduğu görüşünden hareketle dil seslerini bu görevleri açısından incelemiştir.³⁰ Bu yapısalcı anlayışa "görevselcilik" (functional linguistics علم اللغة الوصفى) denir.³¹ "Görevsel Dilbilim" (علم اللغة الوظيفى)³² bu okulun katkılarıyla gelişmiştir.

Kopenhag Dilbilim Çevresi, aynı yapısalcı yaklaşımı benimsemiştir. Ondan farklı tarafı, çalışmalarını "glosematik" (الرياضيات اللغوية)³³ diye adlandırılan ve "dili metematik bir sisteme yaklaştıran bir görüş"e dayanmış olmasıdır.

27 Yapı (Structure تركيبه بنية): "Dilsel öğelerin oluşturduğu eşsüremlilik bağıntılarından ve öğelerin işlevlerinden kaynaklanan özerk nitelikli bütün, dizge". Bkz. Vardar, Berke, vd.: Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, s.266

28 Kıran, Zeynel: a.g.e., s.141

29 Geniş bilgi için Bkz. es-Sa'rân, Mahmud: İlmü'l-lüğa, Beyrut, ts., s.300-309 ; Fadl, Salâh: Nazariyyâtü'l-binâliyye fi'n-nakdi'l-edebl, Kahire 1978, s.37-40 ; Eluard, Roland: Medhalün ile'l-lisâniyyât, Şam 1980, s.45-65 (Terc:el-Kasım, Bedreddin)

30 Aksan, Doğan: Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim), c.1, s.28

1.1.3.3.2 . Amerikan Dilbilimi

Psikolojide davranışçılığın hakim olduğu dönemde, dilbilimde hakim olan akım Amerikan yapısalcılığıdır. Avrupa yapısalcılığı ile Amerikan yapısalcılığı esasta aynı olmakla birlikte kullanılan yöntemlerde farklılık arzederler. 1920'lere kadar Avrupa'da dillerin tarihî gelişmeleri ve diller arası karşılıklı münasebetler metinlere dayalı olarak araştırılmaktaydı. Amerika'da dil çalışmalarının konusu daha ziyade konuşma dili idi. Buna gerekçe olarak da çocuğun yazıdan önce konuşma dilini öğrenmesi gösteriliyordu. Kanastımızca asıl neden Avrupa dilbilimcilerinin, sayıları binden fazla olan ve çoğunun yazılı şekli bulunmayan Hint-Amerikan dillerinin araştırılmasında zorunlu olarak kullandıkları metottan kaynaklanmaktadır. Bunun yanı sıra etnoloji, psikoloji ve sosyolojinin gelişmesi ve bunların dilbilimde kullanılmalarının da etkisi olmuştur.

Bu çalışmamızda, gerek diğer öğretim programlarını ve gerekse yabancı dil öğretim metotlarını en fazla etkileyen ve Amerikandilbiliminin ikinci evresini oluşturan Bloomfield'in görüşlerini ele almakla yetineceğiz.

Dilbilimde Amerikan yapısalcılığının kurucularından L. Bloomfield (1887-1949), dil olgularını tahlil etmede önceleri "idrak yöntemi" (mentalism المذهب الذهني) ni kabul ettiği halde, sonraları "karşı idrak yöntemi" (mechanism المنهج المادي) ni benimsemiştir.³⁴ O'na göre dilin yapısına ilişkin eski çalışmalar tümevarım metodu³⁵ (inductive method المنهج الاستقرائي) na değil, tümdengelim metodu³⁶ (deductive method المنهج الاستنتاجي) na dayandığından sıhhatli ilmi esaslara dayanmayan çalışmalardır.³⁷

- 31 Geniş bilgi için bkz. Gâzî, Yusuf: Medhalün ile'l-elsüniyye, Şam 1985, s.256-272
- 32 Görevsel Dilbilim, "Dilin dil öğelerinin görevlerine ağırlık verilerek incelenmesi". Bkz. el-Hûlf, Muhammed Ali a.g.e., s.100
- 33 Bu teori "Bir dil betimlenirken gerçekleşme düzleminde karşılaşılan bütün öğelerin (ses, yazı, vb.) ya da tözun bir yana bırakılarak hem içerik hem anlatım yönünden biçimin ele alınmasını öngörür." Bkz. Vardar, Berke vd.: Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, s.109

Kuzey Amerika yerli dilleri üzerinde çalışın dilbilimci, Watson'un davranışçı yaklaşımına paralel olarak, dili davranışçı bir yaklaşımla incelemiştir. 1933'de yayınladığı "Language" (Dil) adlı eserinde dili bu yaklaşımla ele alarak yalnız gözlenebilen olguların incelenmesi gerektiğini, anlamı bir tarafa bırakarak yalnız biçimin incelenmesini savunan Bloomfield, "bir dilsel biçimin anlamını, konuşucunun bu biçimi söylediği durum ile dinleyicide yol açtığı tepki olarak tanımladık" ³⁸ derken, dili, uyaran-tepki bağıntısı içinde açıklamaya çalışıyordu. Onun için "dil incelemesinde anlam geri kalmış bir alandır; insan bilgisinin bugünkü durumundan daha ileri gidene dek de bu böyle kalacaktır." ³⁹ O halde dil incelemesinin konusu dil edimidir. ⁴⁰

Bloomfield'e göre bir dili konuşabilmenin bilgi ile alakası yoktur. Çünkü insanlar kendi dillerini oluşturan alışkanlıkları tarif etmekten acizdirler. ⁴¹ 1942 yılında O'nun, bir dili öğrenebilme hakkındaki sözleri dil öğreniminde ezber ve taklidin gereğini vurgular:

"Dilin kalıplarını yazınız. Yüksek sesle bunları okuyunuz, ezberleyiniz. Bu kalıplar size tabii gelinceye, belleğinize kadar her gün tekrar ediniz. Dil öğrenimi devamlı tekrar ile olur." ⁴²

-
34. el-Va'r, Mâzin: Kadâyâ esâsiyye fi ilmi'l-lisâniyyeti'l-Hadis, Şam 1988, s.71
35. Tümevarım: "Örneklerden, sorunlardan, olaylardan ve özel durumlardan başlayarak genel sonuçlara, kurallara ya da kanıtlara varma yoludur." Bkz. Demirel, Özcan-Ün, Kamile: s.g.e., s.175
36. Tümdengelim: "Genelden özele, yasalardan ya da olgulardan olaylara, kuraldan örneğe geçme yoludur". Bkz. s.g.e., s.175
37. el-Va'r, Mâzin: s.g.e., s.69
38. Ozil, Şeyda: "Leonard Bloomfield", XX. yüzyıl Dilbilimi, Berke Vardar yönetiminde, Ankara 1983 s.65
39. s.g.e., s.66
40. Dil kullanımı (Performance ^{الإنجاز}): "Sözlü veya yazılı dilsel anlatım". Bkz. el-Hâfî, s.g.e., s.206
41. Yıldırım, Çiğdem: s.g.m., s.386
42. s.g.m., s.387

1.1.3.4. Kulak - Dil Alışkanlığı Metodunun İlkeleri

Dilbilimci William Moulten, bu metodun beş temel ilkesini şöyle sıralar:

- Dil yazı dili değil, konuşma dilidir
- Dil, bir dizi alışkanlıklar bütünüdür
- Diller birbirinden farklıdır
- Öğretmenin dilbilgisini değil, bizzat dili öğretmesi gerekir
- Dil, başkalarının meydana getirdiği kurallar değil, onu ana dili olarak kullananların söyledikleridir

Dil yazı dili değil, konuşma dilidir

Yapısalcılar çalışmalarını sözlü dil üzerine yoğunlaştırmışlardır. Yabancı dil öğretiminde sözlü dile ağırlık vermişlerdir. Onlara göre dil becerileri duyma-anlama, konuşma, okuma ve yazma düzeni içinde verilmelidir. Bu düzen, "okuma" ve "yazma" becerilerinin ihmal edilmesi anlamına gelmez. Sadece dinleyip anlama ve konuşma becerilerinde öncelik sözkonusudur. Buna gerekçe olarak insanın önce "konuşma"yı öğrendiğini, okumanın ve yazmanın daha sonra geldiğini gösterirler. Konuşma becerisinin ön plana alınması, ders konularını olduğu gibi, konuların işleniş biçimini de değiştirerek basitten zora doğru bir yol izlenmiştir. Özellikle ilk dönemlerde öğrenciye edebî ve resmî dile alternatif olarak günlük hayatta kullanılan halkın dili verilmiştir.

Dil, bir dizi alışkanlıklar bütünüdür

Bu ilke davranışçıların öğrenmeyi uyaran-tepki ilişkisi ile açıklamalarına dayanır. Onlara göre öğrenmede zihnin herhangi bir fonksiyonu sözkonusu değildir. Skinner'e göre herhangi bir işin meydana gelişinde tepkiler pekiştirilirse alışkanlık meydana gelir. Bir başka ifadeyle uyaran-tepki bağı sonucunda meydana gelen öğrenme pekiştirildiğinde alışkanlığa dönüşür. Bu metotta öğretim teknikleri anlatım, ezber ve alıştırma tarzında kendini gösterir. Geleneksel yaklaşımda olduğu gibi, dil yapıları üzerinde mantıkî tahliller yapılmaz; tam aksine yapıyı oluşturan öğeleri düşünmeden onları tam anlamıyla belleyip mekanik bir şekilde kullanıncaya kadar sürekli ola-

rak alıştırmalar yapılır. Birtakım buyurucu nitelikte ölçüler koyarak dil ihdâs edilmez.

Diller birbirinden farklıdır

Yapısalcı dil bilginleri, bütün diller için genel-geçer dil kuralları (language universals - عوميات لغوية) olabileceğini kabul etmezler. Onlara göre diller, birbirlerine göre az veya çok farklılık arzederler. Bundan dolayı yapısalcılar dil çalışmalarında eşsürem metodunu kullanırlar. Bu metotla, yaşayan dilin öğretilmesi amaçlandığından, diyaloglar yaşayan dilden olduğu gibi alınmalıdır. Ders kitaplarında zaman zaman görülen sun'î diyaloglar amacı gerçekleştirmekten uzaktır.

Bu metot kısa zamanda eğitimi, öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından benimsenmiş; buna paralel olarak yabancı dil öğretim programları ve ders kitapları hazırlanmıştır.⁴³ Metodun taraftarları, bunun, ana dilini kullanmaması nedeniyle yabancı dil mantığı ile düşünme imkânı vereceğinden en doğru yol olacağı, en kısa zamanda yabancı dil öğrenme imkânı sağlayacağı, dilbilgisi-tercüme metodunun ihmal ettiği dinleme ve anlatma becerilerine önem verdiği görüşündedirler.

Öğretmenin dilbilgisini değil, bizzat dili öğretmesi gerekir

Kulak-dil alışkanlığı metoduna göre dilbilgisi kuralları amaç değil, araçtır. Kurallar konusunda ayrıntılara girmek ancak ileri safhalarda sözkonusu olabilir. Bu metotta önemli olan bizzat dilin kendisidir. Bu da "konuşmak"tır. Bunu gerçekleştirmek için "Pattern practice" (النماذج اللغوية) adı verilen dil kalıplarıyla değişik düzeylerdeki dil yapılarının öğretilmesi amaçlanır. Dril-alıştırmaları olarak adlandırılan "değiştirim" (substitution استبدال) ve "dönüştürüm" (transformation تحويل) işlemleriyle yapılar değiştirilir. Bunun amacı, öğrencinin dil davranışlarını değiştirerek yapıları otomatik hale getirmek ve fazla düşünmeden yapıları yerinde kullanabilmektir.

43 el-Arabî, Salâh Abdülmecîd: a.g.e., s.51

Dil, baskalarının meydana getirdiği kurallar değil, onu ana dili olarak kullananların söyledikleridir

Kulak-dil alışkanlığı metodunda konuşma dili sözkonusu olduğunda örnekler yaşayan dilden alınır. Dil, o dili konuşanların fiilen kullandıkları dildir.⁴⁴

1.1.3.5. Kulak - Dil Alışkanlığı Metodunun Değerlendirilmesi

Kulak-dil alışkanlığı metodu, zirvede olduğu 1960'lı yıllarda psikolojide idrak teorilerinin (cognitive theories النظریات المعرفية), dilbilimde ise Chomsky ve öğrencilerinin geliştirdikleri Üretici Dönüşümsel Dilbilgisi Projesi'nin tepkisiyle karşılaşır. İdrakçilere göre öğrenmenin yalnız uyarın-tepki bağının oluşması, pekiştirme, alışkanlıklar meydana getirme ve şartlanma ile olmayacağı; en azından davranışların-özellikle dil davranışının-öğrenilmesinde bu metodun tek metot olmadığı; insan zihninin, üzerinde çizgiler çizilebilecek beyaz bir sayfa olmadığı görüşündedirler. İdrakçilere göre insan doğuştan dil öğrenme yeteneğine sahiptir.

Metodun mekanik alıştırımalara ağırlık vererek öğrenciyi başka alanlarda ifade kabiliyetinden mahrum bırakması, dil kurallarının açıklanmasında ana dilinden uzaklaşması, birtakım dil kalıpları ve kelimeleri öğretmekle yetinmesi tenkitlere yol açmış; eğitimci ve öğretmenleri, metotta birtakım değişiklikler yapmaya zorlamıştır.⁴⁵ Metodun tenkide uğrayan yönlerinden birisi de, soyut kavram ve ifadelerin açıklamasının çok zaman alacağı veya açıklamadan kaçınılabileceği, bunun için icat kabiliyeti yüksek ve sonderece yetenekli öğretmenlerin bulunmasında zorluk çekileceği hususudur.

1.1.4. İDRÂK METODU

1.1.4.1. İdrâk Metodunun Genel Özelliği

Anlatım becerisini geliştirmeyi amaçlayan kulak-dil alış-

44 Metodun ilkeleri hakkında geniş bilgi için bkz. en-Nâke, Mahmud Kâmil: a.g.e., s.90-95 ; el-Arabî, Salâh Abdülmecid: a.g.e., s.46-48

45 Metotta yapılan değişiklikler hakkında bkz. Hurma, Nayif-Haccâc, Ali: a.g.e., s.181-183

kanlığı metodunun arzu edilen başarıyı gerçekleştirememesi karşısında 1960 yılları başında başarısızlığın nedenleri araştırılmaya başlanmıştır. "Dil öğrenimi bir alışkanlık ve şartlanma sorunu değil, yaratıcı bir süreçtir; kişinin dışındaki tepkilerden çok akılcı, zihinsel etkinliği yansıtır..."⁴⁶ Aiyen Chomsky, başarısızlığın nedenine işaret ediyor ve yabancı dil öğrenimini şartlanma yoluyla öğrenmede değil, "düşünme" doğrultusunda ele alıyordu. Chomsky, 1957 yılında yayınladığı Syntactic Structures adlı eserinde dil hakkında ortaya attığı görüşlerle bu yaklaşımın temelini atmıştır.

Bu metot psikolojide idrak teorisine, dilbilimde ise üretimci dilbilime dayanır. Bu metotla yapılan dil öğretiminde daha ziyade zihni işlemlere yer verilir. Dil yeteneği/ dil kullanımı ayrımı, cümlenin derin yapı (*بنية عميقة*) / yüzey yapı (*بنية سطحية*) olarak ikiye ayrılması, derin yapıyı yüzey yapıya bağlayan dönüşümler, bu zihni işlemlerin ifadesidir.

1.1.4.2 İdrâk Metodu ve İdrâk Teorileri

İdrâk teorileri 20. yüzyılın ilk yarısında davranış teorilerine bir tepki olarak ortaya çıkmışlardır. Öğrenmenin uyarıcı-tepki arasında bağ oluşmasıyla meydana geldiğini savunan davranışçı yaklaşıma mukabil biliş yaklaşımında öğrenme, insan beyninde ve sinir sisteminde meydana gelen zihinsel bir iç süreç olarak yorumlanmaktadır.⁴⁷ Biliş yaklaşımını benimseyenlere göre, insan davranışları çok karmaşık olduğundan dolayı öğrenmenin yalnız uyaran-tepki bağıntısıyla açıklanması mümkün değildir. Onlara göre öğrenme, çevremizdeki eşya ve hadiselere anlam verme teşebbüsleri sonunda meydana gelir. Bu yaklaşımda asıl üzerinde durulan nokta, uyarıcı-tepki bağı oluşurken neler olup bittiği, hangi süreçlerin işlediğidir.⁴⁸ Bu itibarla biliş yaklaşımında öğrenmede "bilme", "anlama", "kavrama", "sezme" gibi zihni etkinlikler daha fazla müessirdir. Biliş teorileri düşünme psikolojisi, genel anlamda "bilme" problemleri, sorun çözme, idrak, şahsiyet ve öğrenmenin sosyal yönlerine ağırlık verir.⁴⁹

46 Demirel, Özcan: a.g.e., s.39

Dil öğretiminde meto ları etkileyen teorilerin en önemlilerinden birisi de idrâk teorilerinden olan "Gestalt teorisi"dir. I. Dünya Savaşı sonrası sosyal problemlerin çözümü ile ilgili görüşlerin ön plana geçmesiyle ihtiyaca cevap veremeyen davranışçı görüşler eleştirilmeye başlanmıştır. Alman Psikoloğu Max Wertheimer (1880-1943), 1912 yılında strüktürcü ve davranışçıların atomcu görüşüne bir tepki olarak "gestalt" görüşü ortaya atmıştır. Bu görüş, daha sonra "öğrenme" üzerinde çalışan Kurt Lewin (1890-1947), Kurt Kofka (1886-1941) ve Wolfram Kohler (1887-1967) tarafından savunulmuştur.

Görsel algılar üzerinde çalışan Wertheimer, insanların nesnelere tek tek olarak değil bir bütünlük içinde algıladıklarını ifade ederek, "nesnelere bütün içindeki karakterlerine göre anlam veririz"⁵⁰ demiştir. "İnsanlar ne yapıyor olursa olsunlar; bunları içinde buldukları durumun tümünü algılayarak yaparlar"⁵¹ diyen Wertheimer, görsel alandaki fikirlerin diğer alanlarda da geçerli olduğu görüşünü savunur. Lewin'in "bütün, kendini oluşturan parçalardan ayrıdır"⁵² görüşü bu akımın felsefesine temel teşkil eder.

"Gestalt" 'şekil', 'örüntü', 'biçim' anlamına gelir. Herhangi bir durumda ayrı ayrı parçalara değil, parçaların meydana getirdiği "biçim" ve "örüntü"ye önem verdiklerinden bu görüşteki psikologlara Gestaltçılar denmiştir.⁵³ Gestaltçılar "öğrenme" de davranış psikologlarının şartlanma ve assosiyasyon kavramlarına karşılık, kavrayış, sezgi ve içgörü (insight - الاستبصار) kavramlarına önem vermişlerdir. İnsan, daha önce karşılaşmadığı yeni ve karmaşık ilişkileri içsel olarak bir anda kavramaktadır. "İçgörü" ya da "ani kavrayış" terimleriyle ifade edilen öğrenme şekliyle, alışılmış geleneksel çözüm yollarıyla halledilemeyen birçok kapalı meseleler halledilebilmektedir.

-
- 47 Fidan, Nurettin : a.g.e., s.65
48 Demirel, Özcan - Ün, Kâmile: a.g.e., s.35
49 Hurmâ, Nâyif - Haccâc, Ali : a.g.e., s.62
50 Enç, Mithat : a.g.e., s.161
51 Fidan, Nurettin: a.g.e., s.67
52 Binbaşoğlu, a.g.e., s.16
53 Baymur, Feriha: a.g.e., s.298

Gestaltçılara göre öğrenme, "öncelikle bütünü oluşturan bağıntı ve ilişkilerin içgörü yoluyla gerçekleşmektedir!"⁵⁴ İçgörü ve ya ani kavrayışın bir özelliği, benzeri durumlara intikalin kolay oluşudur.⁵⁵

Gestalt akımı okullardaki alfabetik metottan analitik metoda geçişe, ünite ve proje yöntemlerine etkili olmuştur.⁵⁶

1.1.4.3. İdrâk Metodu ve Üretimci Dilbilim

Yapısalcıların biçime ağırlık vererek anlam konusunu ihmal etmeleri ve zihni işlemleri bilimsellik fikri sultası altında uyaran-tepki bağıntısıyla mekanik tasvirlerle izah etmeye çalışmalarına bir tepki olarak, Amerikalı dilbilimci Noam Chomsky (1928-) ve üretici dönüşümsel dilbilimciler, dil araştırmalarının, insan aklının araştırılmasına dayanması gerektiği görüşünü ortaya atarlar. Buna göre dilbilim, idrak psikolojisi (cognitive psychology علم النفس الإدراكي) nin bir dalı olması gerekir.⁵⁷

Dili, "anlama ve dilbilgisine dayalı cümleler kurmak için herhangi bir dili konuşanlarda bulunan fitri bir meleke"⁵⁸ olarak tanımlayan Chomsky, "dil araştırmalarında insanda mevcut olan fitri dil yeteneğine ağırlık veren "⁵⁹ idrâk akımının (Mentalism المنب العلى) benimsenmesini sağlamıştır. Ona göre, "insan bir alet değildir. O, hayvanlardan yalnız düşünme ve zekâ bakımından ayrılmaz; aynı zamanda dili kullanma özelliği ile de ayrılır."⁶⁰ Chomsky, bu konudaki görüşlerini 1965 yılında Amerikan Yabancı Dil Öğretmenleri Derneğinde dil öğretimi hakkında yaptığı konuşmada şöyle dile getiriyordu:⁶¹

54 Enç, Mitat : a.g.e., s.161

55 İmran, Muhammed İsmail: Medhalün ilâ ilmi'n-nefs, Kahire 1982, s.92

56 Hesapçoğlu, Muhsin: Öğretim ilke ve Yöntemleri, İstanbul 1988, s.113-120

57 Cum'a, Seyyid Yusuf: Sikûlûciyye-tü'l-lüğa ve'l-Maradî'l-aklî Beyrut 1990, s.17

58 Hilmi, Halil: el-lüğa ve't-tıfl, Beyrut 1986, s.48

59 el-Hûlî, Muhammed Ali a.g.e., s.167

60 er-Râcihî, Abduh: en-Nahvu'l-Arabî ve'd-dersü'l-âadîs Beyrut 1979, s.112

"Dil öğretimi programları, insanların dil öğrenme işlemine doğuştan getirdikleri yaratıcı prensiplere de yer vermelidir,⁶¹ Normal insanda mevcut olan bu genetik yeteneğin ortaya çıkması için, kişiye zengin verilerle dolu bir dil ortamı yaratmaya çalışmalıyız... Oysa, şu anda yaptığımız dil öğretimi, dili sadece bir beceriler sistemi olarak gören ve dilin uyarıcı-tepki ilişkileri yoluyla öğretilmesi gerektiğine inanan bir düşünceye dayanmaktadır. Halbuki dili böyle görmek yanlıştır; böyle öğretmek ise, kötü bir öğretim anlayışıdır. Bu anlayış dilin tabiatını anlamaya yönelik değildir. Dilin tabiatı üzerine yapılan araştırmalar bize, dilin alışkanlıklardan ibaret olmadığını göstermektedir. Tam aksine, dilin yaratıcı özelliği vardır; soyul formal prensiplere dayanır ve karmaşık zihni işlemlerle çalışır."

Bu ifadeleriyle Chomsky, anlamı ihmal ederek biçime ağırlık veren Bloomfield'ci yaklaşımı sarsan bir dil anlayışı ortaya atıyordu.

1.1.4.3.1. Temel Kavramlar (Dil Yeteneği/Dil Kullanımı-Derin Yapı/ Yüzey Yapı-Dönüşümler)

Dil Yeteneği/Dil Kullanımı

Chomsky dil olgularını ikiye ayırır:

- 1- Dil yeteneği (competence القدرة ، الكفاية)
- 2- Dil kullanımı (performance - أداء ، الأداء اللغوي)⁶²

Chomsky'ye göre dil yeteneği, "konuşucu ve dinleyicinin kendi ana dili konusunda sahip olduğu sezgisel bilgi",⁶³

61 Yıldırım, Çiğdem: a.g.m., s.384

62 Bizde "competance"nın karşılığında "dil örgüsü", "edinim", "edinç" kavramları; "performance" karşılığında da "söz dökümü", "kullanım", "edim" kavramları kullanılır.

63 Kıran, Zeynel: a.g.e., s.121

dil kullanımı ise, "insanın konuşması ile gerçekleşen, kişiye özgü dili kullanma olgusu"⁶⁴dur.⁶⁵ İnsanoğlu sonsuz sayıda doğru cümle üreten bu dinamik yetenek sayesinde hiç duymadığı ve kullanmadığı cümleleri anlayıp türetebileceği gibi, duyduğu cümlelerin kendi dilbilgisine uygun olup olmadığını da ayırt etme imkânına sahip olur. Ö. Başkan'ın deyişiyle, "bir insan tüm yaşamı boyunca kullanacağı tümceleri teker teker bellediğine göre, demekki kafanın içinde bulunan bir baskı makinesi sanki para basar gibi tümce basmaktadır. Veya başka bir deyişle, insan zekâsı içinde gizli olan bir "şifre" yardımıyla çeşitli bildirimler dürümlenebilmekte; karşı taraftaki alıcıda da aynı şifre makinesi olduğundan yollanan bu şifreli bildirimler orada çözümlenebilmektedir."⁶⁶

Chomsky, dil yeteneğini ikiye ayırır:

- 1- Özel dil yeteneği
- 2- Evrensel dil yeteneği

Özel dil yeteneği sonradan elde edildiği halde, Evrensel dil yeteneği doğuştandır. Chomsky, çocuğun çok kısa zamanda ana dilini öğrenmesi karşısında, insanın doğuştan mantık yapılarına sahip olduğu ve farklı dillere rağmen dillerin düzenli sistemleri ve bu sistemlerin boyun eğdiği müsterek kuralları vardır. Dilbilimci bunlara "dil evrenselleri" (language universals) (عمومیات لغویة)⁶⁷ adını verir.

Derin Yapı/Yüzey Yapı

Dil çalışmalarında cümleyi esas alan Chomsky'ye göre bir cümlede iki yapı bulunur:

- 1- Derin yapı (deep structure بنیة عميقة)
- 2- Yüzey yapı (surface structure بنیة سطحیة)

Kendi deyişiyle derin yapı, "tümcenin anlamını belirleyen soyut temel biçim"dir.⁶⁸ Yüzey yapı ise, "derin yapıda var olan anlamın açıklanış biçimi, sese, sözcüklere, dökülerek gerçekleştirilmesi"dir.⁶⁹ Bu anlayışa göre, insanın kullandığı

64 Aksan, Doğan: a.g.e., c.2, s.134

65 Chomsky'nin bu ayrımı takriben Saussure'ün dil/söz ayrımına benzemektedir.

66 Başkan, Özcan: a.g.e., s.232

67 Kıran, Zeynel: a.g.e., s.123

68 Aksan, Doğan: a.g.e., c.2, s.136

69 a.g.e., aynı yer

cümleler aslında çok daha derinlerde yapılan işlemlerin dışı vuran biçimleridir. Bu görüşe göre kullandığımız her cümle, özne, yüklem ve tümleçten meydana gelen daha yalın bir cümle (çekirdek cümle) den geliştirilir. Karşı tarafa mesaj gönderme gayesiyle sarfedilen cümleler, derin yapı olarak adlandırılan bu çekirdek cümlelerden muhtelif dönüşümler vasıtasıyla "yüzey yapı" halinde üste çıkan yapılardır.⁷⁰

Chomsky, Descartes'in düşüncesi doğrultusunda dillerin derin yapıda aynı olduklarını, yalnız yüzey yapıda birbirlerinden ayrıldıklarını öne sürerek tercümenin mümkün olabileceğini savunur.⁷¹

Dönüşüm (transformation تحويل)

Derin yapı ve yüzey yapı birbirlerine "dönüşüm"lerle bağlanırlar. Dönüşüm, "bir tümcenin derin yapısından yüzeysel yapısına geçilmesini sağlayan kural ve bu kuralın uygulanmasıyla ortaya çıkan süreç"tir.⁷² Dönüşüm kuralının uygulanmasıyla çıkarım, ekleme, silme ve değiştirme işlemleri gerçekleştirilir.⁷³

1.1.4.3.2. Üretici Dönüşümsel Dilbilgisi Projesi

Akılcılık akımının etkisiyle 17. yüzyılda Port Royal manastırındaki rahip-bilginler insan türüne has "evrensel dilbilgisi" denemesine girişmişlerdi.⁷⁴ 20. yüzyılın ikinci yarısında bu görüş yeniden gündeme gelir. Yapısalcıların cümleleri dışı vuran bir davranış biçimi olarak birer birer ve ayrı ayrı incelemeleri dağınıklığa neden oluyordu. Bundan kurtulmak için bütün cümleleri açıklayabilecek bir teori geliştirilmeliydi. Chomsky, çağdaş mantık ve matematik verilerini doğal dillerin

70 Hilmi, Halil: a.g.e., s.49

71 Sözer, Emel: "Noam Chomsky", XX.Yüzyıl Dilbilimi, B.Vardar Yönetiminde, s.238

72 Vardar, Berke vd.: Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, s. 86

73 Kıran, Zeynel: a.g.e., s.132

74 Başkan, Özcan: a.g.e., s.224-229

açıklamasına uygulayarak tasarladığı dilbilgisi teorisiyle herhangi bir dilde olan ve olabilecek bütün cümlelerin üretilmesini ister.

Bir dili bilmenin sınırsız sayıda cümleleri anlama yeteneği olduğunu kaydeden Chomsky, tasarladığı üretici dönüşümlü dil bilgisinde bu sınırsız sayıdaki cümleleri üretecek bir kaideler manzumesi olması gerektiğini vurgular.⁷⁵ Bu itibarla onun dil çalışmalarındaki metodu, varsayıma dayalı tümdengelimdir. yapıların analitik incelenimi yerine sentetik incelenimini teklif eder. L. Bloomfield ve Z.S. Harris, dağılımsal dilbilgisinde yaptıkları gibi cümleyi kurucu öğelerine ayırmaz; çok sayıda cümle arasından seçtiği "çekirdek" özelliğindeki temel dil yapılarını başka yapılara dönüştürür.⁷⁶

Chomsky, üretici dönüşümsel dilbilgisi kaideleri ikiye ayırır:

- 1- Üretici kaideler (generative grammar - قواعد توليدية)
- 2- Dönüşümlü kaideler (transformational grammar - قواعد تحويلية)

Üretici kaideler yalın, sarıh ve müsbet nitelikteki çekirdek cümleleri açıklayan kurallardır. Dönüşümsel kurallar ise çekirdek cümlelerden türetilen cümleleri açıklarlar.⁷⁷

1.14.3.3. Üretici kaideler

Chomsky, dili "sınırsız sayıda cümlelerden meydana gelen bir düzenek"; dil kaidelerini de "dilbilgisine uygun cümleler üreten bir âlet"⁷⁸ olarak tanımlar. Üretici dilbilgisi kaideleriyle sayısız cümle örneklerinden temel cümle niteliğinde çekirdek cümle (Kernel sentence - جملة أساسية) ler elde edilir. Özne, yüklem ve tümleç gibi öğelerden meydana gelen bu temel cümleler formül görevi yapar. Bu sınırlı formül nitelikli cümlelerle sonsuz sayıda cümle üretmek mümkündür.

75 Aksan, Doğan: a.g.e., c.2, s.135

76 Kıran, Zeynel: a.g.e., s.126

77 el-Va'ir, Mâzin: a.g.e., s.130

78 a.g.e., s.118

Burada çekirdek cümleleri üreten üretici kaidelerin de-
tayına inme durumunda değiliz.⁷⁹ Üretici kaidelerin ve bu kai-
delerin ürettiği çekirdek cümlelerin genel özelliklerini özet-
lemekle yetineceğiz. Chomsky'ye göre sınırlı sayıda olan üreti-
ci kaidelerin dilbilgisine uygun sonsuz sayıda cümle üretebil-
meleri gerekir.⁸⁰ Ona göre çekirdek cümlede beş özelliğin bu-
lunması gerekir:

- (1) Yalın olma
- (2) Tam olma
- (3) Sarih olma
- (4) Malûm olma
- (5) Müsbet olma

Yapı kaidelerinde öğeler ve cümle öbekleri kısaltmalar-
la gösterilir. Chomsky'nin kullandığı kısaltmalar İngilizceden
kaynaklanmasına rağmen diğer diller için de kullanılmaktadır.
Buna mukabil çeşitli dillerde farklı kısaltmalar da kullanılır.

1.1.4.4. İdrâk Metodunun İlkeleri

Dil bir alışkanlık geliştirme değil, şuurlu olarak dil
kaidelerini öğrenerek bunlarla doğru cümleleri oluşturmaktır.
Amaç, öğrencinin karşılaşmadığı yeni yapıları anlama ve kullan-
ma olduğundan kaideler yardımıyla öğrenciyi daha önce karşı-
laşmadığı durumlarda, karşılaşmadığı yeni yapıları üretme se-
viyesine ulaştırma kaydıyla diğer metotlar kullanılabilir. ka-
ideler tümevarım ve tündengelim metotlarıyla verilir.

Dilin birinci görevi iletişimi sağlamaktır. Dört temel
beceri belli bir sıraya göre değil, önemine göre eşit olarak
geliştirilir. Telâffuz öğretimine ayrı bir öğretim etkinliği
olarak yer vermeye gerek yoktur.

79 Üretici dönüşümlü kaideler ve bunların Arapça'ya uygulanı-
şısı konusunda şu kaynaklardan yararlanılabilir; Zekerîya,
Mişâl: el-elsûniyyetü't-tevlîdiyye ve't-tahvîliyye..., Bey-
rut 1982 ; Fahûri, Âdil : el-Lisâniyyetü't-tevlîdiyye ve't-
tahvîliyye, Beyrut 1980 ; el-va'r, Mâzin: Nahve Nazariyye-
ti'l-lisâniyye..., Şam 1986

80 el-Va'r, Mâzin: s.g.e., s.111

Dil kullanımından önce dil yeteneğini geliştirme önemli olduğu için, kaideleri uygulamadan önce cümlenin düzeni ve dil yeteneğini oluşturan zorunlu kaideler hakkında açıklamalar yapılır. Bu açıklamalarda ana dili kullanılabilir.

Öğretilmesi amaçlanan cümle ve ibareleri oluşturan kaideler açıklandıktan sonra, öğrenciye, öğrendiği kaidelerle iletişimde kullanacağı cümleleri üretme ortamı hazırlanır. Bu şekilde öğrenci, dil yeteneğini dil kullanımına uygulayarak fikir ve düşüncelerini muhatabınailetmiş olur. ⁸¹

Bu metoda göre ders kitapları hazırlanırken konular iletişime yönelik olarak gerçek hayattan seçilmeli, sun'î metinlerle tabii ortam meydana getirme mümkün olmadığı için bunlara yer verilmemelidir. Radyo ve gazete haberleri, ilân, reklâm ve benzerleri tabii ortam meydana getirdikleri için bunlara yer verilmelidir. Ayrıca ders konuları ve bunlarla ilgili metinler öğrencilerin niteliklerine uygun olarak seçme ve ekleme yapılabilecek esneklikte olmalıdır.

Alıştırmalar birtakım kalıpları mekanik olarak tekrarlama tarzında değil, içinde bulunulan yeni duruma göre uygun yapılar icat etme tarzında gerçekleştirilen işlemlerdir. Aralarında bağ bulunmayan alıştırmalara yer verilmez. Öğrenciden, duyduğunuztekrar etmesi istendiği zaman, bunun nedeni, uzun ve kısa vadeli amacı, eski alıştırmalarla yeni alıştırmalar arasındaki ilişkisi ve dil yeteneğini oluşturmada ona nasıl yardımcı olacağı açıklanır.

Dile karşı ilgi nususunda ferdi farklar göz önünde bulundurularak, ekseriyetin kabiliyet ve temayüllerine uygun etkinliklerde bulunulur. Bunu sağlamak için öğretim araç ve gereçlerinden, sözlü ve yazılı dilden ve gerekli durumlarda ana dilden yararlanılır.

Yabancı dil öğretiminde öğretmen kesin yetkiyi temsil eden bir kişi değil, öğrenmeyi kolaylaştıran ve yönlendiren bir rehber durumundadır. Öğrencinin icat kabiliyetini geliştirmek için bir dizi etkinliklerde bulunur. Sınırlı tepkilere yol açacak kuru nutuklar atmaz; aksine dil kaideleriyle öğrencinin serbest anlatım melekesini geliştirecek etkinlikler gösterir. ⁸²

81 Bkz. Hurma, Nayıf- Haccâc, Ali: s.g.e., s.183-186

82 İdrâk metodunun ilkeleri hakkında geniş bilgi için bkz. el-Arabî, Salâh Abdülmeccid; s.g.e., s.57-59; Demirel, Özcan: s.g.e., s.39-49

1.1.4.5. İdrak Metodunun Değerlendirilmesi

Chomsky ve öğrencileri tarafından geliştirilen ve henüz gelişme sürecini tamamlamayan bu yaklaşımın değerlendirilmesi imkânsız gibidir. Daha önceki metotların yabancı dil öğretimi-ne katkısı inkâr edilemez. Ne var ki uzun yıllar boyu yabancı dil öğrenimine rağmen meramını ifade edebilecek bir seviyeye ulaştırılamayan ve sadece belli durumlarda belli kalıplarla tıpkı bilgisayar gibi donatılan öğrenci, şartlandırıldığı ko-numlarda dili bir noktaya kadar kullanabildiği halde hiç karşı-laşmadığı konumlarda acze düştüğü bir vakıdır.

Chomsky'nin ortaya attığı bu yeni yaklaşım, dilin yalnız muayyen durumlarda ve muayyen dil kalıplarıyla kullanımını de-ğil, aynı zamanda karşılaşılmayan yeni durumlarda ve önceden duyulmayan ve kullanılmayan cümleleri icâ edebilmede de kulla-nımını amaçlamaktadır.

1.2 ANA DİLİ OLARAK ARAPÇA ÖĞRETİM METOTLARI

Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde en çok kullanı-lan metotları gördük. İmam-Hatip liselerinde Arapça öğretimi-nin amaçları arasında "meslekî metinlerin anlaşılması"nın yer alması, ana dili olarak Arapça öğretim metotlarını da ele al-mayı zorunlu kılar. Bu, aynı zamanda bize metotlar arasında sağlıklı mukayese imkânı da sağlayacaktır.

1.2.1. OKUMA ÖĞRETİMİ

Okuma öğretiminde kullanılan başlıca metotlar şunlar-dır:

- Alfabetik Metot
- Analitik Metot

1.2.1.1. Alfabetik Metot

20. yüzyılın ilk yarısına kadar yaygın olarak kullanı-lan alfabetik metot, günümüzde bile bazı islam ülkelerinde kul-lanılmaktadır. Bu metoda göre önce harfler ve sesler verilir. Daha sonra hecelere, kelimelere ve cümlelere geçilir. Alfa-betik metot ikiye ayrılır.

-Hece Metodu

-Ses Metodu

1.2.1.1.1. Hece Metodu (Alphabetic Method الطريقة الأبجدية-الحرفية):

En eski metotlardan biri olan hece metodunda okuma öğretimine yirmisekiz harf isimlerinin öğretilmesi ve yazdırılmasıyla başlanır. Daha sonra harfler hareke ve sükûn ile birlikte öğretilir. Bunu, iki ve üç harften meydana gelen kelimelerin okunup yazılması; harflerin birbirine katılması; medler, şedde, tenvîn, şemsî ve kamerî (ال) takısının kullanımı takip eder. Nihayet cümlelere ve paragraflara geçilir.

Hece Metodunun meziyetleri 83

Taraftarlarına göre metodun meziyetleri şunlardır:

- Harflerin sayısı sınırlı, şekilleri basit ve sesleri sabit olduğundan harflerin şekillerini ezberlemek ve harflerle sesler arasında bağ kurmak kolaydır.
- Kelimeleri doğru olarak telâffuz etmeye ve harfleri mahreçlerinden düzgün çıkarmaya yardımcı olur. Öğrenciye imlâ kâdelerine uygun olarak yazma imkânı sağlar.

Hece Metodunun Kusurları 84

Yeni eğitimciler hece metodunu şu yönleriyle eleştirmektedir:

- Bu metoda göre yapılan okuma öğretimine müphem bir şekilde başlanmaktadır.
- Bu metot öğrencinin kabiliyetini; temayüllerini; akfî, rûhî ve bedenî özelliklerini açığa çıkarmaktadır.
- Bu metot, çocuğun dil öğrenme tarzına da ters düşmektedir. Çünkü çocuk, dili kuru harflerle değil, anlamlı kelimelerle öğrenir.
- Harflere birinci derecede, manaya ise ikinci derecede önem verildiğinden dolayı bu metotla okumayı öğrenenler,

83 Ahmed, Muhammed Abdülkâdir: Turuku ta'âlîmi'l-lügati'l-Arabiyyeti li'l-mübtediîn, Kahire 1982, s.64

herhangi bir yazıyı iki sefer okumaktadır. Bunlardan ilki, doğru telâffuz edebilme; ikincisi ise okunanı anlamak amacıyla yapılmaktadır.

-Bu metotla okumayı öğrenenler, kesik kesik ve yavaşca okuyabilmektedir. Bu durum okuyucuyu okuma zevkinden mahrum ettiği gibi, bazı telâffuz bozukluklarına da yol açmaktadır.

I.2.1.1.2. Ses Metodu (الطريقة الحرفية الصوتية Phonics):

Bu metodun alfabetik metottan farkı, harflerin adları ile değil de sesleri ile telâffuz edilmesidir. Meselâ "Râ" harfinin (ر) adıyla değil, (ر) sesiyle öğretilmesidir. Yeni sesler öğretilirken yazılmaları da sağlanır. Aynı işlem kelimelere ve cümlelere geçişte de sürdürülür.

Taraftarlarına Göre Ses Metodunun Meziyetleri: 85

- Bu metot, öğretmenlere kolaylık sağlaması ve velileri memnun etmesi bakımından alfabetik metot gibidir. Kelimelerin seslendirilmesi bilindiği için yeni kelimelerin telâffuz edilmesi kolaydır. Bu ise öğrenciyi cesaretlendirmektedir.
- Ses ile şekil arasında doğrudan bağ kurulmaktadır.
- Bu metot, büyük ölçüde Arapça'nın tabiatına uymaktadır. Zira Arapça, ses yönü ağırlıklı bir dildir. Harflerin sesleri genellikle telâffuzlarına uygun olup her sese ait bir harf mevcuttur.
- Bu metotla kulak, göz ve el bir arada eğitilmektedir. Bu ise öğrencilerin temayüllerine; oynamayı, çalışmayı ve renkleri sevme tabiatlarına uygundur.

84 Fâйд, Abdülhamid: Râidü't-terbiyeti'l-âimme ve usûli't-tedris , Beyrut 1984, s. 132 - 133

85 İbrahim, Abdülalim: el-Muveccihu'l-fenniyyü li müderri-si'l-lügati'l-Arabiyye , Kahire 1973, s. 80 - 81

Muarızlarına Göre Ses Metodunun Kusurları:

86

- Bu metotta, okuma öğretimine "cüz"lerden başlaması, yavaş okumaya alıştırmaması ve manaya birinci derecede önem vermemesi gibi hususlarda alfabetik metodun kusurlarından birçoğu bulunmaktadır.
- Bu metotla okuma öğrenimini görenlerde, her zaman med harflerini uzatma ve bazı harfleri telâffuz etmede güçlük çekme gibi konuşma bozuklukları görülmektedir.
- Bu metot bazen kelimelerin bütünlüğünü bozmakta; bu metotla öğrenim görenlerin yazılarında harf ve heceler arasında kesiklikler görülmektedir.

1.2.1.2. Analitik Metot

"Gestalt Psikolojisi"⁸⁷nden etkilenen bu metot, dünyanın birçok yerinde ve Arap ülkelerinde kullanıldığı gibi, bizde de ilk okullarda kullanılmaktadır. Bu metoda göre yapılan okuma öğretiminde alfabetik metodun aksi bir yol izlenerek önce cümleler verilmekte; daha sonra da kelimelere, hecelere ve nihayet harflere geçilmektedir. Analitik metot ikiye ayrılır:

- Kelime metodu
- Cümle metodu

1.2.1.2.1. Kelime Metodu (Phonic Word Method الطريقة الصوتية للكلمة):

Bu metoda göre yapılan okuma öğretiminde, öğrenciye önce lafız ve anlamını bildiği, fakat şeklini bilmediği bir kelime verilerek bunun şeklen belenmesi ve ezberlenmesi istenir. Daha sonra kelime, hece ve harflere ayrılır. Verilen kelime şekil ve mana yönünden iyice kavrandıktan sonra diğer kelimeler verilerek aynı işlemler sürdürülür. Yeterli kelimeler tamamlandıktan sonra bunlardan cümle veya paragraflar kurulur.

86 a.g.e., s.83

87 "Gestalt psikolojisi: Psikolojide tek tek öğlerden çok, şekle, bütüne ve örgütlenmeye önem veren bir psikoloji görüşü". Ökz. Baymur, Feriha: a.g.e., s. 313

Taraftarlarına Göre Kelime Metodunun Meziyetleri: 88

- Bu metotla kısa zamanda kelimelerden cümleler oluşturulabilmektedir.
- Bu metotla sembol, lâfız ve mana birlikte öğretilmektedir.
- Süratle okuma imkânı sağlamaktadır.
- Okurken manayı da tâkîbetme alışkanlığı kazandırmaktadır.

Muârifatlarına Göre Kelime Metodunun Kusurları: 89

- Karşılaşılmalıyan kelimeleri ayırt edebilme hususunda yardımcı olmamaktadır.
- Bazı kelimeler şeklen aynı, mana yönünden farklıdır. Bu durum, bazı kelimelerin hatalı olarak okunmasına ve bunun sonucu olarak da mana değişikliğine yol açabilmektedir.
- Bazı öğretmenler kelimeleri harflere ayırma işlemini geciktirmekte ve zaman israfına sebep olabilmektedir.

1.2.1.2.2. Cümle Metodu (Sentence Method - طريقة الجملة):

Bu metoda göre yapılan okuma öğretiminde cümle tam olarak verilerek şekil ve manası kavratılır. İyice anlaşıldığı kanaatine varıldıktan sonra başka cümleler verilir. Bu cümleler genellikle öğrencilerin ilgi ve tecrübe sahasına giren, lâfız ve manası kendilerince bilinen kelimelerden oluşur. Önce iki kelimelik kısa cümleler verilir. Sonra bunların kelime sayısı tederîcî olarak artırılır. Terkipler de ilk zamanlarda basit olur. Daha sonra kademeli bir şekilde girift terkiplere geçilir. Cümleler değişik alıştırmalarla iyice pekiştirildikten sonra ikinci merhalede kelimelere, üçüncü merhalede ise harflere ayrılır. Böylece öğeler ve öğeler arasındaki münasebetler iyice tanınmış olur. 90

88 a.g.e., s. 83

89 a.g.e., aynı yer

90 Hâtır, Mahmud Rüşdî vd.: a.g.e., s. 151 - 152

Taraftarlarına Göre Cümle Metodunun Meziyetleri:

- Bu metot, insanın eşyayı algılama tabiatına uygundur. Çünkü insan eşyayı önce bir küll halinde algılamakta ve daha sonra ayrıntılarına farkedebilmektedir. Cümle için de durum aynıdır. Önce kelimelerden oluşan cümleler, sonra harflerin oluşturduğu kelimeler ve sonunda da kelimeleri meydana getiren harfler farkedilir. 91
- Bu metot, öğretmene, öğrencilerin ilgisini çeken konuları seçme ve onları ilgi çekici kalıplarla sunma fırsatı vermekte; öğrenciye ise okuma zevk ve heyecanı aşılacaktır. 92
- Okuma öğretimine başlandığı andan itibaren "mana"ya önem verilmesi, öğrenciyi manayı araştırmaya ve okuma esnasında konuya önem vermeye yöneltmektedir.
- Öğrenciye süratle ve talâkatla okuma alışkanlığı kazandırmaktadır. 93
- Okuma ve yazma öğretimini bir arada gerçekleştirmeyi öngördüğü için ayrıca yazı dersine gerek kalmamaktadır. 94

Muarızlarına Göre Cümle Metodunun Kusurları:

- Arap alfabesi diğerlerinden farklıdır. Harflerin şekli, kelimenin başında, ortasında ve sonunda değişmektedir. Bu muhtelif şekilleri kavrama çok zaman almaktadır.
- Manaya fazla önem verilmesi 'imlâ'nın önemini azaltmakta ve bu metotla okumayı öğrenen öğrenci hızlı okuya-

-
- 91 Abdülmecid, Abdülazîz : el-lügatü'l-Arabiyye... ,Kahire 1986, s. 145, Kavra, Hüseyin Süleyman: Ta'limü'l-lügati'l-Arabiyye, Kahire 1969, s. 110
- 92 Ma'rûf, Nâyif: Hasâisu'l-Arabiyye ve Tarîku tedrîsihâ, Beyrut 1985, s. 103
- 93 Hâtır, Mahmud Rüşdî vd.: a.g.e., s. 153
- 94 Ahmed, Muhammed Abdülkâdir: Turuku ta'limi'l-lügati'l-Arabiyye, Kahire 1986, s. 132

bildiği halde imlâ konusunda zayıf kalmaktadır.

-Öğrenciye sınırlı kelime ve cümle verildiği için yeni kelime ve cümleleri tanıma imkânı vermemektedir. ⁹⁵

1.3 ARAPÇA DİLBİLGİSİ ÖĞRETİM METOTLARI

20. yüzyılın başından itibaren dilbilgisi kaidelerinin öğretimi anlayışında değişiklikler olmuş; daha önce amaç olarak görülen kaide öğretimi, bu yeni dönemde araç olarak görülmeye başlanmıştır. Klâsik usûlde kaide öğrenimi görenlerin bol miktarda dilbilgisi kaidesi ezberledikleri halde bunları pratiğe uygulamada başarısız kalmaları, kaide öğretiminde yeni metot arayışlarını gündeme getirmiştir. Arapça dilbilgisi öğretiminde kullanılan metotların başlıcaları şunlardır:

-Tümdengelim metodu

-Tümevarım metodu :

-Ta'âdil metodu

1.3.1. Tümdengelim Metodu (الطريقة القياسية)

Bu metoda göre yapılan kaide öğretiminde öğrenciye kaideler ezberletilir. Daha sonra kaideleri açıklamak için misaller verilir ve gerekli açıklamalar yapılır. Tümdengelim metoduna göre hazırlanan Arapça Dilbilgisi kitaplarında aynı yol izlenir. ⁹⁶

Taraftarlarına Göre Tümdengelim Metodunun Meziyetleri: ⁹⁷

-Dili kullanmada surat kazandırmaktadır.

-Dili hatalardan korumaktadır.

-Kaideleri ezber bilen öğrenci bunları yeni durumlar için rahatlıkla uygulayabilmektedir.

95 Abdül'âl, Abdülmün'im : Turuku tadrîsi'l-lügati'l-Arabiyye, Kahire ts.,s. 66

96 Buna örnek olarak şu eserler gösterilebilir: Hasan, Abbas: en-Nahvu'l-Vâfi, 3 c. Kahire ts., el-Galâyîni, eş-Şeyh Mustafa: Câmi'u'd-dürûsi'l-Arabiyye 3 c., Kahire 1982

Muarızlarına Göre Tümdengelim Metodunun Kusurları: 98

- Bu metot öğrenciyi ezberciliğe itmekte ve icat kabiliyetini zaafa uğratmaktadır.
- Bilgi edinmede tabii bir yol izlenmemektedir. Çünkü önce tanımlar ve genel hükümler verilmekte, daha sonra misallere geçilmektedir. Bu öğrenme tarzı, insanın eşyayı algılama tabiatına aykırıdır.
- "Kaide" ve "tanım"ın, örneklerle uygulamalardan önce gelmesi zor olanın kolay olana takdimi demektir. Bu ise öğretim ilkelerine aykırıdır.

1.3.2. Tümevarım Metodu - الطريقة الاستقرائية :

Alman eğitimci J.F.Herbert'in görüşünden kaynaklanan bu metoda "Herbert Metodu" da denir.⁹⁹ Bu motoda göre yapılan kaide öğretiminde tümdengelim metodunun aksi bir yol izlenir. Önce misaller ve açıklamalar, daha sonra da kaideler ve alıştırmalar verilir. Bu metoda göre hazırlanan Arapça dilbilgisi kitaplarında aynı yol izlenir.¹⁰⁰

Taraftarlarına Göre Tümevarım Metodunun Meziyetleri:¹⁰¹

- Bilinenden bilinmeyene intikal ettiği için öğretim ilkelerine uygun bir yol takibetmektedir.
- Öğrenciyi düşünmeye yönelterek etkin bir şekilde derse iştirakini sağlamakta ve öğretmenle öğrenciyi kaynaştırmaktadır.
- Öğrencinin kafasını karıştırıp bıkkınlığa meydan vermemektedir.

97 es-Seyyid, Mahmud Ahmed: Fî Tarâiki tadrîsi'l-lügati'l-Arabiyye, Şam 1982, s. 425

98 a.g.e., aynı yer

99 "Herbert Metodu"na göre beş basamak(1-Hazırlık, 2- Sunuş, 3-Karşılaştırma, 4- Genelleme, 5- Uygulama) ve bunlara göre hazırlanan ders plânı örneği için bkz. el-Hâşimî, Âbid Tefvik: el-Muveccihu'l-âmelî li müderrisi'l-lüğa - ti'l-Arabiyye , Beyrut 1983, s. 214-227, er-Rıkâbî,

Muarızlarına Göre Tümevarım Metodunun Kusurları: 102

- Bilgi yüklemeye yavaş yol almaktadır.
- Misaller arasında fikrî ve lafzî bir bağ bulunmamakta ve dolayısıyla öğrenciyi kaide öğrenmeye yöneltmemektedir.

1.3.3. Ta'dîl Metodu - الطريقة المعدلة

Arapça dilbilgisi öğretiminde en son ortaya çıkan bu metoda göre yapılan kaide öğretiminde dilbilgisi konuları metin içerisinde verilir.¹⁰³ Metin iyice anlaşılıp içerisindeki fikirler tartışıldıktan sonra parçada geçen dilbilgisi konusu ile ilgili cümleler belirlenerek pekiştirilir ve daha sonra uygulamaya geçilir. Böylece, dilbilgisi kaidelerini açıklamaya gerek kalmadan amelî bir şekilde konular öğretilmiş olur.

Bu metoda göre hazırlanan ilk ders kitabı, Mısır Arap Cumhuriyeti'nde "i'dâdî"1. sınıflar için kaleme alınan "en-Nahvu'l-cedîd" adlı ders kitabıdır. 1960 yılında Mısır'da, 1968 yılında Suriye'de "idâdî"ler için bu metoda göre ders kitapları hazırlanmıştır. Suriye'de halen ilköğretim 5. ve 6. sınıflarla i'dâdî ve liseler için hazırlanan Arapça dilbilgisi ders kitaplarında aynı metot uygulanmaktadır.¹⁰⁴

Taraftarlarına Göre Ta'dîl Metodunun Meziyetleri: 105

- Kaidelerle ibareler mezc edildiğinden dolayı bu metot, nahiv kaidelerinin öğretiminde belirlenen amaçları gerçekleştirir en iyi bir yoldur.
- Kaide öğretiminde tabîî bir yol izlemektedir.
- Aktüel ve doğru ibarelerin kullanılması, öğrenciyi dili doğru kullanma alışkanlığı kazandırmaktadır.

Cevdet: Turuku tadrîsi'l-lügati'l-Arabiyye, Şam, 1981, s. 146 - 159

100 Buna örnek olarak bkz. el-Cârim, Ali- Emin, Mustafa: en-Nahvu'l-vâdîh, Kahire 1965

101 es-Serhân, Muhyî Hilâl: Usûlü tadrîsi'l-lügati'l-Arabiyye ..., Bağdat 1989, s. 73

Muarızlarına Göre Ta'dîl Metodunun Kusurları: 106

- Dersi takdîm tarzı çok zaman kaybına neden olmaktadır.
- Metin konusunun, dersin gerçek konusu olan dilbilgisi konusu ile alâkalı olmaması, öğrenciyi "inşâ" ile meşgul etmekte ve dilbilgisi konusunu öğrenmekten alıkoymaktadır.
- Bu metoda göre hazırlanan kitaplar bir nevi dilbilgisi kitabıdır.

-
- 102 es-Seyyid, Mahmud Ahmed : Fî Tarâiki tadrîsi'l-lügati'l-Arabiyye, Şam 1982, s. 429
 - 103 Bu metot , daha önceki metotları ta'dil ettiği için "Ta'dîl metodu" olarak adlandırılmıştır. Bkz. a.g.e., s.430
 - 104 Bkz. Hâtır, Mahmud Rüşdî vd.:a.g.e., s. 221
 - 105 a.g.e., aynı yer
 - 106 a.g.e., s. 222

II. B Ö L Ü M

İMAM-HATİP LİSELERİ ARAPÇA DERS KİTAPLARININ TAHLİLİ
VE DEĞERLENDİRİLMESİ İÇİN AMAÇ BELİRLEMESİ VE KİSTAS
SEÇİMİ



II. B Ö L Ü M

2. İMAM - HATİP LİSELERİ ARAPÇA DERS KİTAPLARININ TAHLİLİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ İÇİN AMAÇ BELİRLEME VE KİSTAS SEÇİMİ

2.1. AMAÇ BELİRLEMESİ

2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Amaç Belirlemesi

Eğitim ve öğretimde iyi bir seviyeye ulaşabilmek için amaçların açık-seçik bir şekilde belirlenmesi gerekir. Yabancı dil öğretim metot ve teknikleri, yabancı dil öğretim programları, yabancı dil ders kitapları ve diğer gereçler belli kıstaslara göre, önceden sağlıklı bir şekilde belirlenen amaçlara göre hazırlanır.¹ Halil Tekin'in ifade ettiği gibi;

"düzeyi, süresi, içeriği ne olursa olsun, bir ders ya da kursla ilgili olarak yapılacak ilk iş, o dersin ya da kursun hedeflerinin belirlenmesidir. Çeşitli eğitim etkinliklerinin seçimi, saptanan hedeflere ulaştırmadaki işe yararlığı bakımından yapılacaktır. Programın etkili olup olmadığı da onun, hedeflerine ulaşmadaki, yani öğrenci davranışında istenilen değişimleri oluşturmadaki başarı derecesine göre karara bağlanacaktır. Bu nedenle, daha öğretim etkinliğinin başında, hedeflerin yani öğrenci davranışındaki oluşturulmak istenen değişikliklerin belirlenmesi zorunluluğu vardır. Bir dersin hedefleri önceden saptanmış ve açıkça belirtilmiş değilse, o ders için uygun malzeme, içerik ve yöntem seçilemeyeceği gibi, o ders etkilice değerlendirilemez de."²

Amaç belirlemede öğrencinin ihtiyaçları, dilin kullanı-

1 Genel anlamda amaç tesbiti ve özel anlamda yabancı dil öğretiminde amaç tesbiti hakkında bkz. Varış, Fatma : Eğitimde Program Geliştirme, Ankara 1988, s.134-154 ; Ertürk, Selahattin: Eğitimde Program Geliştirme, Ankara 1986, s.24-52; Yunus, Fethi Ali: Tasmimü menhecin li ta'limi'l-lügati'l-Arabiyye li'l-ecârib, Kahire 1978, s.98-100

2 Tekin, Halil: Okullarımızda Türkçe Öğretimi, Ankara 1980, s.75

lacağı zaman ve yer, dili kullanacak kimsenin üstleneceğı görevler dikkate alınmalıdır. Bunların yanında öğrencinin yaşı, cinsiyeti, ana dili ve yabancı dildeki seviyesi göz önünde bulundurulmalıdır. "Ana dili Arapça olmayanlara Arapça Öğretim Programı hazırlanırken veya istenilen ders birimlerini ve türlerini seçerken öğrencilerin Arapçayı öğrenmedeki amaçlarını, kültür seviyelerini göz önünde tutmak gerekir. Öğrencilere sunulan dilin türü, sınırları, özellikleri, kipleri, kelime ve terkipleri, onların kültürel durumlarına uygun olmalı ve dil öğrenmedeki amaçlarını gerçekleştirici nitelikte bulunmalıdır."³

Çağımızda hızla değişen ve gelişen siyasî, iktisadî ve kültürel ilişkiler, yabancı dil öğretiminde amaç belirlemesini etkilemiştir. 1950'li yıllara kadar yabancı dil eğitiminde amaç, dili öğrenilen milletin kültürüne vâkıf olmaktı. Kültürlü insan olabilmek için yabancı dil bilmek şart olarak görülüyordu. 1960'lı yıllardan sonra uluslararası ilişkilerin ileri boyutlara ulaşması, ihtiyaç duyulan alanlara paralel olarak amaç belirlemeyi zorunlu kılmıştır.

2.1.2. İmam-Hatip Liselerinde Arapça Ders Kitaplarının Yöneldiği Amacın Belirlenmesi

1984-1985 öğretim yılında uygulamaya konulmak üzere Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığınca yürürlüğe konan "İmam-Hatip Liseleri Öğretim Programları"nda Arapça dersinin genel amaçları şöyle belirlenmiştir:⁴

- 1- Arapçayı, normal hızla konuşulduğunda anlayabilme,
- 2- Günlük hayatla ilgili merakını ifade edebilecek düzeyde Arapça konuşabilme,
- 3- Günlük hayat a ilgili Arapça bir metin okuduğunda anlayabilme,
- 4- Meslekî metinleri lügat yardımı ile anlayabilme,

3 el-Elvâfî, Muhyiddin: "el-Vesâilü'l-ilmiyye li Halli'l-müşkilât el-lügaviyye ...", Vakâfi'ü Nedeâtî't-Ta'limi'l-lügatîl-Arabîyye li Gayrin-nâtîkine bihâ, Riyad 1985, s.59-60

4 Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Din Öğretim Genel Müdürlüğü: İmam-Hatip Liseleri Öğretim Programları, Ankara 1985, s.63

- 5- Arapçayı kendi kendine ilerletebilecek bir seviyeye ulaşabilme,
- 6- Mesleki ve günlük hayatla ilgili harekesiz metinleri okuyabilme.

Görüldüğü gibi amaç belirlemede İmam-Hatip Liselerinin mesleki yönü dikkate alınmıştır. Amaçlar belirlenirken diğer dillerdeki derslerin genel amaçları arasındaki "düşünce ve duygularını yazıyla anlatabilme"⁵ maddesi ihmal edilmiştir. Halbuki dil öğretimi bir bütündür. "Yazma becerisi" bu bütün içinde ihmalî mümkün olmayan bir unsurdur.

Arapça dersi ile ilgili genel amaçların ifadesi tam olarak belirli değildir. Dil öğretiminde asıl amaç öğrencide davranış değişikliği meydana getirmektir. İmam-Hatip Liseleri Öğretim Programları'nda "Arapça Öğretimi ile İlgili Açıklamalar" ve "Arapça Dersiyile İlgili Çerçeve Program"da davranış amaçlarıyla ilgili yeterli tanımlar yoktur.

Arapça ders kitaplarının hazırlanmasında esas olan temel dil becerilerini kazandırmaya yönelik özel amaçlar şunlardır:

Dinleme becerisi ile ilgili davranış amaçları

- Harfleri, harekeleri, sükûn'u, şedde'yi, tenvin'i, elif-lâm takısını, med harflerini, şemsî ve kamerî harfleri tanıma,
- Vurgulama ve tonlamaları farketme,
- Dinlenen metindeki temel fikirleri çıkarma,
- Günlük hayatla ilgili konuşmaları anlama,
- Günlük hayatla ilgili soruları anlama,
- Karşılıklı konuşmalarda hâkim olan duygu ve heyecan türünü anlama,
- Kelimenin yapısında yapılan değişikliğin sebep olduğu anlam değişikliğini farketme,

- Konuşmacının konuyla ilgili olmayan sözlerini ayırt etme,
- Konuşmacının ileri sürdüğü önemli fikirleri yakalama.

Konuşma becerisi ile ilgili davranış amaçları

- Arapça harf, hareke ve işaretleri doğru olarak telâffuz etme,
- Gerekli yerlerde vurgulama ve tonlamaya riayet etme,
- Yolculuk, yemek isteme vb.günlük hayatın çeşitli merhalelerinde düzgün cümlelerle merakını ifade edebilme,
- Günlük hayatla ilgili sorular sorabilme ve sorulara cevap verebilme,
- Fikir ve düşünceleri Fasih Arapça kurallarına uygun olarak talâkatla dile getirebilme,
- Genel ve yaygın olaylar hakkında talâkatla konuşabilme,
- Yaş, ihtiyaca, üstlenilen role ve tecrübeye uygun bir konuşma potansiyeli kazanma ve bunu modern iletişim işlemlerinde kullanabilme.

Okuma becerisi ile ilgili davranış amaçları

- Herhangi bir metni düzgün bir telâffuzla sesli ve doğru olarak okuma,
- Okunan bir metni, metnin özünü yitirmeden kendi kelimeleriyle özetleyebilme,
- Verilen bir metne uygun başlık bulabilme,
- Okunan metnin ana fikrini anlama,
- Sözlük kullanma ve kelimelerin anlamını çıkarma,
- Okunan metinden sonuçlar çıkarma,
- Genellemeler yapabilme,
- Sonuçları sebeplere bağlama,
- Yeni ilişkiler keşfetme.

Yazma becerisi ile ilgili davranış amaçları

- Arapça yazım ilkelerini ve imlâ kurallarını bilme,
- Arapça yazı tekniğine, dilbilgisi ve imlâ kurallarına

uygun olarak okunabilecek bir hat ile açık ve düzgün olarak yazma,

-Okunan bir metni veya yapılan bir konuşmayı özetleyerek yazabilme,

-Karışık olarak verilen kelimeleri ya da kelime gruplarını, anlamlı bir cümle oluşturacak bir biçimde sıralayıp yazma,

-Aslında anlamlı bir paragraf oluşturdukları halde sıralanışları değiştirilmiş cümleleri, dil ve düşünce bütünlüğüne sahip bir paragraf oluşturacak biçimde sıralayarak yeniden yazma,

-Basit hatıralar, rapor, mektup, tebrik kartı, telgraf, dilekçe vb. yazabilme,

-Normal süratle yazabilme.⁶

Ders kitaplarında, ders birimleri ve her ders biriminin alt bölümleri hazırlanırken, yukarıda özetlenerek derlenmiş davranış amaçlarını gerçekleştirebilecek bir nitelikte olmalarına itina gösterilmelidir.

2.2. KISTAS SEÇİMİ

1984-1985 öğretim yılında uygulanmaya konmak üzere Başbakanlıkça hazırlanan ders programlarında eski programlardan farklı bir yol izlenerek Arapça'nın iletişim yönüne ağırlık verilir. Ders programlarında yapılan değişikliğinde ders kitaplarına yansıtılması gerekir. Arapça dersinde ders kitapları, değişen ve gelişen metot ve tekniklere uygun olarak hazırlanmazsa arzu edilen başarı sağlanamaz.

Günümüzde yabancı dil öğretiminde yapılan çalışmalar psikolojiye ve dilbilime dayanır. Amaç öğrenciye iletişim mekkesi kazandırmak olduğuna göre, Arapça ders kitaplarının, öğrenme teorileri ve dilbilime dayalı olarak geliştirilen öğretim metot ve tekniklerine göre hazırlanması gerekir.

⁶ Temel dil becerilerini kazandırmaya yönelik özel amaçlar için şu kaynaklara bkz. Yunus, Fethi Ali: a.g.e., s.284-287; en-Nâke, Mahmud Kâmil-Ta'fime, Rüşdi Ahmed: a.g.e., s.269-273; Tekin, Halil: a.g.e., s.79-84

Kıstas seçiminde Suûdî Arabistan Ümmü'l-Kurâ Üniversite-
si Arap Dili Enstitüsünce hazırlanan الكتاب الأساسی

adlı çalışmadan yararlanılacaktır.⁷ Bu değerli çalışma, yabancı dil olarak Arapça öğretiminde hazırlanacak temel kitap için ilmi esaslara dayalı kıstaslar koymaktadır.

Arap Birliği Eğitim Kültür ve Bilim Teşkilatınca hazırlatılan الكتاب الأساسی⁸ ile M.İsmail Sîni ve arkadaşları tarafından hazırlanan مرشد المعلم⁹ adlı kaynaklardan ve Suriye'de ilk ve orta öğretimde okutulan bazı Arapça ders kitaplarından yararlanılacaktır.

Araştırma konusu için yararlandığımız ders kitapları bazı Arap ülkelerinde ve Suriye'de ilköğretim, orta öğretim ve meslek okullarında okutulmaktadır. Kıstas seçiminde ayrıca ülmemizin özel şartları da dikkate alınacaktır.

Araştırmanın yapılabilmesi için, tahlil ve değerlendirme kıstasları belli konu alanları içinde belirlenmiştir. Aşağıda bu konu alanları ve bunlara bağlı kıstaslar ana başlıklarıyla verilecektir.

2.2.1 KONU ALANLARI VE KİSTASLAR

A. DERS KİTABININ YAPISI

- Ders birimlerinin iletişime yönelik yeni metotlara uygunluğu,
- Ders birimlerinin esneklik durumu.

⁷ en-Nâke, Mahmud Kâmil - Ta'îme, Rüşdî Ahmed: el-Kitabu'l-esâsî li ta'lîmi'l-lügati'l-Arabiyye li'n-nâtîkine bi lügatin uhrâ, Mekke 1983

⁸ Bedevî, Saîd Muhammed: el-Kitâbü'l-esâsî... Tunus c.1 (1983), c.2 (1987)

⁹ Sîni, Mahmud İsmail vd.: Mürşidü'l-muallim... Riyad 1985

B. METOT SEÇİMİ

- Ders kitabı düzeninin izlenen metoda uygunluğu,
- İzlenen metodun öngörülen dil becerilerini kazandırma oranı,
- İzlenen metodun iletişim melekesi kazandırma ve geliştirme oranı.

C. METİNLER

- Metinlerin yeni metotlara uyarlanma imkânı,
- Metin dilinin gerçek hayatta kullanılabilirliği,
- Metin konularının öğrencinin gerçek hayat durumlarını yansıtma oranı,
- Metinlerin iletişim kabiliyetini geliştirmeye uygunluğu.

D. ALİŞTIRMALAR

- Alıştırmaların anlama kabiliyetini geliştirmeye uygunluğu,
- Alıştırmaların anlatma kabiliyetini geliştirmeye uygunluğu,
- Alıştırmaların hür anlatıma ulaştırma oranı,
- Metin-Alıştırma düzeninin yeni metotlara uygunluğu.

E. DİLBİLGİSİ

- Dilbilgisinin ders kitabındaki yeri,
- Dilbilgisi düzeninin ders kitabının izlediği metoda uygunluğu,
- Dilbilgisi düzeninin anlaşılabilirliği,
- Dilbilgisi düzenlemesinde ana dilinden yararlanma oranı.

III. B Ö L Ü M

İMAM - HATİP LİSELERİ ARAPÇA DERS KİTAPLARININ TAHLİLİ
VE DEĞERLENDİRİLMESİ



III. B Ö L Ü M

3. İMAM-HATİP LİSELERİ ARAPÇA DERS KİTAPLARININ TAHLİLİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

3.1. İMAM-HATİP LİSELERİ ARAPÇA DERS KİTAPLARININ TANITILMASI

Çalışmamızın konusu olan ders kitapları İmam-Hatip Liseleri'nin Orta ve Lise kısımlarında okutulmaktadır. Orta sınıflar 1,2,3 için تعليم اللغة العربية , lise sınıfları 4,5,6,7 için ise اللغة العربية adlı ders kitapları düzenlenmiştir.¹

Dayandıkları metotlar açısından farklı olarak düzenlediklerinden, Orta ve Lise sınıflarında okutulan ders kitaplarını ayrı ayrı ele alıp inceleyeceğiz.

3.2. DERS KİTAPLARININ YAPISI

3.2.1. Orta Kısım Arapça Ders Kitaplarında Ders Birimlerinin Düzenlenmesi

İ.H.L. Orta sınıflarında okutulan تعليم اللغة العربية -1 ondokuz dersi, تعليم اللغة العربية -2 ve 3 ise onbeşer dersi ihtiva eder. Her üç kitap dört alt bölümden meydana gelir.²

Birinci bölümde yeni konular genellikle bilinen kelimelerle verilir. Bu bölümde konuya uygun resimler yerleştirilmiştir.

İkinci bölümde ise, birinci bölümde verilen kurallar yeni kelimelerle tekrarlanır.

1 Maksudoğlu, Mehmet- Özdemir, Hikmet-Cebeci, Suat: Ta'limu'l-lügati'l-Arabiyye - 1 (Ankara 1987); 2 (Ankara 1985); 3 (Ankara 1988); Ay, Ali - Konukman, Necati: el-Lügatü'l-Arabiyye -4 (Ankara 1988) ; 5 (Ankara 1988) ; Barlak, Salih- Parlak, Orhan: el-Lügatü'l-Arabiyye -6 (Ankara 1986) ; Meraki, Şevket - Güzel, Süleyman - Sarı, Mevlüt: el-Lügatü'l-Arabiyye-7 (Ankara 1989).

2 Maksudoğlu, Mehmet- Cebeci, Suat: Arapça Öğretiminde Yardımcı Kitap, İstanbul 1988.

Üçüncü bölümde, ilk iki bölümde verilen ifadeler bir düz metin içerisinde tekrarlanarak, öğrencinin düz metne intibakı sağlanır.

Dördüncü bölümde ise, alıştırmalar yer alır.

Her ders birimindeki bu alt bölümler iç içedir. Verilmesi hedeflenen kaidelere uygun olarak sunulan yapılar sürekli tekrarlanır. Derse canlılık kazandırmak için farklı yapı, metin ve diyaloglar verilir. Ancak bunlar öğrencinin aile, okul ve arkadaş muhiti ile ilgili olduklarından gerekli motivasyonu sağlamaz. Öğrencinin bu dönemdeki üretici ve icatçı yaş seviyesi göz önünde bulundurularak, öğretmene ve öğrenciye uygulama esnasında daha fazla "seçme", "ekleme" ve "değişiklik" yapabilme imkânı verecek esnek ve aktüel nitelikte unsurların konulması gerekir.

Bu açıdan bakıldığında تعليم اللغة العربية ders kitabının günümüzde geçerli olan metotlara tam anlamıyla uygun olmadığı anlaşılır. Öğrencinin bu yaştaki olgunluk düzeyi ve üretici yeteneği ile ilgileri göz önünde tutularak, kitapların tekrar gözden geçirilmesi başarı oranını olumlu yönde etkileyecektir.

3.2.2. Lise Kısmı Arapça Ders Kitaplarında Ders Birimlerinin Düzenlenmesi

Lise kısmında okutulan اللغة العربية 'nin dördüncü kitabı 22, beşinci kitabı 26, altıncı kitabı 28, yedinci kitabı ise 25 dersi ihtiva etmektedir. Bu sınıflarda dîni ve meslekî metinlere ağırlık verilmesi öngörüldüğünden³ iletişim nedeninden ziyade dilin yapısını ve kurallarını öğretmeye dönük bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Aynı tarzda düzenlenen ders birimlerinden her biri dört alt bölümden oluşur:

3 Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, a.g.e., s.65

Birinci bölümde metin veya diyalog bulunur. Metin ve diyaloglar genellikle öğretilmesi öngörülen dilbilgisi kaidesine göre değil, serbest metin ve diyaloglardan seçilmiştir. Metin ve diyaloglardan sonra, verilen yabancı kelimelerin açıklamaları (müfredât) bulunur. Daha sonra metinlerden çıkarılan sorularla bunlara verilen cevaplardan müteşekkil sun'î diyalog (حوار) yer alır.

İkinci bölümde dilbilgisi kaideleri bulunur.

Üçüncü bölümde verilen kaidelere uygun farklı yapılar ve i'râb ile ilgili nümüneler verilir.

Dördüncü bölümde alıştırmalara yer verilir. Alıştırmalar bölümünde yer yer "inşâ", "imlâ" ve "okûma" kısımları bulunur.

Her kitabın sonunda alfabetik olarak düzenlenmiş kısa birer Arapça - Türkçe sözlük vardır.

Lise kısmı Arapça ders kitapları, genellikle kaide öğretimini amaçlamasına rağmen alt bölümler bu amacı gerçekleştirecek nitelikte değildir. Zira kaideler ve bunlarla ilgili alıştırmalar kısa tutulmuştur.

Metinlerin çoğu muasır yazarların kalemlerinden çıkmasına rağmen temel dil becerilerini geliştirici alıştırmalarla desteklenmemiştir. Pratik dili amaçlayan ve metinden çıkarılan soru ve cevaplarla sun'î bir şekilde oluşturulan diyaloglar, konuşma becerisini geliştirme niteliğinden uzaktır.

Lise kısmı Arapça ders kitaplarınının daha yararlı olabilmesi için, dinî metinlerin yanında konuşma melekelerini geliştirici nitelikte metin ve diyaloglara da yer verilmeli ve bunlar "anlama" ve "anlatma" becerilerini geliştirecek alıştırmalarla desteklenmelidir. Dilbilgisi kaideleri ise kitabın sonunda veya müstakil bir kitapta verilmelidir. Günümüzde geçerli olan metotlara göre gerekli durumlarda ana diline yer verilebilmektedir. Bu itibarla dilbilgisi kaidelerini ihtiva eden bölüm veya kitaplar her iki kısımda da Türkçe olarak hazırlanmalı ve sunulmalıdır.

3.3. METOT SEÇİMİ

Metot, "amaca giden yol"⁴ demektir. Arapça öğretiminde belirlenen amaçların gerçekleştirilebilmesi için amaç-araç kaidesi gereğince belirlenen amaçlara göre metot tercih edilmeli; ders kitapları da buna göre hazırlanmalıdır. A.F. Oğuzkan'ın ifade ettiği gibi, "öğretim ancak belli yöntemlerle yapıldığı zaman istenilen davranışlar öğrenciye kolayca kazandırılabilir. Yöntemsiz bir öğretimde her türlü etkinlikler rastlantılara, gelip geçici ilhamlara, hatta heveslere bırakılmış demektir."⁵

Arapça öğretiminin geçmişine bakıldığı zaman, başarısızlık nedenlerinin başında pedagojik^{elavde} hazırlanmayan ders kitaplarıyla yanlış öğretim metodunun bulunduğu göze çarpar. Babanzade Ahmed Naim "Mektebi Sultanîye Mahsus Sarf-f Arabî ve Temrînat" adlı eserinin önsözünde "bu lisan tahsilini en müşkil hale getiren, öğrenilmez bir lisan olduğuna dair umûmi bir fikir hasıl eden şey tefris usûlümüzün fenalığıdır."⁶ derken bu gerçeği dile getirmek istemiştir.

I. bölümde Arapça öğretim metotlarının meziyetleri ve kusurları üzerinde durulmuştur. Metotlar ne kadar mükemmel olursa olsun her yerde, her zaman ve şartta aynı sonucu veremez. Bu itibarla metot tercihinde şu esaslar göz önünde bulundurulmalıdır:⁷

-Arapça'nın Öğretildiği Toplum: Ana dili olarak Arapça'nın konuşulduğu toplum ile yabancı dil olarak öğretildiği toplum arasında fark vardır. Bu husus metot tercihini etkiler.

-Arapça Öğretiminin Amaçları: Arapça, kültür dili, pratik dil vb. farklı amaçlarla öğretilmektedir.

4 Hesapçioğlu, Muhsin: a.g.e. s.134

5 Oğuzkan, A.Ferhan: Orta Dereceli Okullarda öğretim s.68

6 Mehmed Zihni: a.g.e.,(Süleyman Uludağ'ın takdim yazısı)

- Öğrencinin Seviyesi: Arapça öğretiminde öğrencilerin seviye itibarıyla başlangıç, orta ve yüksek düzeyde olması farklı metot tercihinine yol açar.
- Öğrencilerin Özellikleri: Yaş, cinsiyet, yöneliş vb. farklı öğrenci özellikleri uygun bir metot seçilmesini gerekli kılar.
- Öğrencinin Millî Dili: Tercih edilen metot, öğrencilerin konuştukları millî dilin özelliğine uygun olması gerekir. Meselâ Arapça'nın, sâmi dillerini konuşanlara öğretilmesinde uygulanan metot ile Hint-Avrupa dillerini konuşanlara öğretilmesinde kullanılacak metot arasında fark vardır. Arapça öğretiminde, Arapça'nın millî dile yakınlık ölçüsünden yararlanılmalıdır.
- Öğrenme Kaynakları: Arapça öğretim imkân ve kaynaklarının yeterli olup olmadığı metot tercihinde etkili olur. Metot tercih edilirken gerek o metoda göre öğretim verebilecek eleman açısından ve gerekse araç-gereç açısından mevcut imkânlar gözönünde bulundurulmalıdır.
- Öğretilen Arapça'nın Türü: Arapça öğretimi farklı seviyelerde yapılır. Kültür dili, avamî dil, modern Arapça; tıp, fen bilimleri, eczacılık vb. ihtisas arapçaları farklı metotlarla öğretilmesi gerekir.

Çalışmamızın I. bölümünde Arapça öğretiminde en çok kullanılan metotlar tanıtılmıştır. Şimdi İmam-Hatip lisele-
rinde okutulan Arapça ders kitaplarının bu metotlardan hangi-
sine dayanılarak hazırlandığı ve uygulanan metodun öğrenci-
ye iletişim yeteneği kazandırmada ne derece uygun olduğu hu-
susu ele alınacaktır.

3.3.1. İmam-Hatip Liseleri Orta Kısım Arapça Ders Kitapları- nın Hazırlanmasında Tâkîbedilen Metot

Orta kısım ders kitapları için yazarlar tarafından
hazırlanan yardımcı kitapta Arapça öğretiminde eski ve ye-
ni öğretim metotlarının mukayesesi yapıldıktan sonra, yeni

Arapça öğretim metodunun özellikleri şöyle sıralanır:

"1- Gramerle metin bir bütündür ayrı ayrı öğretilmemelidir; gramer metinden ayrı düşünülmemelidir. 2- Metinden hareket edilerek gramer kaideleri öğretilir. Önce kaideyi öğretip sonra metinden örnek verilmez. Basit cümlelerle başlanır; cümleler verilecek kaide üzerine bina edilmek sûretiyle basitten mürekkebe doğru bir seyir içerisinde kaidenin her yönü sergilenir. 3-Okumayı, anlamayı ve konuşmayı birlikte geliştiren değişik çalışma şekilleri vardır. Öğrenci bu usullerle çalıştırılarak öğretilir."⁸

Bu açıklamalar, bize ders kitaplarının hazırlanmasında izlenen metodun dilbilgisi öğretiminde kaidelerin metin içinde öğretilmesini esas alan "tâdîl metodu"⁹ ile "kulak-dil alışkanlığı metodu"¹⁰ ilkelerine göre hazırlanmış olduğunu göstermektedir. Suriye'de "tâdîl metodu"na göre idâdî 1. sınıf için hazırlanan Arapça dilbilgisi ile İmam-Hatip lisesi orta 3. sınıf Arapça kitaplarından vereceğimiz birer örnek, bize izlenen metod hakkında yeterli kanaat verecektir.

نصب المضارع الصحيح والمعتل

العملُ ثروةٌ

عندما شعرَ أحدُ الآباءِ بدنواً أجله ، نادى ولده لينصحه ،
فقال له : لن أترك لك مالاً أو قصوراً ، ولكنني أتركك وفي يدك
صنعةٌ ، وفي بدنك صحّةٌ ، وفي نفسك أمانةٌ .

8 Maksudoğlu, Mehmet.- Cebeci, Suat: a.g.e. s.6

9 Bkz. Çalışma, Bölüm 1.3.3.

10 Bkz. Çalışma, Bölüm 1.1.3.4.

بالمال الوافر تستطيع أن تشتري كل شيء ، ولكن المال
يعجز أن يقدم لك الصحة والإخلاص والأمانة .
العمل شرف وثروة ، يجعلك بعيداً عن أنياب العوز
والحاجة . عليك أن تعمل يا بني حتى تحقق لنفسك النجاح ،
ولكي ترفع راية الوطن عالياً . اعمل يا بني فتفوز برضا الله
والوطن ، ولا تكسل فتخسر . تعاون أنت ورفاقك فتسهموا جميعاً
في تقدم المجتمع ورفيئه .

11

مفردات : = أن ، الأفعال =



- هل تقدر أن تجعل هذه الحقيبة؟
- لا ، أنا لا أقدر أن أحملها.
- لماذا؟
- لأنها ثقيلة جداً.
- هيا بنا نلعب في الحديقة يا طاهر.
- انا لا أقدر أن ألعب يا صادق
- لماذا لا تقدر ان تلعب؟
- لأنني مريض.
- هل يقدر محمود أن يمشي إلى القرية؟
- لا ، هو لا يقدر أن يمشي إليها.
- لماذا لا يقدر أن يمشي إليها؟
- لأنه صغير والقرية بعيدة.

12

Örneklerde görüldüğü gibi fiili muzâri'i nasbeden edat-
larla ilgili dilbilgisi konusu işlenmektedir. "el-Kavâidü
ve'l-implâ ve'l-hatt" kitabında konu ile ilgili sekiz sayfayı
tutan geniş açıklama ve alıştırmalarla birlikte dilbilgisi
kaideleri şöyle sunulmaktadır.

- 11 el-İsa, Süleyman vd.: el-Kavâ'idü ve'l-implâ ve'l-hatt
(idâdî 1. sınıf), Şam 1989 , s. 72
12 Maksudoğlu, Mehmet vd.: Ta'lîmu'l-lügati'l-Arabiyye(or-
ta 3. sınıf), s. 13

القاعدة

- ١ - يُنْصَبُ الفِعْلُ المضارعُ إِذَا سَبَقَهُ أَحَدُ الأحرفِ الناصبةِ :
(أَنْ - لَنْ - كَيْ)
- ٢ - يُنْصَبُ أيضاً بـ (أَنَّ) المضمرة بعد لام التعليل ، وحتى وفاء
السببية .
- ٣ - تَظْهَرُ الفتحَةُ على آخر الفعل المضارع المعتل بالواو أو الياء وتُقدَّرُ
على آخر الفعل المضارع المعتل بالألف .
- ٤ - علامة نصب الأفعال الخمسة حذف النون من آخرها .

13

Ta'limu'l-lügati'l-Arabiyye'de konu ile ilgili metin ve alıştırmalara kısaca yer verildiği halde kaidelere yer verilmemiştir. Bu haliyle orta kısımlarda okutulan Arapça ders kitaplarında, dilbilgisi kaidelerini metin içerisinde vermeyi amaçlayan "ta'dil metodu"nun bile eksik olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Orta 1.sınıf Arapça ders kitabında dinleme-anlama ve konuşma becerilerini geliştirmeye aynı derecede önem verilirken orta 2. ve 3. sınıf ders kitaplarında daha ziyade konuşma becerisine ağırlık verilmiştir.

Her üç ders kitabında anlatma melekelerini geliştirici nitelikteki alıştırmalara yer verilmeyişi dikkat çekmektedir. Bu durum "sözlü dil"(Spoken language اللغة المحكية) e¹⁴ önem verildiği halde "yazı dili"(Written language اللغة المكتوبة) nin¹⁵ ihmal edildiğini gösterir. Tadrîce riayet kaydıyla "sözlü dil"e olduğu kadar "yazı dili"ne de önem verilmelidir.

Her üç ders kitabında da, "Kulak-dil alışkanlığı metodu"nun ilkelerine uygun olarak¹⁶ öğrencinin ana diline kesinlikle yer verilmez. "Davranışçı" ve "yapısalcı" yaklaşımların bir tezahürü olan bu uygulama, gerek soyut nitelikteki kelime ve yapılarda ve gerekse girift cümlelerde, öğrenciyi olduğu kadar pratik dil mevzûunda yeterli formasyona sahip olmayan öğretmeni de müşkül durumda bırakmaktadır. İdrâk yak-

13 el-İsâ, Süleyman- vd.: a.g.e., s. 78

14 "Gündelik konuşmalarda kullanılan dil".Bkz. Vardar, Berke: Açıklamalı dilbilim Terimleri sözlüğü, s. 191

15 "Yazılı anlatımda kullanılan dil".Bkz. a.g.e., s. 230

16 Bkz. Çalışma, Bölüm 1.1.3.4.

laşımının ilkelerine göre gerekli durumlarda ana diline yer verilebilmektedir. Arapça ders kitapları yeniden hazırlanırken bu husus dikkate alınmalıdır. Özellikle yazılı ve sözlü anlatımlarla ilgili alıştırmalarda, temel dil yapıları Arapça'dan Türkçe'ye ve Türkçeden Arapçaya çevrilmek suretiyle bunların "derin yapı"dan "yüzey yapı"ya geçerken nasıl şekillendiklerini farketme imkânı ortaya çıkar. Bunu farkedemeyen öğrenci Türkçe mantığı ile yapı üretme veya bunun aksine Arapça mantığı ile Türkçe cümle üretme hatasından kurtulmuş olacaktır.

3.3.2. Orta Kısım Arapça Ders Kitaplarının Belirlenen Amaçları Gerçekleştirmede Elverişlilik Durumu

Ta'dîl metodu ile kulak-dil alışkanlığı metotlarının ilkelerine göre hazırlanan orta kısım Arapça ders kitapları, hazırlanışlarına esâs olan metotların yapısı gereği olarak öğrenciye yalnız öğrendiği durumlar için bir takım dil becerileri kazandırabilir. Öğrencinin hiç karşılaşmadığı yeni durumlar karşısında farklı yapılar üretme imkânı vermez. 1960'lı yıllarda hemen hemen dünyanın her tarafında tek metot olarak kabul edilen bu metodun ilkelerine göre, "yazı dili" dışlanarak "konuşma dili"ne ağırlık verilmiş;¹⁷ muayyen sahalarda sınırlı bir dil alışkanlığı geliştirme amaçlanmıştır. Halbuki 1970'li yılların getirdiği yeni metotlar, dili bir alışkanlık geliştirme değil; şuurlu olarak dil kâdelerini öğrenerek bunlarla doğru cümleler oluşturmayı hedeflemiştir. Böylece öğrenci yalnız belli durumlarda değil, yeni durumlarda bile dili kullanabilmektedir.

Sonuç olarak; orta kısım Arapça ders kitapları öğrenciye bir noktaya kadar dil becerileri kazandırabilmekte, fakat dili kullanma konusunda başarı sağlayamamaktadır. Ders kitaplarının başarılı olabilmesi için, okulun meslek lisesi olma özelliği, öğrencinin seviyesi, Arapça öğretim amaçları, öğrenilen Arapça'nın türü ve Arapça öğrenme kaynakları dikkate alınarak ilk dersten itibaren "beceri kazanma" ile "dili kullanma"yı bir arada kazandırabilecek bir yapıya kavuşturulması gerekir. Bu yapılırken öğrencinin ilgisini çekmeyen ko-

17 Bkz. Çalışma 11.3.4.

nular yerine Arapça'nın sözlü ve yazılı olarak kullanımını sağlayan ilâveler yapılabilir. Bunu yaparken sözlü ve yazılı ifade alıştırmalarına ağırlık verilmelidir.

3.3.3. Lise Kısmı Arapça Ders Kitaplarının Hazırlanmasında İzlenen Metot

Lise kısmında okutulan Arapça ders kitapları, orta kısma göre farklı olarak düzenlenmiştir. Bu ders kitaplarında, ders birimlerinin ilk alt bölümünde genellikle orta kısımda olduğu gibi dilbilgisi konusunu metin içerisinde öğretmeyi hedefleyen yapı, diyalog ve metinler değil; muhtelif yazarlar tarafından kaleme alınan metin, tercüme metin veya diyaloglar vardır. İlk alt bölümden sonra metinden çıkarılan soru ve cevaplardan müteşekkil sun'f bir diyalog yer alır. Daha sonra kaide bölümü ile genellikle kaidelerle alâkalı "tedrîbât" ve "temrînât" bölümleri gelir. Dilbilgisi kaideleri ile ilgili alt bölümde "tümdengelim metodu" (الطريقة القياسية) nun ilkelere uygun olarak önce kaideler, daha sonra bunlarla ilgili alıştırmalar gelir. Bu durum, ders kitaplarının hazırlanmasında izlenen metodun "Dilbilgisi-tercüme metodu" olduğunu göstermektedir.

6. Sınıfta okutulan ders kitabının yazarlarından S. Barlak'ın ifadesiyle, "Alıştırmalar mümkün olduğu kadar Arapça bilmeyenlere Arapça öğretimi adı altında Suudî Arabistan kaynaklı bir komisyon tarafından Oxford Üniversitesi Dil Öğretim Metodu uygulanarak hazırlanan kitaplar kaynak alınmıştır".¹⁸ Halbuki söz konusu komisyonca hazırlanan kitaplarda metin, diyalog ve bunlarla ilgili alıştırmalar temel dil becerilerini geliştirebilecek bir yapıda düzenlenmiştir. Dilbilgisi konuları ise müstakil bir alt bölüm halinde ve günümüzde geçerli olan "Tümevarım metodu" (الطريقة الاستقرائية) ile verilmektedir. Lise kısmı Arapça ders kitaplarında ise metin, dilbilgisi ve alıştırmalar bir arada verilmesine rağmen ne ta'dil metodunda olduğu gibi kaidelere uygun metin, ne de metinlerden sonra temel dil becerilerini geliştirici alıştırmalar bulunmamaktadır. Ders kitaplarının daha yararlı olma-

¹⁸ Barlak, Salih: İmam-Hatip Liseleri Arapça Dersleri Yardımcı Kitabı, İstanbul ts., s. VIII

sı için metin, diyalog ve bunlarla ilgili sözlü ve yazılı anlatımla ilgili alıştırmalar bir bütün teşkil etmeli; kaide ile ilgili alt bölüm ders biriminin veya kitabın sonunda müstakil olarak yer almalıdır.

3.3.4. Lise Kısmı Arapça Ders Kitaplarının Belirlenen Amaçları Gerçekleştirmeye Elverişlilik Durumu

Lise kısmı Arapça ders kitapları dilbilgisi-tercüme metoduna göre hazırlandığından öğrenciye iletişim melekesi kazandırmazlar. Zira dilbilgisi-tercüme metodu dil hakkında bilgi yükler. Ö. Başkan'ın ifade ettiği gibi, "yabancı dil bir bilgi işi değil; bir beceri işidir".¹⁹

Sonuç olarak şu söylenebilir: Orta kısım Arapça ders kitapları öğrenciye belli durumlarda bir takım dil becerileri kazandırmakta, fakat yeni durumlar karşısında yetersiz kalmaktadır.

Lise kısmı Arapça ders kitaplarında, hazırlandıkları metot açısından Arapça'nın kullanım boyutu ihmal edilmiştir. Her iki kısımdaki ders kitaplarının, Arapça'nın bilgi, beceri ve kullanım boyutlarını bir arada ele alacak şekilde yeniden düzenlenmesi Arapça öğretimi daha da başarılı kılacaktır.

3.4. METİNLER

Metin çalışmasına dayalı olmayan bir yabancı dil öğretimi düşünülemez. Arapça öğretiminden hedeflenen amaçların gerçekleştirilebilmesi için amaçlara uygun metinlerin dikkatlice seçilmesi gerekir.

3.4.1. Yabancı Dil Öğretiminde Metin Seçimi

Metin seçimini, kazandırılması istenen dil becerisinin türü belirler. Şayet dilin yapısını ve kaidelerini öğretmek amaçlanıyorsa dilbilgisi-tercüme metoduna uygun metinler; dilin iletişim fonksiyonuna ağırlık verilmesi amaçlanıyorsa günlük hayatta sık sık karşılaşılan durumları yansıtan metinler seçilir.

¹⁹ Başkan, Özcan: a.g.e., s.453

Metinler seçilirken tedric kaidelerine riayet edilir. Metinlerde geçen kelimeler kolay, yaygın ve amaçları gerçekleştirebilecek nitelikte olur. Ayrıca metinler öğrencilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olmalı; gerçek hayatta kullanım alanı olmayan, öğrencilerin ilgi, yaş, zihin düzeyi ve hayat felsefelerine uygun bulunmayan konu ve metinlere yer verilmemelidir.

Çalışmamızın bu bölümünde metinlerin biçim-konu seçimi, dil ve muhteva açısından iletişim yeteneğini geliştirmeye uygunluk durumu araştırılacaktır.

3.4.2. İmam-Hatip Liseleri Orta Kısım Arapça Ders Kitaplarındaki Metinlerin Biçim Yönünden İncelenmesi

Orta kısımlarda okutulan تعليم اللغة العربية ders kitaplarında metinler kulak-dil alışkanlığı metodunun ilkelerine uygun olarak seçilmiştir. Orta 1. sınıf Arapça ders kitabında ders birimlerinin ilk alt bölümünde kurallara uygun yapılar, ikinci alt bölümde diyaloglar yer alır. Bazı diyalogların başında diyaloga uygun yapılar sıralanır. Yalnız 6., 12., 14. ve 16. ders birimlerinde "okuma" ile ilgili alt bölümler yer alır. Buna göre, bu ders kitabında "dinleme" ve "konuşma" becerilerine ağırlık verilmesi amaçlanır.

Orta 2. sınıf Arapça ders kitabında aynı yol izlenmiş; ondan farklı olarak 5. ders birim hariç bütün ders birimlerine "okuma" alt bölümü konmuştur. Bununla, "dinleme ve konuşma" becerisi yanında "okuma" becerisinin de kazandırılması amaçlanmıştır.

Orta 3. sınıf Arapça ders kitabında ikinci ders biriminden itibaren ilk alt bölüme diyalog ve düzyazı metinler konmuştur. Bu ders kitabında tüm ders becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır.

Her üç ders kitabında da yer alan diyaloglar kendi içleri de bütünlüğü olan kapalı diyaloglardır. Öğretmen ve öğrenciye ekleme ve değiştirme imkânı vermez.

- (خ) هل هذه جمال؟ - لا، هذه جبال.
(ص) هل هذه تلال؟ - لا، هذه جبال (انعلم التجالغ)
كتاب ١، ص ٤١: (خ) اكتب الكلمة الملائمة في الأماكن الخالية:
(ص) اكتب كلمات مناسبة في الأماكن الخالية في الجمل الآتية:
(خ) أهذه طيور؟ - لا، هذه أطفال (مؤلاء)
(ص) " " لا هذه طيارات
(خ) هل هذه أنلام؟ - لا، بل هي كتب
(ص) " " " " دناتر؟
(خ) أ- هذه أبواب؟ - لا، بل هي سرر
(ص) " " " " ؟ " " نوانذ.

20

Orta kısım Arapça ders kitaplarında kelime ve yapı - larda bazı istisnalar dışında "hareke" kullanılmamıştır. Bilindiği gibi harekeler, sesli harflerin yerini tutan işaretlerdir. Arapçaya henüz intibāk sağlayamıyan bir öğrencinin karşısına harekesiz bir metnin çıkarılması, eksik harfli bir metnin çıkarılması gibidir. Ana dili olarak Arapça öğretimi - ni kolaylaştırma çerçevesinde sürdürülen faaliyetler arasın - da, özellikle ilk dönemlerde öğrenciye harekeli bir metin su - nulması hususu yer almaktadır.²¹ Nitekim Suriye'de okutulan "Okuma" kitapları ilkokullarda tamamen, İdâdîlerde hattâ li - selerde kısmen harekelidir. İmam-Hatip liselerinin orta kı - sımalarında tamamen, lise kısımlarında ise kısmen metinlerin harekeli olarak verilmesinin yararlı olacağı düşüncesindeyiz.

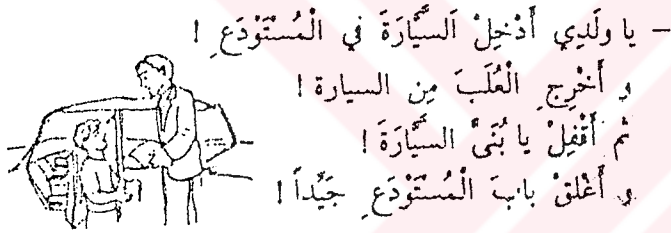
Orta kısım Arapça ders kitaplarındaki metinler öğrenci - nin okul, aile gibi yakın çevresiyle ilgili konu alanları ile sınırlı olduğu için, kelimeler de sınırlı konu alanlarına in - hisar etmiştir. Öğrencinin Arapçayı günlük ha - yafta kullanacağı yerler dikkate alınarak konu alanları tes - bit edilmeli ve bunlara uygun kelimeler (müfredât) seçilmeli - dir. Bunlar yapılırken belli düzeylerde öğrencilere verilme - si hedeflenen kelime listelerini içeren "Riyâd listesi", "Hartum listesi", "Mahmud Hicâzî ve Rüşdî Ta'îma listeleri" n - den yararlanılabilir.²² Müfredât mevzûundaki çalışmaların

20 Muhter, Cemal: "İmam-Hatip Liselerinde Okutulan Arapça Der - sinin Amaçları ve Gelişmesi Yönünde Görüşler ve Teklifler", Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri (8-10 Nisan 1988), Ankara 1991, s.146-147

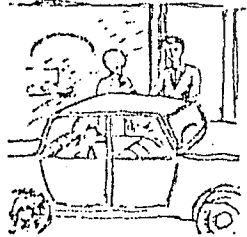
en önemlilerinden birisi de, "Arap Birliği Eğitim Bilim ve Kültür Teşkilâtı" nca hazırlanan "er-Rasîdü'l-lügavî el-Arabî" adlı çalışmadır. Arap ülkelerinde 6 yıllık temel öğretimin her sınıfında verilmesi plânlanan kelime listelerini ihtiva eden bu kaynaktan da yararlanılabilir. Müfredât tesbitinde ayrıca dilimizin yapısı ve ülkemizin de ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.

Orta kısım Arapça ders kitaplarında düz metin ve diyaloglar, metin içinde belli bir dilbilgisi konusunu öğretmeyi amaçlayan "ta'dîl metodu" nun ilkelerine göre düzenlenmiştir. Şimdi bu yaklaşıma uygun olarak ders kitaplarına alınan iki metin örneği sunalım:

= حُرُوفُ الْجَزِّ مَهْرَدَاتُ : = الأثر والتَّهْيُ في الرَّبَاعِي =



- يا ولدي أدخل السيارة في المُستودعِ !
و أخرج الكلبَ من السيارة !
ثم أقفل يا بُني السيارة !
و أغلق بابَ المُستودعِ جيِّداً !



- لا تُخرج الكلبَ من السيارة !
و لا تُدخله في المطعمِ !
إدخالُ الكلابِ في المطعمِ ممنوعٌ !

- لِمَنْ هَذَا الْقَلَمُ ؟
- هَذَا الْقَلَمُ لِصَادِقٍ ؟
- أَهَذَا الْقَلَمُ لِصَادِقٍ ؟
- نَعَمْ ، هَذَا الْقَلَمُ لَهُ .

- لِمَنْ هَذَا الْكِتَابُ ؟ 24

- 21 Emin, Muhammed Şevkî : "el-Lügatü'l-Arabiyye beyne yede-yi'd-dârisîn...", Tatviru tedrisi'l-lügati'l-Arabiyye... Hartum 1976, s. 323.
- 22 Listeler hakkında bkz. " en-Nâke, Mahmud Kâmil "Huttatün muktarshâtün li te'lifi kitâbin esâsiyyin li ta'lîmi'l-lügati'l-Arabiyye ...", Vakâiu nedevât..., c. 2, s. 249
- 23 Bkz.: er-Rasîdü'l-lügaviyyü'l-Arabî ..., Tunus 1989
- 24 Maksudoğlu, Mehmet vd.: a.g.e., orta 2.sınıf s. 30, orta 3.sınıf s. 47

Yukarıda örnekleri sunulan diyalog ve metinler, öğrenciye belli bir dilbilgisi konusuna uygun olarak bir takım dil becerileri kazandırabilir. Zira kaide öğretimi esâs alındığı için sunulabilecek örnekler de sınırlı olma durumundadır. Halbuki iki insan arasında serbest olarak cereyan eden diyaloglar veya bir yazarın kaleminden serbest olarak dökülen metinler muayyen dil kaidelerine göre değil; konuşucuların veya yazarın hâlet-i rûhiyelerini ve kabiliyetlerini yansıtan ve bütün dilbilgisi konularının müştereken sergilendiği metin ve diyaloglardır. Bunlar öğrenciye yalnız sınırlı ve sunî yapılar değil, serbest ifade kabiliyeti de kazandırırılar. Bunlara şu örnekler verilebilir:



قال المُعَلِّمُ : أَلَا تَفْتَحُ لَنَا النِّوَابَةَ يَا مَرْوَانَ ؟

قال مَرْوَانُ : البَرْدُ شَدِيدٌ يَا أَسْتَاذَ .

قال المُعَلِّمُ : يَا بُنَيَّ ، الهَوَاءُ ضَرُورِيٌّ لِحَيَاةِ الْإِنْسَانِ .

فِي الشَّهِيقِ نَأْخُذُ الهَوَاءَ النَّقِيَّ ، وَفِي الزَّفِيرِ نُخْرِجُ
الهَوَاءَ الْفَاسِدَ . فَإِذَا بَقِيَتِ العُرْفُ مُغْلَقَةً صَارَ الهَوَاءُ
فَاسِدًا ، وَمُضِرًّا بِالصُّحَّةِ . نَفْتَحُ النِّوَابَةَ فَيَتَجَدَّدُ الهَوَاءُ
فِي العُرْفِ .

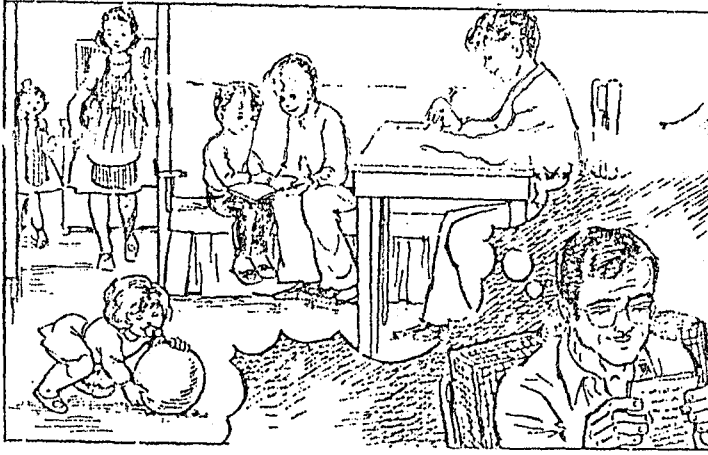
قال مَرْوَانُ : الْآنَ عَرَفْتُ لِمَاذَا تَفْتَحُ أُمِّي نَوَابَةَ

الْبَيْتِ كُلِّ صَبَاحٍ ، وَإِنْ كَانَ الجَوُّ بَارِدًا .

قال خَالِدٌ : هَيَّا يَا مَرْوَانَ ، لِنَفْتَحِ النِّوَابَةَ

فَيَتَجَدَّدَ هَوَاءُ الصَّفِّ .

25



مِنْ وُلْدِ إِلَى وَالِدِهِ

كَتَبَ سَعْدٌ إِلَى وَالِدِهِ الَّذِي يَعْمَلُ فِي الْكُوَيْتِ، الرَّسَالَةَ
التَّالِيَةَ:

والدي الحبيب.

أَهْدِي إِلَيْكَ مَحَبَّتِي وَتَقْدِيرِي، وَأَرْجُو لَكَ الصِّحَّةَ وَالتَّوْفِيقَ.
قَرَأْنَا رِسَالَتَكَ الْأَخِيرَةَ، فَشَكَرْنَا اللَّهَ عَلَى سَلَامَتِكَ، وَنَجَاحِكَ فِي
الْعَمَلِ. إِنَّكَ تُكَافِحُ مِنْ أَجْلِنا يَا أَبِي، وَنَحْنُ نَعْتَرُ بِهَذَا
الْكِفَاحِ.

إِنِّي يَا وَالِدِي أَوْاطِبُ عَلَى الدِّرَاسَةِ مَعَ أَخِي فُوَادٍ، وَأَخْتِي
سَلْمَى، وَنُسَاعِدُ أَخَانَا الصَّغِيرَ فِي دُرُوسِهِ، وَنُبِينُ أَمْنَا فِي أَعْمَالِ
الْبَيْتِ، وَرِعَايَةِ أُخْتِنَا الصَّغِيرَةِ هَيْفَاءَ. كُنَّا مُتَمَوِّقِينَ فِي دُرُوسِنَا
كُلِّهَا. وَتَعِدُّكَ أَنْ تَظَلَّ عَلَى اجْتِهَادِنَا دَائِمًا.

إِنِّي أَقُومُ بِشِرَاءِ لَوَازِمِ الْبَيْتِ، أَنَا وَإِخْوَتِي، وَتَزُورُ دَارَ
جَدِّي، فَتَسْتَمْتِعُ بِأَحَادِيثِهِ الشَّائِقَةِ، وَقِصَصِهِ الْمَلُوءَةِ.

يُسَلِّمُ عَلَيْكَ الْأَهْلُ وَالْأَصْدِقَاءُ جَمِيعًا، وَرِفَاقِي الَّذِينَ
يَدْرُسُونَ مَعِي. نَحْنُ نَتَعَاوَنُ فِي حَلِّ مَسَائِلِ الْحِسَابِ،
وَمُذَاكِرَةِ الدَّرُوسِ جَمِيعَهَا.

26

إِنَّكَ الْمُسْتَأْنَبُ

سَعْدٌ

Kaidelerin metin içinde öğretilmesi hususu Arap ülkelerinde birçok yönden eleştiriye uğramış²⁷ ve günümüzde bu tür^{bir} uygulama "okuma kitapları"na değil, dilbilgisi kitaplarına hasredilmiştir. Ders kitaplarının daha yararlı olabilmesi için, metin ve diyalogların seçiminde çocuk yayınlarında uzmanlaşmış kalemlerden yararlanılması gerekir. Arap ülkelerinde bu sahada son yıllarda büyük ilerlemelerin kaydedildiği bilinmektedir. Ders kitapları yeniden düzenlenirken bu kaynaklardan yararlanılmalıdır.

3.4.5. İmam-Hatip Liseleri Orta Kısım Arapça Ders Kitaplarındaki Metinlerin Muhteva Açısından İncelenmesi

Orta kısım Arapça ders kitaplarında dil yapılarına uygun metin seçme anlayışı muhtevayı da olumsuz yönde etkilemiştir. Dilbilgisi kaidelerine uygun dil yapılarının zorlamasıyla oluşturulan muhteva, öğrenciye gerekli motivasyonu sağlamadığı gibi üretici ve icatçı melekelerini de geliştiremez.

Her üç ders kitabında da bir iki istisna dışında konular okul, aile ve yakın çevre içinde sunulur. Günümüz gençliği televizyonun da etkisiyle çok zengin bir dünyaya sahiptir. Onu ev, okul, çarşı gibi dar bir muhtevaya hapsedmek haksızlık olur.

Muhteva belirlenirken öğrencilerin ilgilerine, beklentilerine ve hatta tecrübelerine cevap verecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Bunun için ticaret, turizm vb. muhtevalara da yer verilmelidir.

3.4.6. İmam -Hatip Liseleri Lise Kısmı Arapça Ders Kitaplarındaki Metinlerin Seçimi

Lise kısmında okutulan Arapça ders kitaplarında metin seçiminde farklı bir yol izlenmiş; dilin iletişim boyutundan ziyade "kaide" ve "terkib" boyutu dikkate alınmıştır. Okulun meslek lisesi olması, meslekî muhtevalı metinlere yer verilmesine şamil olmuştur. Ayrıca günlük hayatla ilgili aktüel muhtevalı metinler de vardır. Bu, olumlu bir yaklaşımdır.

27 Hâtır, Rüşdî vd.: a.g.e., s. 222

Fakat bu metinler yazılı ve sözlü anlatım melekelerini geliştireci alıştırmalarla genellikle desteklenmemiştir. Farklı yapı ve muhtevalı bir metinle farklı konuda bir dilbilgisi kaidesi verilerek, ne muhtevaya paralel dil becerileri kazandırılabilmiş ve ne de dilbilgisi ile ilgili olan bir metin seçilebilmiştir. Bu haliyle metinlerin belirlenen amaçları gerçekleştirme şansı yok gibidir.

Metinlerin daha yararlı olabilmesi için temel dil becerilerini geliştireci alıştırmalarla desteklenmesi gerekir. Gramerle ilgili alt bölümün, "el-Arabiyye li'n-nâşifn" örneğinde olduğu gibi, kendi içinde bütün fakat metinden müstakil olarak verilmesi gerektiği düşüncesindeyiz. Ders kitapları yeniden hazırlanırken bu hususun göz önünde bulundurulması, ayrıca klâsik Arapça ile ilgili metinlerin yanında modern Arapça ile ilgili metinlere de eşit oranda yer verilmesi gerekir.

3.4.7. İmam-Hatip Liseleri Lise Kısmı Arapça Ders Kitaplarında Kullanılan Metinlerin Dil Açısından İncelenmesi

Lise kısmı için hazırlanan ders kitaplarında yer alan metinler bir kısmı orjinal, diğerleri tercümedir. Metinlerden sonra yabancı kelimelerin Arapça karşılıkları verilmiş ; daha sonra soru-cevap tarzında diyaloglara yer verilmiştir. Tercüme metinlerde yanlışlar mevcuttur.²⁸

Metinlerde geçen yabancı kelimelerle ilgili açıklamalardan sonra gelen soru-cevap tarzındaki diyaloglar sun' idir. Aslında bu diyalogların yalnız soru kısımları, dinlediğini veya okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için kullanılır. Metin okunduktan ya da dinlendikten sonra öğrenciye yöneltilen bu sorularla metni anlayıp anlamadığı kontrol edilir. Bu itibarla cevaplarının da bir sırada olması amaca aykırı düşer. Bunlardan diyalog oluşturulması ise, tamamen zorlamaya dayalı bir düzenleme olur. Sözü geçen diyaloglardan şu örnekler gösterilebilir:

28 Arapça ders kitaplarında bulunan yanlışlardan bir kısmı için bkz. Muhtar, Cemal: a.g.e., s.147-150.

المواضع

سأل الأستاذ لتلميذه : ماذا قال الامام الشافعي (ر)

فى تقسيم العلم؟

اجاب التلميذ : قال الامام الشافعي : العلم علمان ، علم الابدان
وعلم الاديان .

الاستاذ : ما هما النعمتان مغبون فيهما كثير من الناس ؟

التلميذ : السخة والفراغ .

الاستاذ : يوم تبتأ الطعامة؟

التلميذ : تبتأ بسم الله الرحمن الرحيم .

الاستاذ : ماذا تقول بعد فراغ الاكل ؟

التلميذ : اتول (الحمد لله) .

الاستاذ : يأتى بيدى يأكل الشيطان؟

التلميذ : الشيطان يأكل بشماله .

29

المواضع

١ - لماذا كان يُحبب الوالد ابنته ؟

- كان يحميها الوالد ابنته لأتة مجتهد فى دروسه .

٢ - ما الذى اشترى له والده ؟

- اشترى له والده فرشاة ومعجوناً .

٣ - كم مرة فى اليوم تُنظف أسنانك ؟

- تُنظف أسناني مرتين فى اليوم .

٤ - ما فائدة تنظيف الاسنان ؟

- فائدة تنظيف الاسنان تمنع أن تبقى الاوساخ عليها .

٥ - كم عدد أسنانك ؟

- عدد أسناني ثمانية وعشرون .

٦ - فى أى وقت تُنظف أسنانك ؟

- أنظفها صباحاً ومساءً .

Bu nevi diyaloglarla iletişim melekesi kazandırılmalı-
yacağından, lise kısmı ders kitaplarından bunların kaldırıl-
ması ve yerlerine bu konuda uzman olan yazarların eserlerinden
derlenen ve dilin kullanım boyutuna uygun diyalogların konul-
ması dersin başarısını olumlu yönde etkileyecektir.

Tercüme metinlerde birtakım yanlışlıklar vardır. Bun-
lardan bir kısmı C.Muhtar'ın tebliğinde şöyle sıralanmakta-
dır:

كتاب ٥، ص ٢ : نشيد الاستقلال

(خ) الذى يدخن فوق وطني الموقد الأخير قبل أن ينطفئ =

(الذى اسم موصول، أين العائد؟)

(ص) ما لم ينطفئ آخر موقد داخن فوق وطني

(خ) أى هلال الدلال، أُنذيك نفسي، لا تُعبس وجهك

(ص) أى هلال ذو الدلال أُنذيك بنفسى، لا تُعبس وجهك

(خ) وإلا دماؤنا التى أُرقيتْ ثم لانكون لك حلالاً = (جملة مركبة - فالاً:

إن مدغمة فى لا النافية وجملة «دماؤنا...» جملة اسمية جواب الشرط يجب

اقترانها بالفاء، «دماؤنا» مبتدأ، أين الخبر؟ ثم حرف عطف، وجملة «لا

تكون...» معطوفة، أين المعطوف عليه؟

(ص) وإلا فدماؤنا التى أُرقيتْ لن تكون..

(خ) فالاستقلال حق ملتي الذين يعبدون الله وحده = (عبارة بسيطة)

(ص) «،، أمي التى تعبد الله الكرم

كتاب ٥، ص ٣ : (خ) ماذا أجاب الراهب اذا قال ...

(ص) (-) ماذا أجاب الراهب اذ قال..

(خ) بكم نفس بلغ...؟ (-) (ص) كم نفساً بلغ...

(خ) ماذا قال ملك فى صورة آدمي؟ (ص) ... الملك الذى...

- كتاب ٥ ، ص ٤ : (خ) ... نادما من ذنوبه - (ص) ... نادما على ذنوبه
كتاب ٥ ، ص ٥ : (خ) سئل منه - (ص) سأله
كتاب ٥ ، ص ٦ : (خ) يجلس - (ص) يجلس
(خ) ولا يسأل شيئاً - (ص) ولا يسأله عن شيء
(خ) ويجتنب من سخطه - (ص) ويتجنب سخطه
كتاب ٥ ، ص ٧ : (خ) ومن التعظيم التواضع والتلق - (التلق صفة غير مستحبة
فلا يتناسب مع التعظيم)
كتاب ٥ ، ص ٨ : (خ) حق التلميذ على الأستاذ أن يعلم - (ص) ... أن يعلمه
(خ) ويؤدب الأدب اللازمة - (ص) ويؤدبه الأدب اللازم
(خ) يطلب التلميذ من أستاذه (ص) ... الى أستاذه
(خ) ميز الأفعال الصحيحة والمعتلة (ص) ... من المعتلة
كتاب ٥ ، ص ١١ : (خ) وعد على لصديقه ... (ص) وعد على صديقه..
كتاب ٥ ، ص ١٢ : اكتب خمس جمل توجد فيها نية الصلوات الخمسة -
(ص) " " " " فيها " " الخمس
كتاب ٦ ، ص ١ : (خ) أننا - (ص) أنني
(خ) والحمد لله والصلاة والسلام على رسوله محمد صلى الله عليه وسلم
اذ واصل حديثه
(ص) " " " " " وآله وصحبه أجمعين، أما بعد،
كتاب ٦ ، ص ٢ : (خ) ثم أقيمت بجانب المدرسة المكتبة - (ص) ... مكتبة
(خ) تشبه بالمدارس - (ص) تشبه المدارس
(خ) وبمعدن أقيمت المدرسة ... - (ص) ثم أقيمت المدرسة...
(خ) وكانت المدارس كلها تحتوي على صفوف دراسية وغرف النوم
للطلبة والملاعب...
(ص) وغرف نوم للطلبة وملاعب ...
(خ) ولكل منها كانت المكتبة والنظيف والحمام...
(ص) " " " " مكتبة و مطبخ وحمام ...
(خ) لا ينعكس الشمس عليه (ص) لا تنعكس الشمس عليه (أو) لا ينعكس عليه
الشمس (أولى)
(خ) احموها من الغافق - احموها من الغافق (أولى)
(خ) ترسخوا في مطالعة الكتب - (ص) تعودوا على مطالعة الكتب
(خ) اختتم المدير محاضراته - (ص) ... كلمته
(خ) التيقظ - (ص) التيقظ - (التيقظ أولى)
كتاب ٦ ، ص ٣ : (خ) هو يساعد ... في رفع - (ص) هو يساعد ... على رفع
(خ) هل تحضرت على الوعظ؟ - (ص) هل تهابت للوعظ؟

3.4.8. İmam-Hatip Liseleri Lise Kısmı Arapça Ders Kitaplarının Konu Alanları ve Muhteva Açısından İncelenmesi

Lise kısmı 1. ve 2. sınıflarda okutulan ders kitapları diğerlerinden farklı olarak hazırlanmıştır. Bu ders kitapları, öğrencilerin yakın çevresiyle ilgili metin ve diyalogların yanında, temizlik, vatan sevgisi, yeme-içme şıdabı, komşu ziyareti ve alışveriş gibi konularla meslekî metinler yer alır.

Diyaloglardan sonra aynı konuyu işleyen metne, veya metinden sonra aynı konuyu işleyen diyaloglara yer verilmemiştir.

İlk altbölümden sonra aynı konuya paralel olarak öğrencinin günlük hayatını yansıtan ve ilgililerine cevap veren metin ve diyaloglar konulabilir. Aynı şekilde, diğer altbölümlerde gazete haberi, ilânlar, reklâm, broşürler, plân ve haritalar, piyasalar, menkıbeler gibi unsurların konulması başarıyı yükseltecektir.

3.5. ALIŞTIRMALAR

3.5.1. Yabancı Dil Öğretiminde Alıştırma Biçimleri

Yabancı dil ders kitapları hangi metotta dayanır? dayansın, alıştırmalar, ders birimlerinin temel bölümleri arasında yer alır. Alıştırmalar aynı zamanda ders kitabının hangi metoda göre hazırlandığını da ortaya koyar.

Dilbilgisi tercüme metodunda alıştırmalar dilbilgisi kaidesini öğretmek, bu kaidelere göre cümle tahlilleri ve tercüme yapmak, ezberlenen kelimeleri denetlemek amacıyla düzenlenir. Yapısal dilbilime dayalı olan kulak-dil alışkanlığı metoduna göre düzenlenen alıştırmalar, dilin temel yapılarını uyaran-tepki ilişkisi içinde mekanik bir tarzda öğretmeye yönelik olarak düzenlenir. İdrak metoduna uygun olarak hazırlanan ders kitaplarında alıştırmalar, yalnız dil becerileri kazandırmayı değil; aynı zamanda belli merhalelerden sonra öğrenciye hür anlatım melekesi de kazandırmayı amaçlar.

3.5.2. Arapça Öğretiminde Kullanılan Başlıca Alıştırma Çeşitleri 31

3.5.2.1. Müfredat Alıştırmaları

- Verilen bir kelime grubu içindeki yabancı kelimenin alt tarafı çizilir.

يكتب - ينام - يقرأ - يدرس
كتاب - برتقالة - دفتر - كراسة

- Cümlelerde boş bırakılan yerler, yanında bulunan bir listeden uygun bir kelime ile doldurulur.

الألم
الحر
الجوع
الدواء
البرد
السعادة

(أ) التدريب :

- ١ - تناولت طعاماً كثيراً لأنني كنت أشعر بـ ...
٢ - عندما شعرت بـ ذهبت إلى الطبيب .
٣ - عندما يأتي أنام داخل الغرفة .
٤ - شعرت الأم بـ عندما عاد ولدها من الرحلة
٥ - ذهبت إلى الصيدلية لشراء
٦ - أنام خارج الغرفة عندما يكون شديداً .

- Zıt anlamlı kelimeler birbirine bağlanır.

(ب)

(أ)

دخل
سئل
هات
صغير
اذهب
تحت
خلف
مبكر

١ - كبير
٢ - تعال
٣ - خرج
٤ - فوق
٥ - متأخر
٦ - صعب
٧ - خذ
٨ - أمام

31 Alıştırmalar hakkında geniş bilgi için bkz.: Sîfî, Mahmud İsmail vd.: a.g.e.; es-Sehhâr, Said Cevdet: et-Ta'bîr li takviyeti telâmîzi't-ta'limi'l-esâsî...Kahire ts.

- Cemi olarak verilen kelimelerin müfredleri veya müfred olarak verilen kelimelerin cemileri istenir.
- Verilen kelimelerle anlamlı bir cümle kurulması istenir.
- Verilen yapılardan altları çizilen kelimelerin manalarını istenir.
- İki ayrı cümlede bulunan aynı kelimelerin farklı manalarının açıklanması istenir.

التهم الرجل الطعام

التهم خالد الكتاب

- Herhangi bir kelimedenden türetilen muhtelif sığalarla boş bırakılan yerin doldurulması istenir.

١ - ما اسم — الذي — اللغة العربية ؟

٢ - ما البلد العربي الذي تمنى أن — فيه اللغة العربية ؟

٣ - ما أصعب — وجدته في كتاب اللغة العربية ؟

٤ - كم — ثانوية في مدينتك ؟

٥ - هل هناك — كثيرة في بلدك ؟

٦ - ما عدد — التي تستذكرها يومياً ؟

٧ - هل هذا المشروع — بدقة ؟

3.5.2.2. Anlama Kabiliyetini Geliştirici Alıştırmalar

"Dinlediğini anlama" ile ilgili alıştırmalarda öğrenciye aşına olduğu metinlerden biri okunur, Daha sonra bir takım sorular yöneltilerek okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığı tesbit edilir.

استقبال

الأستاذ أمين مسافر إلى لندن ، هو في عمل . سيتتهي من عمله اليوم . هو لن يرجع اليوم إلى بلده . ستأخر طائرته وتصل صباح الغد بين التاسعة والعاشر . سيذهب صديقه محمود إلى المطار لاستقباله . (ملحوظة : هذا النص لا يراه الطلاب) .

فهم المسموع

استمع إلى النص ثم أجب عما يأتي :

السؤال الأول . ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة .
ضع علامة (×) أمام العبارة الخاطئة .

- ١ — الأستاذ أمين في باريس . ()
٢ — الأستاذ أمين مسافر في عمل . ()
٣ — سيرجع الأستاذ أمين اليوم . ()
٤ — تصل طائرة الأستاذ أمين صباح الغد . ()
٥ — تصل الطائرة الساعة الخامسة ظهراً . ()
٦ — سيذهب صديقة محمود لاستقباله . ()

السؤال الثاني : ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة :

٧ — لماذا يذهب الأستاذ أمين إلى لندن ؟

- * هو في استقبال صديقه .
- * ليذهب إلى المستشفى .
- * هو في عمل .

٨ — لماذا لن يصل الأستاذ أمين اليوم ؟

- * هو مشغول في المكتب .
- * هو لا يريد السفر .
- * ستأخر طائرته .

٩ — لماذا سيذهب محمود إلى المطار ؟

- * للسفر إلى لندن .
- * لاستقبال صديقه .
- * ليأخذ تذكرة الطائرة .

السؤال الثالث : أكمل :

- ١٠ — تصل الطائرة * صباح الغد .
* مساء اليوم .
* بعد الظهر .

3.5.2.3. Yazılı ve Sözlü Anlatımı Geliştirici Alıştırılmalar

- Boş yerleri uygun kelimelerle doldurmak.
- Dört aşamalı diyalog.

أجر الحوارات الآتية كما في المثال :

- مثال : م : اسأل زميلك إذا ادخر مبلغا كافيا لشراء الهدية .
ت ١ : هل ادخرت مبلغا كافيا لشراء الهدية ؟
ت ٢ : لا ، لم أدخر مبلغا كافيا لشراء الهدية .
ت ١ : لم يدخر مبلغا كافيا لشراء الهدية بأستاذ .

المعلم : اسأل زميلك :

- ١ - إذا طلب من أحد أن يساعده في حل المسابقة .
- ٢ - إذا شاهد مسجد قرطبة في زيارته لأسبانيا .
- ٣ - إذا وجد الساعة التي أخفاها التلاميذ .
- ٤ - إذا أكمل الواجب الذي طلب منه أمس .
- ٥ - إذا أغلق باب المعمل بعد خروجه .

- İki gurup halinde verilen cümlelerin uygun olanlarını birbirine bağlamak.

٤٠ - صل عبارات القائمة (أ) مع مايناسبها
مع عبارات القائمة (ب)

- ١ - أخذ الطفل يكي
استعدادا لعيد الفطر الميارك .
- ٢ - كنت جالسا في صالة
الاستقبال
لأن المياه كانت كثيرة .
- ٣ - يتمنى أحمد أن يكون
طبيبا
في انتظار الطائرة القادمة من
الرياض .
- ٤ - تعطلت السيارة في
الطريق
لأتناول الغذاء .
- ٥ - اشترت ملابس
جديدة
عندما شعر بالجوع .
- ٦ - ذهبت إلى المطعم
لمساعدة المرضى في بلده .

- Dağınik olarak verilen kelimeleri anlamlı bir cümle haline getirecek şekilde düzene koymak .

- Verilen tablo üzerinden her sütundan bir kelime alarak anlamlı cümleler kurmak.

٥	٤	٣	٢	١
السوق	الربيع	الصيف	لطيف	ستبدأ
شهر	في	عطلة	مع	الطقس
الأيام	إلى	والدي	عطلة	قضيت
القادم؟	هذه	لطيفاً	سنقضي	سأذهب
الحديقة	بعد	في	يوماً	أين

- Belli durumlar karşısında ne yapılması gerektiğini sormak.
- Belli durumlar karşısında ne söylenmesi gerektiğini sormak.
- Öğrenciye özel sorular yöneltmek (kaç kardeşin var? vb.)
- Öğrenciye belli konularda hayal kurmaya yönelik sorular sormak.

تخيل أنك مريض وقد أصابك ألم شديد في معدتك، فذهبت إلى الطبيب وسألك الأسئلة الآتية، فكيف تجيبه؟

- ١ - بماذا تشعر؟
- ٢ - متى شعرت بهذا الألم؟
- ٣ - هل شعرت بهذا الألم من قبل؟
- ٤ - ماذا تناولت أمس في العشاء؟
- ٥ - هل تناولت ماء أو عصيراً بارداً؟
- ٦ - هل نمت في مكان بارد؟
- ٧ - هل تشعر بحرارة في جسمك الآن؟

Diyalog oluşturmek.

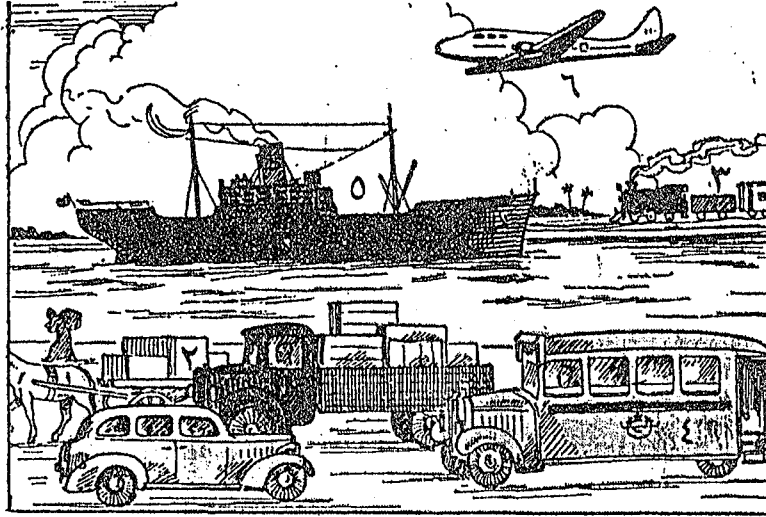
قابلت رجلا أجنيا في قطار ، كان يزور بلدك لقضاء عطلة الربيع . تخيل حوارا بينك وبينه واستعن في ذلك بالعناصر الآتية إذا أردت :

- ١ - الطقس .
- ٢ - الفنادق .
- ٣ - الأسعار .
- ٤ - شاطئ البحر .
- ٥ - المواصلات .

- Verilen bir diyalogu düz metne çevirmek.

- الابن : أين ستغني عطلة الأسبوع يأتي ؟
الأب : ستذهب إلى شاطئ البحر مارأيك في ذلك ؟
الابن : هذه فكرة جيدة وبخاصة أن البحر هادي هذه الأيام والطقس معتدل .
الأب : بالمناسبة دعوت بعض الأصدقاء للذهاب معنا وستحرك من البيت في الصباح الباكر .
الابن : معنى ذلك أن نستعد منذ الآن .
الأب : أرجو ذلك واطلب من إخوتك أن يستعدوا كذلك .
الابن : سأخبرهم بذلك . ماذا سنأخذ معنا في الرحلة ؟
الأب : ستعد لنا والدتك بعض الوجبات الخفيفة، ولاتنسوا ملابس السباحة وكرة القدم .
الابن : وسنأخذ معنا أيضا بعض الكراسي الصغيرة والمتظة .

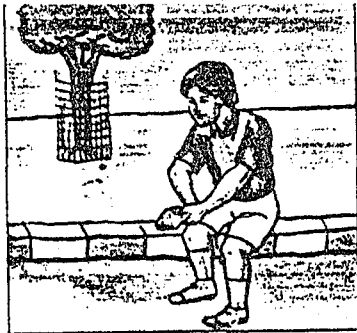
- Verilen bir resime bakarak soruları cevaplandırmak.



(٣) قطار . (٢) عربّة نقل . (١) سبّارة نقل .
(٦) طابرة . (٥) بائخرة . (٤) سبّارة أجرة .

- على أئى شئى ء تُنقل البضائع فى المءن ؟ — (١) أو (٢)
— فى أئى شئى ء يسافر الناس من بلاء إلى بلاء ؟ (٣) أو (٤)
— بماذا يسير القطار ؟ — ... بالبأار .
— على أئى شئى ء يسير القطار ؟ — ... قُضبان من الأءاء .
— فى أئى شئى ء يسافر الناس فى البأر ؟ — ... (٥)
— بماذا تسير البائخرة ؟ — ... بالبأار .
— أئى شئى ء ىركب الناس فى الأء ؟ — ... (٦)
— أئهما أسرع : الطابرة أم السبّارة ؟
— أئهما أسرع وأكثُر أمانا : السفينة الشراعية أم البائخرة .

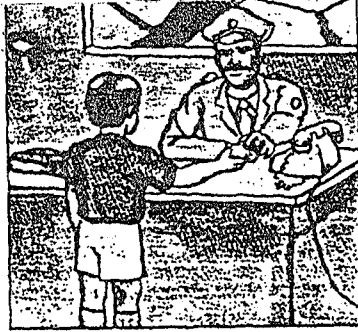
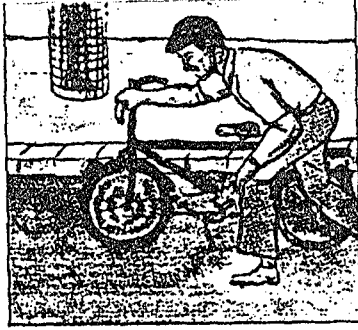
- Belli bir olayın muhtelif safhalarından resimler sıralıyarak ve sorular yönelterek olayın yazılı olarak anlatılmasını istemek.



٣ — ماذا فعل الولء ؟
٤ — لماذا لم يفتح الخفضة ؟



١ — ماذا ىركب الرجل ؟
٢ — ماذا اءء ؟



- ٧ - إلى أين عاد الرجل ؟
٨ - هل وجد المحفظة ؟ لماذا ؟

- ٥ - إلى أين ذهب الولد ؟
٦ - ماذا فعل ؟ ولماذا ؟



- ١١ - ماذا سلم الضابط للرجل ؟
١٢ - ماذا فعل الرجل ؟

- ٩ - لماذا ذهب الولد إلى
مكتب الشرطة ؟
١٠ - ماذا يقول للضابط ؟

3.5.2.4 Serbest Anlatım İle İlgili Alıştırmalar

- Öğrenciye bir takım görüşleri yansıtan sorular yönelterek bunlara katılıp katılmadığı sorulur ve gerekçesi istenir.
- Öğrenciye neyi, neden tercih ettiği sorulur.
- Belli konularda konuşma yapması istenir.
- Sorulardan yararlanarak belli bir konuda konuşması istenir.

تريد أن تذهب في رحلة إلى بلد أجنبي تحدث في ذلك الموضوع مستعينا بالإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ١ - ما البلد الذي ستذهب إليه ؟
- ٢ - لماذا تريد أن تذهب إلى هناك ؟
- ٣ - كم يوماً ستقضيها في ذلك البلد ؟
- ٤ - ما الأشياء التي ستأخذها معك ؟
- ٥ - كيف ستسافر إلى هناك ؟
- ٦ - أين ستسكن ؟
- ٧ - ما الأماكن التي ستزورها ؟
- ٨ - ماذا ستحضر معك عندما تعود إلى بلدك ؟

3:5.2.5. Arapça Dilbilgisi Alıştırmaları

- Değişirme (استبدال)

استبدل ماتسمع/ بين القوسين كما في الأمثلة التالية :

- الأمثلة : م : ساعدت أمي في إعداد وليمة كبيرة .
ت : ساعدت امي في إعداد وليمة كبيرة .
م : (مدرسي) .
ت : ساعدت مدرسي في إعداد معرض كبير .
م ١ : (تنظيم) .
ت : ----- .
م ٢ : (عظيم) .
ت : ----- .
م ٣ : (أستاذي) .
ت : ----- .
م ٤ : (حفل) .
ت : ----- .

- Dönüştürme (تحويل)

حوّل كما في المثالين :

- مثال ١ : م : الجو حار (أصبح) .
ت : أصبح الجو حاراً .
مثال ٢ : م : المذبة موجودة (كانت)
ت : كانت المذبة موجودة .
م : ١ - الأستاذ مشغول (أصبح) .
٢ - الأم مدرسة (صارت) .
٣ - التاجر أمين (كان) .
٤ - القائد مجاهد (مازال) .

- Kelimeleri uygun yere koymak.

أعد الجمل الآتية مع وضع ماتسمع / بين القوسين في الأماكن المناسبة كما في المثال :

مثال : م : يكلف المدرسون التلاميذ بواجبات (الصغار — كثيرة) .
ت : يكلف المدرسون التلاميذ الصغار بواجبات كثيرة .

المعلم : ١ — تمسح الأم الطاولة بقطعة . (الكبيرة — نظيفة) .
٢ — ساعد المدير العامل بمال . (الأمين — كثير) .
٣ — يرسم الرسامون الصور بألوان . (الجميلة — زيتية) .
٤ — أخبر القائد الضابط بأخبار . (المسئول — خطية) .

- Parantez içinde bulunan kelimeye gerekli değişiklik

١ — الأولاد إلى المدرسة . (ذهب)
٢ — المدرستان أمس . (سافر)
٣ — التلميذان الشاي . (شرب)
٤ — الطالبات الحافلة . (ركب)
٥ — فاطمة ملابسها . (غسل)

- Soru edâtı ve soru yardımıyla sorular düzenlemek.

١ — (ماذا / فاطمة) .
٢ — (طالباً / الصف) .
٣ — (ما / عادل) .
٤ — (زار / الطيب) .
٥ — (المدير / المكتب) .
٦ — (لماذا / السوق) .

- Verilen düz cümleleri soru cümlesine dönüştürmek.

١ — سافر أحمد إلى مكة لدراسة الشريعة الإسلامية .
٢ — قضى أحمد عاماً دراسياً في معهد اللغة العربية .
٣ — كتب أحمد الرسالة لوالده .
٤ — كتب أحمد الرسالة من مكة المكرمة .
٥ — عندما يؤذن أذان المغرب يتناول أحمد بعض التمر .
٦ — يعود أحمد إلى المنزل ليكمل إفطاره .

- Yardımcı kelime kullanmak suretiyle cümleler oluşturmak. **كُون** جملاً مستخدماً الكلمات الآتية كما في المثال :

مثال : م : التلاميذ / ثلاث ساعات / عمل الواجب .
ت : يقضي بعض التلاميذ ثلاث ساعات في عمل الواجب .

م : ١ - المسلمين / عدة ساعات / تلاوة القرآن .
٢ - السائقين / تسع ساعات / قيادة السيارة .
٣ - الطلاب / سبع سنوات / دراسة الطب .
٤ - اللاعبين / ساعتين / لعب الكرة .

- Cümleleri birbirine bağlamak.

اربط الجملتين مع تغيير مايلزم كما في المثالين :

مثال ١ : م : علم المشركون بإسلام عمار - غضب المشركون .

ت : غضب المشركون لما علموا بإسلام عمار .

مثال ٢ : م : ذهبت فاطمة إلى المكتبة - اشترت فاطمة الكتاب .

ت : اشترت فاطمة الكتاب لما ذهبت إلى المكتبة .

م : ١ - جلست الطالبتان أمام الطاولة - كتبت الطالبتان الدرس .

٢ - قضى الأولاد اليوم في الحديقة - شعر الأولاد بالسعادة .

٣ - عادت البنت متأخرة - وجدت البنت أمها نائمة .

٤ - قابل العاملان المدير - فرح العاملان .

٥ - شرب المريض الدواء - أصبح المريض بصحة جيدة .

- Parantez içinde verilen bir kelimeyi türeterek ^{baş} başa kılan yere yerleştirmek.

١ - ستكون للخروج بعد قليل . (يستعد)

٢ - استطاع أخي القرآن الكريم في سنتين . (يحفظ)

٣ - كنت في أختي أمس . (يزور)

٤ - من المسؤول عن أبواب المسجد ؟ (يفتح)

٥ - أفضل الكتب الإسلامية . (يدرس)

٦ - سأحاول إلى السوق مبكراً . (يذهب)

- Parantez içinde verilen kelimeye göre cümlede değişiklik yapmak .

ابدأ الجمل الآتية بما تسمع / بين القوسين كما في المثال :

مثال : م : يكلف المدرسون التلاميذ بواجبات كثيرة .

----- (المدرسون)

ت : المدرسون يكلفون التلاميذ بواجبات كثيرة .

المعلم :

١ - أنت ستحضر إلى المسجد لصلاة الجمعة .

----- (أنتم)

٢ - فاكهة الطائف لذيذة .

----- (الطائف)

٣ - أخذ المجاهدون المسلمون يهجمون على جيوش

الصليبيين .

----- (المجاهدون)

٤ - وجد السكان الطفلة التي يبحث عنها الوالدان .

----- (الطفلة)

٥ - الحجاج طافوا بالكعبة .

----- (نحن)

٦ - جميع هؤلاء المجاهدين سيشاركون في

المعركة .

----- (سيشارك كل)

3.5.3. İmam-Hatip Liseleri Orta Kısım Arapça Ders Kitaplarındaki Alıştırmalar

Orta kısım Arapça ders kitaplarındaki alıştırmalar genellikle dilbilgisi alıştırmalarıdır. Orta 1. sınıf ders kitabının 12. ; orta 2. sınıf ders kitabının 4. , 5. ve 10. ; orta 3. sınıf ders kitabının ise 11. , 13. ve 15. ders birimlerinde anlama ve anlatma ile ilgili alıştırmalar mevcuttur.

Dilbilgisi ile ilgili alıştırma örneği:

تمرينات :

ا- حَوِّلْ الأفعال الآتية الى صيغة الجحد المطلق كما في المثال :

مثال : يُنظَّمُونَ ← لَمْ يُنظَّمُوا

١- تَدْخُلُ ←

٢- يَدْخُلَانِ ←

٣- يُخْرِجَانِ ←

٤- تَذْهَبَانِ ←

٥- تُرْسَلُ ←

٦- تَطْبُخِينَ ←

٧- يُسَافِرَانِ ←

32

Yazılı ve sözlü anlatımı geliştirici alıştırma örneği:

تمرينات :

ا- رَتِّبِ الكلمات الآتية لتكون جُملاً منيدةً :

١- سعيد - في كلية الطب - وصار - تخرج - طبيباً.

٢- في كلية الطب - حنيفة - طبيبة - وصارت - تخرجت.

٣- طبيباً - حيناً - سيكون - يتخرج - حامد.

٤- إلى الجامعة - الأستاذ - ليدرّس - يذهب.

٥- صادق - ليزور - العاصمة - صديقه - ذهب - إلى

33

Boş yerleri doldurma ve dağınık olarak verilen kelimeleri anlamlı bir cümle haline getirme tarzında düzenlenen alıştırma şekilleri, öğrenciye tam anlamıyla iletişim yeteneği kazandıramaz. Ders kitaplarının daha yararlı olması için öğrenci seviyesini dikkate alarak yukarıda sunulan alıştırma çeşitlerinden yararlanılmmalıdır.

32 Maksudoğlu, Mehmet vd.: Ta'limu'l-lüğati'l -Arabiyye 3,

s. 54

33 a,g.e., s. 70

3.5.4. İmam - Hatip Liseleri Lise Kısmı Arapça Ders Kitaplarındaki Alistirmalar

Lise kısma Arapça ders kitaplarındaki alıstirmalar orta kısımda olduğu gibi dilbilgisi ağırlıklıdır. Bazı ders birimlerinde sembolik mahiyette yazılı ve sözlü anlatımı geliştirici alıstirmalar konulmuştur. Ayrıca bazı alıstirmaların bünyesinde "inşâ", "imlâ" ve "kırâat" ile ilgili kısımlar mevcuttur. Sunulan alıstirmalar çok kısa olup usûlen ders kitaplarına alındıkları intibahını vermektedir.

Alıstırma Örnekleri :

التمرينات:

- ١ - ضع علامة (ص) في الجمل الصحيحة وعلامة (خ) في الجمل غير الصحيحة:
أ - الاهتمام بنظافة الطعام والشراب امر مهم به.
ب - دعا الإسلام الانسان للاهتمام بنظافة جسمه
ج - يستعمل الماء عند الوضوء، والتراب عند التيمم للنظافة.
د - تنتقل الجراثيم من اليد الى الفم بسبب لمس الطعام الملوث.

٢ - املا الفراغات بالكلمات المناسبة من القائمة:

اهتماماً
العصر
العصر
تهتم
غسل
غسل
الوقاية

- اليدين قبل الطعام وبعده امر ضروري.
ارجو ان يكون الملابس جيداً.
اوجد الإسلام الطب
ما الاشياء التي بها كثيراً.
لقد زدتنى بهذا الامر.
صليت صلوة في المسجد.
على المسلمين ان يتعاونوا في هذا

٣ - وضح معاني الكلمات التي تحتها خط مستعينا بالقاموس

نشأ الغلام قويا.

الامراء يسرون بنجاح مواظبتهم.

يقي الدواء من الداء.

تمهل في عمالك تنل املك.

النحاس يقبل الذوبان ولا يصدأ ولا يؤثر فيه شيء من الخوامض.

التمرينات

استعمل الاسماء الموصولة الآتية في خمس جمل مفيدة .

(من - الدين - اللتان - الدين - اللواتي)

القرارة

كان خالد يجتهد في غرفته ، دق الباب ووضّع خالد الكتاب الذي كان يقرأه على المنضدة . وقال - من الذي يدق الباب؟ قال أبوه - أنا أبوك يا خالد .
افتح الباب ، أنا اشتريت الكتب التي وعدتلك في يوم النجاح . وقال خالد - قد سررت يا أبي بما اشتريت لي ، وشكر لأبيي .

35

Lise kısmında Arapça dersinin başarılı olabilmesi için, dilbilgisi ile ilgili alıştırmaların yanında temel dil becerilerini geliştirici alıştırmalara^{da} yer verilmesi gerekir. Bu yapılırken yukarıda sunulan alıştırma çeşitlerinden yararlanılabilir.

3.6. DİLBİLGİSİ

3.6.1. Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi

Yabancı dil öğretim metotlarındaki değişmeler dilbilgisi öğretimi anlayışına da etkilemiştir. 1960'lı yıllara kadar dilbilgisi-tercüme metodu yaygın olarak kullanılması nedeniyle dilbilgisi kaidelerinin öğretimine ağırlık verilmekteydi.

1960'lı yıllarda dilin kullanım boyutu ağırlık kazanınca, dil kaidelerinin öğretimi amaç olmaktan çıkmış; bir araç olarak görülmeye başlanmıştır.

34 Barlak, Salih -Parlak, Orhan: a.g.e., s.18

35 Ay, Ali-Konukman, Necati : a.g.e., s.74

I. Bölümde Arapça dilbilgisi öğretiminde kullanılan metotlar ve bunlara uygun olarak hazırlanan Arapça ders kitaplarının yapısı üzerinde duruldu.³⁶ Arap ülkelerindeki Arapça öğretiminde "dilbilgisi" konuları "okuma", "imlâ" ve "hat" gibi Arapça ders maddelerinin yanında müstakil bir ders maddesi olarak ve muayyen saatlerde okutulmaktadır. Aşağıda sunacağımız Arapça öğretim programlarında dersler ve bunların programdaki dağılımları şöyledir:

TABLO I

— الخطة في المناهج الموحدة ١٩٧١

فروع اللغة العربية							الصفوف الدراسية
مجموع الساعات في كل صف	النحو	الخط	الاملاء	والخطوط الأشيد	والقصص التي	القراءة والكتابة	
١٠	—	—	—	٢	٢	٦	الأول
١٠	—	—	—	٢	٢	٦	الثاني
١٠	—	١	٢	٢	٢	٣	الثالث
١٠	١	١	١	٢	٢	٣	الرابع
٩	٢	١	١	١	١	٣	الخامس
٩	٢	١	١	١	١	٣	السادس
٥٨	٥	٤	٥	١٠	١٠	٢٤	مجموع ساعات كل فرع
١٨٠	مجموع ساعات الخطة العامة للمواد الدراسية						
%٣٢,٢	النسبة المئوية للغة العربية إلى المواد الدراسية						

37

36 Bkz. Çalışma, Bölüm 1.3.

TABLO II

توزيع فروع اللغة العربية في المرحلة الإعدادية

فروع اللغة العربية						الصفوف الدراسية
مجموع ساعات كل صف	الإملاء والنحو	النحو	التصویر	القراءة والتعبير		
٧	٢	١	١	١	٢	الأول
٧	١	٢	١	١	٢	الثاني
٦	-	٢	١½	١	١½	الثالث
٢٠	٣	٥	٣½	٣	٥½	مجموع ساعات كل فرع
٩٩	مجموع ساعات الخطة العامة للمواد الدراسية					
%٢٠,٢	النسبة المئوية للغة العربية إلى المواد الدراسية					38.

Görüldüğü gibi ilkökul programında "nahiv" maddesi 4. sınıftan itibaren yer almaktadır. Ana dili Arapça olanlar için bu olumlu bir yaklaşımdır. Nitekim bizde ilkökullarda Türkçe dilbilgisi için de durum aynıdır.

Hazırlık sınıfı mahiyetinde ve Dînî amaçla ana dili Arapça olmayanlara yapılan Arapça öğretiminde aynı uygulama sürdürülmektedir. Meselâ Mekke Arap Dili Enstitüsü'nde ilkökul düzeyindeki 1. ve 2. dönemlerde "kırâat", "muhâde-se", "yazı", "Kur'an" ve "Hadis"ten metinler gibi ders maddelerinin bulunmasına karşılık "dilbilgisi" maddesi yoktur. Bu ders maddesi orta okul düzeyindeki 1. ve 2. dönemden başlayarak yüksek düzeydeki öğretimin son kademesine kadar devam eder. 39

Riyad Üniversitesi "Arap Dili Enstitüsü" tarafından hazırlanan "el-Arabiyye li'n-nâşifin" adlı 6 ciltlik eserin ilk üç cildinde de gramerle ilgili alt bölümler yoktur. Gramerle ilgili alt bölümler kitabın 4. cildinden itibaren 6. cildin sonuna kadar müstakil bir alt bölüm halinde ve tümevarım metoduyla (الطريقة الاستقرائية) verilmiştir. Enstitülerin bu yaklaşımları, gerek öğretim elemanlarının kalitesi, gerek Arapça muhitinin tabiiği ve gerekse bu öğrenim dönemlerinin hazırlık sınıfı özelliği taşıması açısından olumludur.

Suriye'deki yüksek öğretim kurumlarında ihtisas Arapçası karakterindeki Arapça kitaplarında dilbilgisi ile ilgili konular kitabın sonuna ilâve edilmiştir. İmam-Hatip liselerinin meslek lisesi olması hasebiyle Arapça ders kitaplarında benzeri uygulamanın daha yararlı olacağını düşünmekteyiz.

3.6.2. İmam-Hatip Liseleri Orta Kısım Arapça Ders Kitaplarında Dilbilgisi Anlayışı

Orta kısım Arapça ders kitaplarında dilbilgisi kaidelerine uygun yapılar verildiği halde, kaidelerden söz edilmez. Kitapların sonlarında da kaideler hakkında herhangi bir açıklama yoktur. Bu durum kulak-dil alışkanlığı metodunun ilkelerine uygundur. ⁴⁰ Fakat günümüzde geçerli olan ve dilin kullanım boyutuna ağırlık veren metotlara göre dilbilgisi kaidelerine yer verilmekte ve dilbilgisi kaidelerine uygun olarak seçilen yapılardan "dönüşüm kaideleri" yardımıyla farklı yapılar meydana getirilebilmektedir. ⁴¹

37 Hatır, Ruşdi vd.: a.g.e., s. 58

38 a.g.e., s. 71

39 el-Fakî, Ali muhammed: "Dirâsetün mübessitatün 'ani'n-nemâzicî ve'l kütübi'd-dirâsiyye...", Vakâi'u nedeât..., c.3, s. 53 - 61

40 Bkz. Çalışma, Bölüm 1.3.4.

41 Bkz. Çalışma, Bölüm 1.1.3.1

İmam-Hatip Liseleri orta kısımlarında Arapça dersinin yararlı olabilmesi için öğrencilerin ana dilinden yararlanılmalı; ders kitaplarının sonuna dilbilgisi kaideleriyle ilgili kısa ve özlü açıklamalar Türkçe olarak yapılmalıdır.

3.6.3. İmam-Hatip liseleri lise kısmı Arapça Ders Kitaplarında Dilbilgisi Anlayışı

Lise kısmında dilbilgisi orta kısımdan farklı olarak ele alınmıştır. Her ders biriminde dil kaideleriyle ilgili bir alt bölüm yer alır. Alıştırmalar dil kaidelerine hasredilmiştir. Kurallarla ilgili açıklamalar konusunda farklılıklar mevcuttur. Çok önemli kaidelerle ilgili açıklamalar kısa tutulurken, ikinci derecede öneme hâiz kaidelerde teferruata kadar inilmiştir.

Kısa olarak sunulan kaidelere şu örnek verilebilir:

- القواعد :
- المفعولات على خمسة أقسام :
- ١ - المفعول به : اسم دل على ما وقع عليه التفاعل نحو : بحسب الله المتقين عماله .
 - ٢ - المفعول المطلق : مصدر يؤولي به لتأكيد عامله أو بيان نوعه أو عدده . نحو : «كلم الله موسى تكليماً» .
 - ٣ - المفعول فيه : وهو المسمى ظرفاً اسم منصوب يذكر لبيان زمان الفعل أو مكانه على تقدير معنى (في) نحو : سافر ليلاً ، ومشى ميلاً .
 - ٤ - المفعول له أو لاجله : اسم يذكر لبيان سبب وقوع الفعل . نحو : أنا قادم بالبابا للعلم
 - ٥ - المفعول معه : اسم يقع بعد واو بمعنى (مع) ليدل على ما وقع الفعل بمصاحبتة . نحو : سرت والنهر . اي مع النهر .

42

Görüldüğü gibi en önemli kaideler tek cümlede verilmiştir. Dilbilgisi kaidelerine önemlerine göre daha geniş olarak yer verilmelidir.

Lise kısmı Arapça ders kitaplarının daha yararlı olması için dilbilgisi ile ilgili konular ders kitaplarının sonunda Türkçe olarak verilmelidir. Zira yabancı dil öğretiminde

aslolan dilin kullanımınıdır. Kaide öğretimi ise dili yanlış-
tan koruyan bir araçtır. Bu itibarla okuduğunu anlayacak se-
viyeye gelemeyen bir öğrencinin önüne anlamadığı bir kaide-
nin konulması, onu dersten soğutmaya yol açar. Bu durum aynı
zamanda ders kitabının tarifindeki "ders konularına ait bil-
gileri, öğrencilerin kendi kendilerine okuyarak...öğrenme-
leri" prensibine de aykırıdır. ⁴³ Kanaatimize göre kaidele-
rin Arapça olarak öğretilmesi orta öğretim kademesinde değil,
yüksek öğretim kademesinde olmalıdır.

43 Hesapçioğlu, Muhsin: a.g.e., s.271

4.

S O N U Ç

İmam-Hatip liselerinde okutulan Arapça ders kitapları belirlediğimiz kıstaslara göre tahlil edilerek değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda orta kısımlarda okutulan Arapça ders kitaplarının yeni metotlara tam olarak uygun olmadığı tesbit edilmiş ve yetersiz yanlarının giderilmesi için öneriler getirilmiştir. Lise kısmında okutulan ders kitaplarının ise yeni metotlara uygun olmadığı ve belirlenen amaçları gerçekleştirebilecek nitelikte bulunmadığı tesbit edilmiştir. Bu inceleme sonunda vardığımız sonuçları şöyle özetleyebiliriz:

- Ders programları ve bunlara göre hazırlanan ders kitapları başlangıçta teorik bir özellik taşırlar. Bunlar seçilen pilot okullarda denenip eksik tarafları giderildikten sonra başarılı oldukları anlaşıldığı zaman diğer okullarda da okutulmağa başlanır. İmam-Hatip liselerinde okutulan Arapça ders kitapları ise, yazarlarına iyi bir ders kitabının hazırlanması için yeterli zaman tanınmadan acele olarak hazırlanmış ve pilot okullarda denenip aksaklıkları giderilmeden bütün okullarda okutulmaya başlanmıştır. Bütün bu olumsuz şartlara rağmen bu ders kitapları belirli bir süre önemli bir boşluğu doldurmuşlardır.

- Öğrenme teorileri ve Dilbilim alanındaki gelişmeler yabancı dil öğretim metotlarına etkilemiştir. Yabancı dil ders kitaplarının hazırlanmasında metotlar esas alındığından, ders kitaplarının yeni metotlara göre yenilenmesi gerekir. Günümüzde metotlarla ilgili çalışmalar, öğrenciye eksiksiz bir iletişim melekesi kazandırmaya yöneliktir. Arapça ders kitaplarının da buna göre hazırlanması gerekir.

Milli Eğitim Bakanlığınca Arapça öğretimi için belirlenen amaçlar, öğrenciye hem iletişim melekesi kazandırma, hem de mesleki metinleri anlama doğrultusundadır. Değişen şartlara göre ve öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak amaçların yeniden tesbit edilmesi ve bunlara uygun Arapça ders kitapla-

rının hazırlanması, İmam-hatip liselerinde Arapça dersinin başarısını olumlu yönde etkileyecektir.

- İmam-Hatip liseleri orta kısım Arapça ders kitaplarıyla lise kısım ders kitapları farklı metotlara göre hazırlanmışlardır. Bu bakımdan çalışmamızda her iki grup ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

- Ta'dîl metodu ile kulak-dil alışkanlığı metotlarının ilkelerine göre hazırlanan ders kitapları bazı dil becerileri kazandırabilmekte; fakat "dil kullanımı" melekesini geliştirme hususunda yetersiz kalmaktadır. Tam anlamıyla iletişim melekesi kazandırabilmek için dilin kullanımı da önemlidir. Orta kısım Arapça ders kitaplarında beceri kazanma ile dili kullanma ilk dersten itibaren öğretilmesi gerekir.

- İmam-Hatip liseleri Lise kısım Arapça ders kitapları, dilbilgisi-tercüme metodunun ilkelerine göre hazırlanmışlardır. Bu itibarla ders kitapları öğrenciye iletişim yeteneği kazandıramaz.

- Orta kısım Arapça ders kitaplarının metinleri, yazarlar tarafından hazırlanmış kurma metinlerdir. Belli kaidelere uygun dil yapılarının öğretilmesi amacıyla oluşturulan bu metinler, öğrencinin ilgisini çekmez. Metinlerin, öğretim süreci dışında kullanım alanı bulacak ve öğrenciyi araştırmaya yönlendirecek şekilde değiştirilmesi gerekir.

- Lise kısım Arapça ders kitaplarındaki metinler, meslekî metinleri anlama konusunda yardımcı metinler, öğrenciye iletişim melekesi kazandırmaya elverişli değildir. Bu ders kitaplarında yapılacak değişiklik ve eklemelerle iletişim melekesi kazandırmak mümkün olmadığından yeniden hazırlanmaları gerekmektedir.

- İmam-Hatip Liseleri Orta kısım Arapça ders kitaplarında alıştırmalar, öğrenciye, Arapça dil kalıplarını alışkanlık meydana getirecek biçimde öğretmeyi amaçlayan drill-alıştırmalardır. Bunlar, dilin kullanım boyutunu ele alacak şekilde düzenlenmelidir.

- Lise kısmı Arapça ders kitaplarındaki alıştırmalar dil kaidelerine yöneliktir. Bunların da dilin iletişim boyutuna uygun olarak değiştirilmesi gerekir.

- Orta kısımda dilbilgisi, kulak-dil alışkanlığı metodunun ilkelerine göre hazırlanmıştır. Bu ders kitaplarında, dilbilgisi günümüzde geçerli olan anlayışa göre yeniden ele alınmalı ve ders kitabının sonuna türkçe olarak dilbilgisi kaideleri ilâve edilmelidir.

- Lise kısmında dilbilgisi kaideleri tedricî ve düzenli olarak verilmemiştir. Bunların da yeniden düzenlenmesi gerekir.

- Ta'dîl metodu ve kulak-dil alışkanlığı metodlarının ilkelerine göre hazırlanan İ.H.L. orta kısım Arapça ders kitapları, idrâk metodunun ilkelerine ve önerilen değişikliklerle yeniden düzenlenmelidir.

- Tercüme metodunun ilkelerine göre hazırlanan İ.H.L. lise kısmı Arapça ders kitapları ile öğrenciye iletişim melekesi kazandırılmıyacağından, bunlar tamamen değiştirilmelidir.

- Dilbilim uzmanı, metod uzmanı ve uygulamacının işbirliği ile ülkemizin ve gençlerimizin ihtiyaç ve beklentilerine uygun Arapça ders kitaplarının hazırlanabileceği kanaatindeyiz.

B İ B L İ Y O Ğ R A F Y A

- Abdül'âl, Abdülmun'ım: Turuku tedrîsi'l-lügati'l-Arabiyye, Kahire ts.
- Abdülmeccid, Abdülaziz: el-Lügatü'l-Arabiyye - Usûlühâ'n-nefsiyye ve turuku tedrîsihâ, Kahire 1986
- Abdülmevcûd, Muhammed İzzet : "İ'dâdü ve tedrîbü mu'allimi'l-lügati'l-Arabiyye fi'l-merhaleteyni-el-i'dâdiyye ve's-sâneviyye", Tadvîru tedrîsi'l-lügati'l-Arabiyye ve âdâbihâ, Hartum 1986
- Ahmed, Muhammed Abdülkadir: Turuku ta'limi'l-lügati'l-Arabiyye, Kahire 1986
- Ahmed, Muhammed Abdülkâdir: Turuku ta'limi'l-lügati'l-Arabiyye li'l-mübtediîn
- Aksan, Doğan: Her Yönüyle Dil - Ana Çizgileriyle Dilbilim, Ankara c.1(1977), c.2 (1980), c.3(1982)
- Arap Birliği Eğitim Bilim ve Kültür Teşkilâtı : er-Rasîdü'l-lügaviyyü'l-arabî li telâmîzi's-sufûfi's-sitteti'l-ûlâfi merhaleti'ta'limi'l-esâsî, Tunus 1989
- el-Arabî, Salâh Abdülmeccid: Ts'allümü'l-lügati'l-hayyeti ve ta'limühâ beyne'n-nazarîyeti ve't-tatbîk, Beyrut 1981
- Atay, Hüseyin: Osmanlılarda Yüksek Din Öğretimi, İstanbul 1983
- Ay, Ali - Konukman, Necati: el-Lügatü'l-Arabiyye 4, Ankara 1988
- Barlak, Salih: İmam-Hatip Liseleri Arapça Dersleri Yardımcı Kitabı, İstanbul ts.
- Barlak, Salih - Perlak, Orhan: el-Lügatü'l-Arabiyye 6 İstanbul 1986
- Başkan, Özcan: Bildirişim-İnsan Dili ve Ötesi, İstanbul 1988
- Baymur, Feriha: Eğitim Psikolojisi, İstanbul 1984

- Bedevî , es-Sa'îd Muhammed vd.: el-Kitâbü'l-esâsî fî ta'limi'l-lügati'l-Arabiyye li ğayri'n-natıkfne bihâ, Tunus, c.1 (1983), c. 2 (1987)
- Binbaşoğlu,cavit : Eğitim Psikolojisi , Ankara 1987
- el-Cârim, Ali - Emin, Mustafa: en-Nahvu'l-vadıh, Kahire 1965
- Cumâ, Seyyid Yusuf : Sfkâlûciyyetü'l-lüğa ve'l-maradı'l-aklî Beyrut 1990
- Demircan, Ömer: Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil, İstanbul 1988
- Demirel, Özcan : Yabancı Dil Öğretimi-İlkeler, Yöntemler, Teknikler, Ankara 1987
- Demirel, Özcan - Ün, Kamile : Eğitim Terimleri, Ankara 1987
- Dokuz, Avni: "Dil Öğrenimi üzerine", Din Öğretimi Dergisi 10, Ocak-Mart 1987
- Eluard, Roland: Medhalün ile'l-lisâniyyât, terc. Bedreddin el-Kesım, Şam 1980
- el-Elvâf, Muhyiddin, "el-Vesâilü'l-ilmiyye li halli'l-müşkilâti'l-lügaviyye fî ta'limi'l-lügati'l-Arabiyye li ğayri'n-nâtıkfne bihâ", Vaksî'u nedevisâti't-ta'limi'l-lügati'l-Arabiyye li ğayri'n-nâtıkfne bihâ 2, Riyad 1985
- Emin, Muhammed Şevki: "el-lügatü'l-Arabiyye beyne yedeyi'd-dârisîn - müşkilâtühâ ve'l-'lâc", Tadvîru tedrisi'l-lügati'l-Arabiyye ve âdâbihâ, Hartum 1976
- Enç, Mitat: Eğitim Ruhbilimi, İstanbul 1981
- Eren,Hasan vd.: Türkçe Sözlük, Ankara 1986
- Ergin, Osman: Türkiye Maarif Tarihi, İstanbul 1977
- Ertürk, Selahattin: Eğitimde program Geliştirme, Ankara 1986
- Fadl, Salâh: Nazariyyatü'l-binâiyye fi'n-nakdi'l-edebî, Kahire 1978
- Fâhûrî, Adil: el-lisâniyyâtü'tevlîdiyye ve't-tahvîliyye..., Beyrut 1980

- Hüseyin, Abdurrahman: "Tecrubetü'l-menheci fî ta'limi'l-lügati'l-Arabiyye li ğayri'n-nâtikîne bihâ bi câmi'ati'l-imâmi Muhammed bin su'ûd el-İslâmiyye er-Riyâd", Vakai'u nedeâtî ta'limi'l-lügati'l-Arabiyye li ğayri'n-nâtikîne bihâ, Riyâd 1985, 3.c
- İbrahim, Abdülalîm: el-Müveccihu'l-fennî li müderrisi'l-lügati'l-Arabiyye, Kahire 1973
- İmrân, Muhammed İsmail: Medhalün ilâ ilmi'n-nefs, Kahire 1982
- el-İsa, Süleyman vd.: el-kavâ'idü ve'l-İmlâ ve'l-Hatt, idâdî 1.sınıf(Suriye Eğitim Bakanlığı yayını) Şam 1989
- el-İsâ, Süleyman vd.: el-Kırşe (İlkokul 4.Sınıf), Şam 1980
- Karaaslan, Nasuhi İnal: "Arapça Öğretimi Konusunda Esas Alınacak Hususlar", Din Öğretimi Dergisi 30, Eylül-Ekim 1991
- Kavra, Hüseyin Süleyman: Ta'limü'l-lügati'l-Arabiyye, Kahire 1969
- Kıran, Zeynel: Dilbilim Akımları, Ankara 1986
- Lutfî, Muhammed Kadrî: Mu'allimü't-terbiyeti'l-İslâmiyye ve'l-lügati'l-Arabiyye, Tunus 1986
- Maksudoğlu, Mehmet-Cebeci, Suat: Arapça Öğretiminde Yardımcı Kitap, İstanbul 1988
- Maksudoğlu, Mehmet-Özdemir, Hikmet-Cebeci, Suat: Ta'limü'l-lügati'l-Arabiyye 1, Ankara 1987
- Maksudoğlu, Mehmet-Özdemir, Hikmet-Cebeci, Suat: Ta'limü'l-lügati'l-Arabiyye 2, Ankara 1985
- Maksudoğlu, Mehmet-Özdemir, Hikmet-Cebeci, Suat: Ta'limü'l-lügati'l-Arabiyye 3, Ankara 1988
- Me'rûf, Nâyif: Hasâisu'l-Arabiyye ve tarâiku tedrisihâ, Beyrut 1985

Mehmed, Zihni : el-Muntahab, İstanbul ts.

Merski, Şevket-Güzel, Süleyman-Sarı, Mevlût: el-Lügatü'l-Arabiyye 7, Ankara 1989

Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 2149, 10 Ekim 1983

Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü: İmam-Hatip Liseleri Öğretim Programları, Ankara 1985

Muhtar, Cemal: "İmam-Hatip Liselerinde Okutulan Arapça Dersinin Amaçları ve Gelişmesi Yönünden Görüşler ve Teklifler", Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri (8-10 Nisan 1988), Ankara 1991

en-Nâke, Mahmud Kâmil: "Huttatün muktarahatün li te'lifi kitâbin esâsiyyin li ta'limi'l-lügati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi ğayrihâ", Vakai'u nedevâti ta'limi'l-lügati'l-Arabiyye li ğayri'n-nâtikîne bihâ, c.2, Riyad 1985

en-Nâke, Mahmud Kâmil-Taîme, Rüşdi Ahmed: el-Kitâbü'l-esâsî li ta'limi'l-lügati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi lügatin uhrâ, Mekke 1982

Öcal, Mustafa: "Müdürlere Göre İmam-Hatip Liseleri", Din Öğretimi Dergisi 30, Eylül-Ekim 1991

Oğuzkan, A. Ferhan: Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara 1981

Ozil, Şeyde: "Leonard Bloomfield", XX. Yüzyıl Dilbilimi, Berke Verder Yönetiminde, Ankara 1987

Öztürk, Osman : "Türkiye'de Arapça Öğretimi", Mavera Dergisi 79, Haziran 1983

er-Râcihî, Abduh: en-Nahvu'l-Arabî ve'd-dersü'l-hadîs, Beyrut 1979

er-Rikâbî, Cevdet: Turuku tedrisi'l-lügati'l-Arabiyye, Şam 1981

es-Sa'rân, Mahmud: İlmu'l-lüğe, Beyrut ts.

- es-Sahhâr, Said Cevdet: E't-ta'bîru li takviyeti telâ-
mîzi't-ta'limi'l esâsiyyi fi'l-lügati'l-Arabiyye,
3 c. Kahire ts.
- es-Serhân, Muhyî Hilâl: Usûlü tadrîsi'l-lügati'l-Arabiyye
ve't-terbiyeti'l-İslâmiyye, Bağdat 1989
- es-Seyyid, Mahmud Ahmed: Fî tarâiki tadrîsi'l-lügati'l-Arabiyye,
Şam 1982
- es-Seyyid, Mahmud Ahmed: Ta'limu'l-lügati beyne'l-vâkı' ve't-
tumûh, Şam 1988
- Sînf, Mahmud İsmail: "Dirâsetün fî tarâiki ta'limi'l-lügati'l-
ecnebiyye", Vakâi'u nedevisi ta'limi'l-lügati'l-Arabiyye
li ğayri'n-nâtıkine bihş, c.2, Riyad 1985
- Sînf, Mahmud İsmail vd.: Mürşidü'l-mu'ellim fî tadrîsi'l-lügati'l-
Arabiyye li ğayri'n-nâtıkine bihş, Riyad 1985
- Sözer, Emel: "Noam Chomsky", XX. Yüzyıl Dilbilimi, Berke Vardar
Yönetiminde, Ankara 1983
- Suriye Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı (Komisyon), el-Kirşe,
(İlkokul 3.Sınıf), Şam 1991
- et-Tâhir, Ali Cevad: Tadrîsu'l-lügati'l-Arabiyye, Beyrut 1984
- Tekin, Halil: Okuduğunu Anlama Gücüyle Yazılı Anlatım Beceri-
Turan, Osman: Selçuklular Tarihi ve Türk-İslâm Medeniyeti,
Ankara 1965
- Uluçay, Çağatay: İlk Müslüman Türk Devletleri, İstanbul 1965
- Uluşan, Ahmet-Akbay, Mehmet, el-Lügatü'l-Arabiyye 5, Ankara 1988
- el-Va'r, Mâzin, Kedşyâ esâsiyye fî ilmi'l-lisâni'l-hadis, Şam
1988
- Vardar, Berke vd.: Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, İs-
tanbul 1988

- Varış, Fatma: Eğitimde Program Gelistirme "Teori ve Teknikler", Ankara 1988
- Yıldırım, Çiğdem: "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Akımlar", Türk Dili. 413 (Mayıs 1986)
- Yunus, Fethi Ali: Tasmîmu menhecîn li ta'limi'l-lügati'l-Arabîyye li'l-ecşnib, Kahire 1978
- Yusuf, Cuma Seyyid: Sikâlûciyyetü'l-lüğe ve'l-maradî'l-aklîf, Kuveyt 1990
- Zekeriyya, Mişşl: el-Elsüniyyetü't-tevlîdiyye ve't-tahvîliyye ve kavâ'idü'l-lügati'l-Arabîyye, Beyrut 1982
- Zekeriyya, Mişşl: Mebşhisün fi'n-nezariyyeti'l-elsüniyye ve ta'limi'l-lüğe, Beyrut 1984

TEZ ÖZET FORMU

Tezin Adı : "İmam-Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi
ve Arapça Ders Kitaplarının Tahlili"
Bölümü : İslâm Medeniyeti ve Sosyal Bilimler.
Hazırlayan : Mahmut KARACA
Danışman : Doç. Dr. Erol AYYILDIZ
Sayfa : 102 + VIII

TEZ ÖZETİ

Günümüzde öğrenme teorileri ve dilbilim alanındaki gelişmeler yabancı dil öğretim metotlarını etkilemiştir. Yabancı ders kitaplarının hazırlanmasında metotlar esas alınacağından, ders kitaplarının yeni metotlara göre yenilenmesi gerekir. Günümüzde metotlarla ilgili çalışmalar öğrenciye, eksiksiz bir iletişim melekesi kazandırmaya yöneliktir. İmam-Hatip Liselerinde okutulan Arapça ders kitaplarında bu esaslara göre hazırlanması gerekir.

Çalışmanın birinci bölümünde Arapça öğretiminde yaygın olarak kullanılan metotlar ele alınmıştır. İkinci bölümde amaç tesbiti yapılmış ve kıstaslar belirlenmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde ise Arapça ders kitapları ikinci bölümde belirlenen kıstaslar yardımıyla yapı incelenmesi, metot seçimi, metin-ayrıştırma kullanımı ve dilbilgisi anlayışı gibi konularını içinde tahlil edilmiş ve değerlendirilmiştir. Böylece Arapça ders kitaplarının belirlenen konu alanlarında öğrenciye iletişim kabiliyeti kazandırmaya uygun olup olmadığı tartışılmış ve ders kitaplarının yeniden nasıl düzenlenebileceği hususunda öneriler getirilmeye çalışılmıştır.