

BELLİ BAŞLI DİL ÖĞRETİM METOTLARI VE BUNLARIN ARAP DİLİ ÖĞRETİMİ AÇISINDAN ELEŞTİREL DEĞERLENDİRMESİ

Yaşar Seracettin BAYTAR (*)

Öz

Yabancı dil öğretimine yönelik metodik çalışmalar, ilk olarak 1800’lü yılların başlarında başlamıştır. Batı’da Latincenin, Doğu’da ise Arapçanın öğretimi amacıyla geliştirilen Dilbilgisi-çeviri metodu, bu alandaki çalışmaların en eskisidir. Bu metot, geçmişten günümüze en fazla kullanılan metot olmakla birlikte, zaman içerisinde söz konusu metodun eksikliklerini telâfi veya tamamen bu metoda tepki olarak yeni metotlar da ortaya çıkmıştır. Psikoloji, sosyoloji ve pedagoji alanlarında yapılan çalışmaların yabancı dil öğretiminde kullanılmaya başlanmasıyla çok sayıda modern metot geliştirilmiştir.

Dili canlı bir iletişim aracı olarak gören modern metotlar, yabancı dil öğretiminde okuma ve yazma kadar, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine de önem vermiştir. Ülkemizde son yıllara kadar pek çok eğitim kurumunda sürdürülen Arapça öğretimi, çoğunlukla Dilbilgisi-çeviri metoduyla yürütüldüğünden dinleme ve konuşma becerileri büyük ölçüde ihmal edilmiştir. Arapçanın da günümüz dünyasının önemli ve canlı iletişim dillerinden birisi olduğu gerçeği, yapılacak Arapça öğretimlerinde dört temel dil becerisini eşit ve dengeli bir şekilde geliştirecek yeni metotlardan yararlanmayı kaçınılmaz kılmaktadır.

Bu çalışmada, daha çok batı dillerinin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla geliştirilmiş ancak Arapça öğretiminde de yararlanılan veya yararlanılması mümkün olan belli başlı dil öğretim metotları konu edilmiştir. Konuyla ilgili yerli ve yabancı kaynaklarda dağınık olarak bulunan bilgiler, bu çalışmayla bir araya getirilmeye çalışılmış, söz konusu metotların önemli ilkeleri, kullanım özellikleri ve Arapça öğretimi açısından özelli eleştirel değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Söz konusu çalışmanın, Türkiye’deki değişik eğitim kurumlarında ve farklı seviyelerde Arap Dili öğretimi alanında hizmet veren, bu alanda yeni ve özgün metotlar geliştirme gayretinde olanlara bir fikir vereceği, ilgi uyandıracığı ve yapılacak yeni çalışmalara katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil, Arap Dili, Yabancı Dil, Öğretim Metotları, Eleştirel Değerlendirme.

*) Dr., DİB., Din İşleri Yüksek Kurulu Uzmanı
(e-posta: seracettinbaytar@hotmail.com)

Certain Language Teaching Methods and Critical Assessment of Them in Regard to Arabic Language Teaching

Abstract

The methodical studies regarding the foreign language teaching first started in the beginning of 1800s. The oldest of these studies is grammar-translation method which had been used to teach Latin in the West, and Arabic in the East. This method is the most used one from past to present. Throughout the history, there have been efforts to remedy the deficiencies of this method or new methods have been emerged as a reaction against it. As a result of studies conducted on psychology, sociology and pedagogy a lot of modern methods have been developed.

Modern methods, which assume language as a living communication medium, value developing listening and speaking skills inasmuch as reading and writing skills. Since Arabic teaching, which has been conducted in various educational centers and institutions, widely relies on grammar-translation method, listening and speaking skills have been pretty much neglected. The fact that Arabic is an important and living language as well, it is inevitable to benefit from new methods which aim to develop four language skills equally.

In this study, certain language teaching methods, which have already been used or could be potentially used in teaching Arabic Language as a foreign language as well, have been particularly developed to teach western languages as a foreign language have been studied. With this study, we aim to bring together wide range of studies about this subject, and try to assess them regarding their key principles, usage, disadvantages, and role in Arabic Language teaching. It is hoped that with this study anyone, who is interested in teaching Arabic Language at different levels in various educational institutions in Turkey, will have been provided some insight over this field.

Keywords: *Language, Arabic, Foreign Language, Teaching Methods, Critical Assessment.*

Giriş

Dil, farklı medeniyetlere mensup insanların, her türlü kültürel ve bilimsel kazanımlarını, çağdaşlarıyla paylaştığı ve sonraki nesillere aktardığı en önemli aracı ve taşıyıcı unsurdur. Günümüzde de ulaşım ve iletişim alanlarındaki teknolojik gelişmeler, farklı kültürlerle ve medeniyetlere mensup insanlar arasında, iletişimi ve bilgi paylaşımını kaçınılmaz kılmış, bunun sonucu olarak da muhatapların birbirlerinin dillerini bilmeleri zorunlu hale gelmiştir.

Geçmişte farklı sebeplerle başlayan yabancı dil öğretim çalışmaları, modern bilimler ve teknolojik gelişmelere de bağlı olarak zaman içerisinde ivmelenerek artmış ve çeşitlenmiştir. Yabancı dil öğretiminde hedeflenen dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) en kısa sürede ve en iyi şekilde öğrenciye kazandırılması için pedagoji

kadar psikoloji, sosyoloji ve bilişim teknolojilerinden de yararlanılmakta ve bu sayede çok sayıda öğretim metodu ve tekniği geliştirilmektedir.¹

Daha çok batıya ait dillerin öğretilmesi amacıyla geliştirilen metot ve teknikler, evrensel ilkeleri ve genel kullanım özellikleri itibarıyla başka dillerin öğretiminde kullanılabilir olsalar da her dilin kendine ait fonetik, etimolojik ve morfolojik özellikleri ve öğretim amaçları dikkate alınarak özgün metot ve tekniklerin geliştirilmesi daha yararlı sonuçlar doğuracaktır.

Türkiye’de resmi olarak, İmam Hatip Liselerinde, İlahiyat Fakülteleri ile Arap Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde ve Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Dînî Yüksek İhtisas Eğitim Merkezlerinde Arap Dili öğretimi yapılmaktadır. Bunun yanı sıra ülkenin değişik bölgelerinde gayri resmi olarak eğitim faaliyeti yürüten medreselerde de Arap Dili öğretimi yapılmaktadır.

Söz konusu kurumlarda değişik seviyelerde yürütülen Arap Dili öğretimi, yakın zamanlara kadar klasik, dinî ve edebî metinleri okuma ve anlama hedefine yönelik olarak yürütülmüştür. Bu nedenle de bir dili bilmenin evrensel standartlarından sayılan dört temel becerinin, konuşma ve dinleme kısımları yeterince geliştirilememiş ve bu becerileri geliştirmeye yönelik metot ve teknik arayışına da son zamanlara kadar yeterince önem verilmemiştir.

Mezkur sebeplere ek olarak, Arap Dilini anadili olarak konuşan öğretmenlerin yeterince bulunmayışı, dil öğretiminin uzun yıllara yayılmış sıkıcı programlarla sürdürülmesi, öğrenciyi motive edecek somut hedeflerin olmayışı, uygun metot ve tekniklerin kullanılmayışı gibi sebeplerle ülkemizde Arap Dili öğretiminin yakın zamanlara kadar arzu edilen başarıyı sağladığını söylemek mümkün değildir.²

Son yıllarda bazı eğitim kurumlarının mezkur yönleri fark ederek Arap Dili öğretimindeki eksiklikleri telafi edici adımlar attıklarını görmek ve bu alanda yapılan ciddi bilimsel çalışmalara şahit olmak memnun edici ve umut vericidir.³

- 1) Bkz., Kartal, Erdoğan, “Bilişim-İletişim Teknolojileri ve Dil Öğretim Endüstrisi”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2005, S.18, 383-393; ‘Atiyye, Muhsin ‘Alî, *el-Kâfi fî esâlîbi tadrîsi’l-lüğati’l-‘arabiyye*, Ürdün, 2006.
- 2) Yabancı dil öğrenimini etkileyen faktörler hakkında detaylı bilgi için bkz., Yolcu, Mehmet, “Yabancı Dil Öğrenimi”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2002, C.2, S.3, 19-73; ayrıca bkz., el-Kholi, Karim Farouk, “Müşkilâtu ta’lîmi’l-‘arabiyye li ‘ğayri’-n-nâtükine bihâ ve turuku hallihâ”, *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2011, S.32, 185-201; Usta, İbrahim, “Türkiye’de Arapça Öğreniminin Zorlukları ve Çözüm Yolları”, *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*, 2012, C.15, S.4, 128-135; Kâtübî, Hâdiyâ Hazne, “*el-Lüğatu’l-‘arabiyye ke lüğa sâniye ve’t-tehad-diyyât ellefî tuvâcihu dârisihâ’l-ecânib*”, *Mecelletu Cami’ati Dimeşk*, 2012, C.28, S.2, 425-455; el-Dyab, Ahmed, *el-Meşâkilu’l-lefî tuvâcihu’l-etrâk fî ta’lîmi’l-luğati’l-‘arabiyye ve’l-mukterahât*, Utruha Macister, Ankara, 2012.
- 3) Bkz., Özcan Demirel, *Orta Öretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları*, Ankara 1983, 73-130; Doğan, Candemir, “Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Öğrenim-Öğretim Konusu ve Aracı Olan Dil Orijinli Sorunlar ve Çözüm Yolları”, *EKEV Akademi Dergisi*, 2000, C.2, S.3, ka-

Geçmişten günümüze, klasik ve modern tarzda geliştirilmiş bir çok yabancı dil öğretim metodunu, Arap Dili öğretimi eksenli özlü değerlendirmeler eşliğinde, çeşitli yönleriyle ele alıp incelediğimiz bu çalışmayla, Arap Dili öğretimi alanında hizmet veren, bu alanda yeni ve özgün metotlar geliştirme gayretinde olanlara az da olsa bir fikir verme ve söz konusu çalışmalara katkı sunma ümidini taşımaktayız.

Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Belli Başlı Metotlar

Tarihsel süreç içerisinde kullanılan yabancı dil öğretim metotları, çoğunlukla ya kullanılmakta olan bir metoda tepki olarak ya da onun yetersizliklerini telafi etmek amacıyla geliştirilmiştir. Diğer taraftan alana ilgi duyan ruhbilim, toplumbilim ve davranışbilim uzmanlarının da katkılarıyla bir çok alternatif metot geliştirilmiştir. Konuyla ilgili değişik kaynaklarda en çok zikredilen, en yaygın kullanıma sahip olan ve bu çalışmanın da konusunu teşkil eden başlıca metotlar şunlardır⁴:

Dilbilgisi-Çeviri Metodu (طريقة الترجمة والنحو)

Doğal Metot (الطريقة الطبيعية)

Direkt Metot (الطريقة المباشرة)

İşitsel-Dilsel Metot (الطريقة السمعية الشفوية)

Bilişsel Metot (الطريقة المعرفية)

İşitsel-Görsel Metot (الطريقة السمعية البصرية)

Telkin Metodu (الطريقة الإيحائية)

İletişimsel Metot (الطريقة التواصلية)

Seçmeli Metot (الطريقة الإنتقائية)

Grupla Öğretim Metodu (الطريقة الجمعية)

sım, 147-168; 'Atiyye, a.g.e., 1-395; Cevher, Nasruddîn İdrîs, "İtticâhât cedide fî mecâlî ta'lîmî'l-lügati'l-'arabiyye fî İndonîsiyâ", *Journal of Indonesian Islam*, Endonezya, 2007, C.1, S.2, 420-441; Abdullah, Muhammed Bahîr, "İşkâlât nazariyye ve tatbikiyye fî ta'lîmî'l-lügâ'l-'arabiyye lin'n-nâ-tikîne bi ğayrihâ", *Mecelletu'l-İslâm fî Âsiyâ*, Malezya, 2009, C.6, S.1, 63-88; Gündüzöz, Soner, "Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikler Pedagojik Bir Değerlendirme", *On-dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2010, S.29, 35-53; Kadîrî, Muhammed, "Turuku tadrîsî'l-lügati'l-'arabiyye", *Al-BARO'AH*, 2013, S.4, tahun, 23-28.

4) Bkz., Richards, Jack-Rodgers, Theodore, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2007, 67; ayrıca bkz. Deliçay, Tahsin, "Arapça öğretiminde Modüler Yöntem ile Geleneksel Yöntemin Karşılaştırılması (Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2001, C.7, S.1, ocak-haziran, s. 91.

1. Dilbilgisi-Çeviri Metodu (طريقة الترجمة والنحو)

Dilbilgisi-çeviri metodu ortaçağdan günümüze, dil öğretiminde yaygın olarak uygulanan bir methodur. Söz konusu metod, başlangıçta Batı'da Latincenin, Doğu'da ise Arapçanın öğretimi alanında kullanılmıştır. Bu metodun, ilk kez yabancılara Arap Dili öğretiminde kullanılmasının, İslam'ın yayılmasıyla başlayan süreçte yeni Müslüman olanların Arapça öğrenme çabalarıyla başladığını söylemek mümkündür. Güneydoğu Asya ve Kuzey Afrika ülkelerinde bu metodun çok yaygın olarak kullanılması bu kanaati desteklemektedir. Mezkur coğrafyalarda Arap Dili öğretimünün hedefi, öğrencilerin Kur'an-ı Kerim ezberlemelerini ve gerektiğinde kelimeleri açıklayabilmelerini sağlamak olsa gerektir. Bu amaç sebebiyle Arap Dili dilbilgisi kurallarını öğrenme ve bunları terkiplerin anlaşılmasında kullanma, önem kazanmış ve bu sayede dilbilgisi-çeviri metodu yaygın uygulama alanı bulmuştur.⁵

Bu metod, ülkemizde çok sayıda İmam-Hatip Lisesinde, İlahiyat Fakülteleri ile Arap Dili ve Edebiyatı bölümlerinde, Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Dinî Yüksek İhtisas Eğitim Merkezlerinde ve Türkiye'nin bir çok değişik bölgesinde bulunan medreselerde Arapça öğretiminde hala kullanılmaktadır. Bu da söz konusu metodun günümüzde bile ne denli etkin ve yaygın olduğunu göstermektedir.

Dilbilgisi-çeviri metodunda başlangıçta daha çok dilbilgisi kurallarının öğretimine önem verilmiştir. Daha sonraları, asıl amacın dilbilgisi kurallarını öğretmek değil, yabancı bir dili öğretmek olduğunu savunan dilciler çıkmıştır. İlerleyen zamanlarda geliştirilen ve tümevarımcı yaklaşım sergileyen bir çok dil öğretim metodu, dilbilgisi-çeviri metoddan büyük oranda yararlanmıştır.⁶

5) Bkz., Tu'ayme, Ruşdî Ahmed, *el-Merce' fi ta'lîmi'l-luğati'l-'arabiyye lin'n-nâtîkine biluğâtin uhrâ*, Mekke, 1986, 348; Sîni, Mahmûd İsmâ'îl, "Yabancı Dil Öğretim Metotları Hakkında Bir Araştırma", çev. Hüseyin Elmalı, *DEÜ. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, İzmir, 1989, S.5, s. 454; Demircan, Ömer, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul, 1990, 150-151; Özcan Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*, Ankara 1990, 32-33; Dendrinis, Bessie, *The EFL Textbook And Ideology*, Grivas Publ., Athens, 1992, 106-107; Özcan Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, İstanbul 1999, 37-38; Doğan, Candemir, *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*, Ankara, 1989, 71-72; Sancak, Yusuf, "Yabancı Dil Eğitimi-Öğretimi ve Arapça Tarihçe, Amaç, Esaslar, Elemanlar, Usûl (Metot) ve Teknik", *EKEV Akademi Dergisi*, 1999, C.2, S.1, kasım, s. 64; el-Hûlî, Muhammed 'Alî, *Arapça Öğretim Metotları*, Trc: Cihaner Akçay, Ankara, 2000, 3; Larsen-Freeman, Diane, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, New York, 2000, 11; Hengirmen, Mehmet, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*, Ankara, 2006, 17; Dinçay, Turgay, "A Quick Chronological Review Of The Elt Methods Along With Their Techniques And Principles: Choosing Eclecticism From Among Language Teaching Methods", *Dil Dergisi*, 2010, S.147, s. 42; el-'Assâf, Nâdiye Mustafâ, "Tarâiku tadrîsi minhâci ta'lîmi'l-'arabiyye lin'n-nâtîkine bi ğayrihâ beyne'n-nazariyyeti ve't-tatbîk", *Dirâsâtu'l-'ulûmi'l-însâniyye ve'l-ictimâ'iyye*, Ürdün, 2015, C.42, S.1, s. 159.

6) Demircan, a.g.e., 150; Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, 37-38; Doğan, a.g.e., 72; Hengirmen, a.g.e., 17.

19. yüzyılda Karl Plötz (1819-1881) tarafından geliştirilmiş⁷, ve günümüzde de hala geçerliliğini korumaya devam eden dilbilgisi-çeviri metodunun ilkeleri ve uygulama esasları ile ilgili öne çıkan başlıca hususlar şunlardır:

Dilbilgisi-çeviri metodunda dilbilgisi kurallarından yararlanılarak yabancı dil öğretimi yapılmaya çalışılır. Arap Dili için düşünüldüğünde bu metotla, öğrenciye sarf, nahiv ve i'rabla ilgili kaide ve kuralların öğretimi yapılır. Söz konusu metot, öncelikle kaynak dil ve hedef dilin dilbilgisi kurallarının detaylı bir analizini gerektirir. Daha sonra bu çalışma ile elde edilen bilgilerin, metinler üzerinde çeviri alıştırmalarıyla uygulamasına geçilir. Bu metotla yapılan dil öğretiminde sesbilgisi üzerinde yeterince durulmadığından öğrenilen dilin telaffuzu sağlıklı bir şekilde yapılamaz.⁸

Öğretim esnasında anadil ve hedef dil birlikte kullanılır. Öğrenilecek kelimelerin anlamı listeler halinde verilir. Bu kelimeler, dil bütünlüğünün dışında kalan ve yalnızca kullanılan metinle sınırlı olan kelimelerdir. Çeviri sırasında her iki dil, çeşitli yönlerden birbiriyle karşılaştırılır. Hemen her seviyedeki gramer bilgisi, anadilden hedef dile ve hedef dilden anadile çeviri yapılarak uygulanır ve pekiştirilir.⁹ Dilbilgisi kuralları öğretilirken tümevarım tekniği uygulanır. Bu tekniğe uygun olarak kurulan cümleler, gerçek hayatta kullanılmayan yapay cümlelerdir. Bu cümleleri öğrenmek veya ezberlemekle, konuşmak mümkün olmadığı gibi hedef dili anadili olarak konuşan birisini anlamak da büyük ölçüde mümkün değildir. Dersin dili, öğrencilerin anadilidir.¹⁰

Dilbilgisi-Çeviri Metodunun Eleştirel Değerlendirmesi

Dilbilgisi-çeviri metodu ile Arapça öğrenen bir kimse daha çok metin okuma ve kısım de yazma yönünde gelişmektedir. Buna karşın öğrenci, dinlediğini anlayamamakta ve günlük dili konuşamamaktadır.¹¹ Söz konusu metodun yabancı dil öğretiminden maksadı, öğrenciye dilin yapısı, temel kuralları ile diller arası çeviri hakkında çok fazla bilgi yüklemektir. Yaşayan bir dilin kullanılmasına tamamen ilgisiz değilse de, öğrettiği dil

7) Bkz., Mackey, William Francis, *Language Teaching Analysis*, Longman, 1965, 143-151; Demircan, a.g.e., 150-151; Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*, 32-33; Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, 38; Doğan, a.g.e., 72; Nusayrât, Sâlih, *Turuku tadrîsi'l-'arabiyye*, Ürdün, 2006, 28; Hengirmen, a.g.e., 17; Richards-Rodgers, a.g.e.,5.

8) Bkz., Sinî, a.g.m., 455; Doğan, a.g.e., 73; el-Hûlî, Muhammed 'Alî, "Esâlibu tadrîsi'l-lüğati'l-'arabiyye", Ürdün, 2000, 20-21 ; Thornbury, Scott, *How to teach grammar*, Longman Publ., Harlow, 2000, 21; Nusayrât, a.g.e., 28; Hengirmen, a.g.e., 18; Güney, Murat Arif, "Yabancı Dil Öğretimi ve Dünden Bugüne Türkiye'de Arapça Öğretimi", *Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2014, C.1, S.1, s. 197.

9) Bkz., Sinî, a.g.m., 455-456; el-Hûlî, a.g.e., 21; Larsen-Freeman, a.g.e., 15-17; Hengirmen, a.g.e., 18; Xue, Liu Qing-Fang, Shi Jin, "An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods-Effectiveness and Weakness", *US-China Education Review*, 2007, january, s. 69.

10) Bkz., Sinî, a.g.m., 455-456; Doğan, a.g.e., 73; el-Hûlî, a.g.e., 21; Larsen-Freeman, a.g.e., 15-17; Hengirmen, a.g.e., 18; Richards-Rodgers, a.g.e., 6; Dinçay, a.g.m., 43.

11) Bkz.,Tu'ayme, a.g.e., 354-355.

üzerinde yaptırdığı aşırı analitik incelemelerin yabancı dil öğrenme ve onu iletişimde kullanmaya bir yararı bulunmamaktadır.¹²

Çoğunlukla bu metoda uygun öğretim, öğretmen ve öğrenci birlikteliğinde, sınıfta ve ders kitabından hiç sapmadan yapılır. Öğretmen kendisini tamamen bu metoda kaptırmışsa, öğrencinin bir gün Arapça konuşan biriyle karşılaşmasını ya da onun bir Arap ülkesine ziyaretini pek hatırına getirmez ve bu sayede dilin iletişim yönünü tamamen ihmal eder. Bu metotla yapılan Arap Dili öğretiminde iletişim yönünün ihmal edilmesi, çoğu öğrencinin Arap Diline karşı ilgisinin azalmasına ve bu dili öğrenme yönündeki motivasyonuna olumsuz etki etmektedir. Bu da dil konusunda başarılı bazı öğrencilerin okullardan ayrılmalarına sebebiyet verebilmektedir.

Uzun yıllar ülkemizde orta ve yüksek öğretim ile medrese tarzında eğitim veren kurumlarda Arap Dili öğretiminde kullanılan bu metot, bazı dilcilere göre teorisi olmayan bir metot olup, söz konusu metodu dilbilim, ruhbilim ya da eğitsel teori ile bağdaştırmayı amaçlayan ciddi bir çalışma da yapılmış değildir. Bunun sonucu olarak da başta Arap Dili olmak üzere ülkemizde yabancı dil öğretiminde önemli zaman ve enerji kaybı yaşanmıştır.¹³

2. Doğal Metot (الطريقة الطبيعية)

Dilbilgisi-çeviri metoduna tepki olarak ortaya çıkmış olan doğal metot, yabancı dilin, anadile benzer biçimde öğretilmesi gerektiğini savunan bir metodudur. Dilbilgisi-çeviri metodunun gramer kurallarını kullanarak edebî metinler ve klasik eserler üzerinden yazılı dili öğretmesine mukabil doğal metot, dilin yaşayan ve hâli hazırda konuşulan biçimini öğretmeyi hedefler. Doğal metot; yabancı dil öğrencilerine, başından itibaren yalnızca öğretmenin, kendi anadili olan yabancı dili kullanarak, sürekli konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu etkileşimi birbirleriyle bir metin oluştururcasına bağlantılı, ama dilbilgisi açıklaması yapılmaksızın yalın cümlelerle gerçekleştirmek biçiminde tanımlanabilir. Lamare (1819), Payne (1830), Ticknor (1871), Marcel (1867), ve Hennes (1866) tarafından 1800'lü yıllarda ortaya atılan ve geliştirilen¹⁴ söz konusu metodun temel ilkeleri ve kullanımıyla ilgili öne çıkan başlıca hususlar şunlardır:

12) Bkz., en-Nâka, Mahmûd Kâmil, *Ta'îmu'l-luğati'l-'arabiyye lin'n-nâtıkîne biluğâtin uhrâ*, Mekke, 1985, 72-73; Demircan, Ömer, *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*, İstanbul, 1988, 29; Doğan, a.g.e., 77-79; Hengirmen, a.g.e., 19.

13) Bkz., Tu'ayme, a.g.e., 356; Doğan, a.g.e., 77-78; Hengirmen, a.g.e., 19.

14) Bkz., Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, 48; Nusayrât, a.g.e., 30; Hengirmen, a.g.e., 19; Richards-Rodgers, a.g.e., 178; ayrıca bkz., Memiş, Muhammet Raşit-Erdem, Mehmet Durmuş, "Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler", *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, Ankara, 2013, C.8, S.9, summer, s. 302; el-'Assâf, a.g.m., 160.

Doğal metotta klasik dil yerine yaşayan ve konuşulan dil öğretilir. Bunun bir gereği olarak öğretmenler, öğretilen dili anadili olarak konuşan kimselerden seçilir. Öğretim esnasında yapılacak açıklamalar da sadece hedef dille yapılır. Öğretim esnasında öğretmen öğrencilerle konuşur. Öğrenci hata yapsa da konuşmaya teşvik edilir. Dilbilgisi kurallarının, ancak öğrenciler bu kuralları, metinler içerisinde inceledikten sonra öğretilbileceği görüşü hakimdir. Doğal metotta öğrencilerin dili yazılı formunda görmeden önce onu duyması gerektiği üzerinde hassasiyetle durulur. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için kitapta bulunan bazı diyaloglar ezberletilir. Kelimelerin cümleler içinde sunulmasına ve cümlelerin yalıtılmış birimler olmak yerine, bir içerik bütünlüğü içerisinde işlevlerinin örneklenmesine özen gösterilir.¹⁵

Doğal Metodun Eleştirel Değerlendirmesi

Doğal metotta öğretimin yabancı öğretmenler tarafından yapılması istenmektedir. Bu da çoğunlukla öğretmen bulmada sorun oluşturmaktadır.¹⁶ Ülkemizde diğer yabancı dilleri ve Arap Dilini ana dili olarak konuşan öğretmenler kolaylıkla bulunamamaktadır. Anadili Türkçe olan fakat Arapça konuşmayı yurt dışında öğrenmiş öğretmenlerin de ders esnasında çoğu zaman Türkçeye yönelmeleri hedef dilin öğrenilmesinde yavaşlatıcı rol oynamaktadır.

Bu metotta öğrenciler özellikle konuşmada ve öğrendikleri dili telaffuz etmede başarılı olmaktadır. Buna mukabil dilbilgisini ve metin okumayı ihmal ettiklerinden okuma ve yazma becerileri yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda Arapça harekesiz metinleri doğru okumak sarf, nahiv ve irab bilgisi de gerektirdiğinden, sadece konuşma dilini öğrenmiş olanlar, metin okurken anlam değişikliğine sebep olabilecek çok basit ve önemli hatalar yapabilmektedirler.

Sözlüğe başvurmadan kelimelerin anlamını çıkarma anlayışının her durumda doğru sonuç vermesi mümkün olmadığından, öğrenciler zaman zaman dili yanlış biçimde kullanmaktadırlar. Bunun sonucu olarak, bu metotla Arapça öğrenmiş bir kişi ön hazırlıksız olarak klasik, edebî ve dinî metinlerde geçen kelime ve ibareleri doğru okuyamamakta ve bu nitelikteki bir konuşmayı da anlayamamaktadır. Bu da öğrencide moral ve motivasyon kaybına neden olmaktadır.¹⁷ Bu metotla Arapça öğrenen bir kişi, klasik dilbilgisi-çeviri metoduyla Arapça öğrenen birinin aksine Arapça yayın yapan Radyo-TV yayınlarını ve basın Arapçasını daha rahat takip edebilmekte ve anadili Arapça olan bir yabancıyla daha iyi iletişim kurabilmektedir.

15) Bkz., Thornbury, *a.g.e.*, 21; Hengirmen, *a.g.e.*, 19-20; Richards-Rodgers, *a.g.e.*, 179-182; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 302.

16) Bkz., Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, 48; Hengirmen, *a.g.e.*, 20.

17) Bkz., el-Hûfî, *a.g.e.*, 21; Hengirmen, *a.g.e.*, 20; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 303.

3. Direkt Metot (الطريقة المباشرة)

Doğal metot gibi bu metot da dilbilgisi-çeviri metoduna tepki olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan bir bağlantı kurduğu için düzvarım metodu ya da dolaysız metot diye de adlandırılan direkt metot, 1950’li yıllarda geliştirilmiş, özellikle batı dillerinin öğretiminde dünya ve Türkiye’de yaygın olarak kullanılmıştır.¹⁸

Bu metodu geliştiren Gouin, modern psikolojideki fikirleri yabancı dil öğrenmeye uygulamıştır. Ona göre dil, önce kulakla işitilecek, dille pekiştirilecek ve elle de dokunulup yazılacaktır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine dair ilk görüşleri ortaya atan Gouin, yabancı dil öğretimini, fiziksel etkinlik yaparak öğrenme şekline getirmiştir.¹⁹

Direkt metodun başarısında, görerek öğrenme ve örneklendirme çok önemlidir. Direkt metodu kullanan bir öğretmen, uygulamaya sınıftaki nesnelere adlarını söyleyerek ve öğrencilerden bunları tekrar etmelerini isteyerek başlar. Ancak uygulamanın başında öğrencilerden kelimelerle sınıftaki kimi hareket, tutum ve davranışlar arasında bir ilişki kurmaları istenir. Bu metot, açık bir şekilde, öğretilecek olan dil ile buna karşılık gelen kavram arasında dolaysız bir bağlantının kurulmasını esas alır.²⁰

Direkt metodun kullanımıyla ilgili öne çıkan başlıca hususlar şunlardır:

Bu metot, yabancı dil öğrenmenin anadili öğrenmeyle aynı olduğunu ileri sürdüğü için öncelikle sözlü öğretim yapılır. Genellikle sınıfta ve çevrede bulunan nesnelere, karşılaşılan durum ve davranışlar sözlü olarak ve gösterilerek öğretilir. Öğretim, hedef dili çok iyi derecede bilen ve konuşan öğretmen merkezli olarak yapılırsa da öğrencilerin de derse aktif katılımı istenir. Kelime öğretimi sırasında anadile çeviriye izin verilmez.²¹

Bu metotla dil öğretiminde dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma hedeflenir. Ancak öğretilen dilin telaffuzu ve yazımı arasındaki farklılıkların karmaşıklığına yol açmaması için ilk altı hafta boyunca ders kitabı kullanılmaz. Daha önce öğ-

18) Bkz., Sîmî, *a.g.m.*, 457; Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, 39-40; Sancak, *a.g.m.*, s. 64; el-Hûlî, *a.g.e.*, 22; Larsen-Freeman, *a.g.e.*, 23; Thornbury, *a.g.e.*, 21; Nusayrât, *a.g.e.*, 28; Hengirmen, *a.g.e.*, 21; Richards-Rodgers, *a.g.e.*, 11; Tosun, Cengiz, “*Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış*”, *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, 2006, S.5, mayıs, 81; Dinçay, *a.g.m.*, 44; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 300-301; el-‘Assâf, *a.g.m.*, 159.

19) Demirel, *a.g.e.*, 39; Richards-Rodgers, *a.g.e.*, 11; ayrıca bkz., Bkz., Tu‘ayme, *a.g.e.*, 360; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 301.

20) Demirel, *a.g.e.*, 40; Larsen-Freeman, *a.g.e.*, 23; Nusayrât, *a.g.e.*, 28.

21) Bkz., en-Nâka, *a.g.e.*, 74; Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, 41-42; el-Hûlî, *a.g.e.*, 22; Larsen-Freeman, *a.g.e.*, 27-28; Thornbury, *a.g.e.*, 21; Hengirmen, *a.g.e.*, 21; Richards-Rodgers, *a.g.e.*, 11-12; Xue-Fang, *a.g.m.*, 70; Dinçay, *a.g.m.*, 44-45; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 301; Güney, *a.g.m.*, s. 198; el-‘Assâf, *a.g.m.*, 159; Shaikh, Fatima Sultan, “*Effective Methods of Teaching English as a Second Language in the Classroom*”, *International Journal of Science and Research*, 2015, C.4, S.2, february, s. 980.

renilenlerle yeni öğrenilenler arasında bağlantı kurulması için her dersten önce mutlaka bir önceki derste öğretilenler tekrarlanır. Başlangıçta dilbilgisi kuralları üzerinde çokça durulmaz, bu kurallar daha sonraki derslerde tümevarım yoluyla öğretilir.²²

Direkt Metodun Eleştirel Değerlendirmesi

Direkt metotla dil öğretimi daha çok öğretmen merkezlidir. Dolayısıyla metodun başarılı olabilmesi, öğretmenin yeteneklerine ve dili kullanma becerilerine bağlıdır. Bu bakımdan ülkemizde Arap Dilini ana dili seviyesinde konuşan öğretmeni bulmak her zaman kolay değildir. Bu metot daha çok yabancı bir ülkede dil eğitimi gören ve öğrendiği dili sıklıkla uygulama fırsatı bulan öğrenciler için başarılı olduğundan Arap ülkelerinde öğrenim görmüş öğrenciler bu metotla konuşmada ve dinlemede daha başarılı olabilmektedirler. Ayrıca bu metotla yapılan öğretimin ilk altı haftasında kitap kullanılmaması ve sadece konuşmaya ağırlık verilmesi, başlangıçta Arap Dili dilbilgisi (sarf-nahiv, irab vb.) kurallarını bilmeyen veya bunlara tam hâkim olmayan öğrencinin kendi ana dilinin mantığına göre hatalı cümleler kurmasına ve daha işin başında cesaretinin kırılmasına sebep olabilmektedir.²³

Söz konusu metodun konuşmaya daha çok ağırlık vermesi sebebiyle dilin, edebiyat, sanat, edebî zevk, hikâye okuma ve şiir dinleme gibi kültürel yönleri ihmal edilir. Bu metotta tercüme yapılmasına yeterince izin verilmemesi de, edebî eserleri tercüme etmeleri yoluyla öğrencilerin, kültür miraslarına ulaşmalarını engellemektedir. Bu metotta ana dilin kullanımına izin verilmemesi nedeniyle, soyut kelimelerin anlamının şekil veya araçlarla doğru şekilde anlatılamaması durumunda, anlam kargaşasının yaşanmasına ve düzeltilmesi zaman alacak yanlışların yapılmasına sebep olabilmektedir.²⁴

Öğrencilerden, her zaman yabancı dildeki cümle ile belli bir durum arasında doğrudan bir bağlantı kurmaları beklenir. Bu da, bu metottan en çok tümevarım yeteneği gelişmiş öğrencilerin yararlanmasına imkan verirken daha az yetenekli öğrencilerin cesaretlerinin kırılmasına sebep olabilmektedir. Diğer taraftan söz konusu metot, yabancı dil öğrenmenin ana dili öğrenmeyle aynı şekilde gerçekleştiğini savunmaktadır. Ancak bir çocuğun ana dilini öğrendiği şartları, yetişkin öğrencilerle sınıfta tekrar canlandırabilmek de oldukça zordur. İyi uygulanması durumunda zeki ve kabiliyetli öğrencilerin günlük, yaşayan dili konuşma ve dinleme becerilerinde başarılı olmalarını sağlayan direkt metot, ana dilin sınıf içerisinde kullanımının tamamen yasak olması, açıklama ve yoruma izin verilmemesi ve nahiv kurallarının tam bir sıra içinde öğretilmemesi gibi bazı eksik yönleriyle ön plana çıkmaktadır.²⁵

22) Bkz., Sînî, *a.g.m.*, 457; Demircan, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, 171-144; Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*, 33-36; Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, 41-42; Doğan, *a.g.e.*, 80-85; Nusayrât, *a.g.e.*, 28; Hengirmen, *a.g.e.*, 21; Dinçay, *a.g.m.*, 44-45; el-'Assâf, *a.g.m.*, 159.

23) Bkz., el-Hûlî, *a.g.e.*, 22-23; Hengirmen, *a.g.e.*, 21-22; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 301-302.

24) Bkz., Tu'ayme, *a.g.e.*, 366-367; Doğan, *a.g.e.*, 86-87.

25) Bkz., Demirel, *a.g.e.*, 41; Doğan, *a.g.e.*, 86-87; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 301.

4. İşitsel-Dilsel Metot (الطريقة السمعية الشفوية)

Öğrenme psikolojisi açısından davranışçı, dilbilim bakımından yapısalcı görüşlerin etkisinde gelişen işitsel-dilsel metot, dilin doğal öğreniminin önce dinleme ile başladığını daha sonra konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanıldığını savunur. Bu metot, 1940'lı ve 50'li yıllarda Amerikan ordusunun, askeri üsler kurduğu ülkelerin dillerini kısa sürede öğrenme zorunda kalıp, bilinen metotlarla da uygulamada başarısız olması sonucunda, özellikle Michigan Üniversitesinin yardımlarıyla geliştirilmiştir. Söz konusu metotla dil öğretiminde çok başarılı olunması sonucunda, 1950'li yıllarda orta dereceli okullarda da bu metot yaygınlaşmıştır.²⁶

İşitsel-dilsel metodun başlıca ilkeleri ve kullanım özellikleri şöyledir:

Konuşma, yazmadan daha önemlidir. İnsan önce konuşmayı, sonra yazmayı öğrenir. Bu nedenle dil öğretiminde; dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırası izlenmelidir. Bu sıralamanın, çocukların anadillerini öğrenirken takip ettikleri sıralamaya da uygun düşüğü ileri sürülmektedir.²⁷ Bu metodu geliştirenlerce dil, bir alışkanlıklar sistemi olarak tanımlanmaktadır. Onlara göre çocuk, içinde bulunduğu toplumun dilini alışkanlıklar kazanarak öğrenir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde taklit ve ezber, cümle kalıplarının sıklıkla tekrarlanması çok yararlı ve önemlidir.²⁸ Anadilini konuşan çocuklar ve pek çok insan, konuştuğu dilin dilbilgisi kurallarını bilmez. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde uzun uzadıya dilbilgisi kurallarını öğretmek gereksizdir. Bu ilke, dilbilgisi-çeviri metoduna karşı duyulan tepkiyi ortaya koymaktadır.²⁹

Dilbilimcilere göre her dilin özel bir yapısı vardır. Bazı diller birbirine benzerken bazıları da çeşitli yönlerden birbirlerinden ayrılırlar. Kişi anadiline benzer dili kolaylıkla öğrenirken diğer dilleri ise öğrenirken zorlanır. Dil öğretiminde söz konusu farklılıklar saptanmalı ve öğrenim zorluklarını kolaylaştırıcı alıştırmaya ve uygulamalara yer verilmelidir. Toplumda konuşulan güncel dil öğretilmelidir. Dilbilgisi kurallarını öğretmek için basit yapay cümlelerden istifade edilmelidir. Örnek metinler, güncelliğini yitirmiş kitaplardan seçilmek yerine, çağdaş metinlerden tercih edilmelidir. Diyaloglar öğretilirken ayrıntıya girilmeksizin anadilde açıklamalar yapılmalıdır. Sadece diyalogun anlamını açıklayıcı çeviri yapılmalıdır. İşitsel-dilsel metot, bu yönüyle direkt metottan ayrılmaktadır. Diyalog, metin ve alıştırmalar tümevarım yoluyla öğretilmelidir. Öncelikle öğretilen

26) Bkz., en-Nâka, *a.g.e.*, 88; Sîni, *a.g.m.*, 461; Demirel, *a.g.e.*, 42; Tu'ayme, *a.g.e.*, 383; Doğan, *a.g.e.*, 94; el-Hûlî, *a.g.e.*, 23; Larsen-Freeman, *a.g.e.*, 35; Nusayrât, *a.g.e.*, 29; Hengirmen, *a.g.e.*, 23; Richards-Rodgers, *a.g.e.*, 50; Tosun, *a.g.m.*, s. 81-82; Xue-Fang, *a.g.m.*, 70; Dinçay, *a.g.m.*, 45-46; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 303.

27) Bkz., Demirel, *a.g.e.*, 41-42; el-Hûlî, *a.g.e.*, 23-24; 44; Nusayrât, *a.g.e.*, 29; Hengirmen, *a.g.e.*, 24; Güney, *a.g.m.*, s. 199; Shaikh, *a.g.m.*, s. 980.

28) Bkz., Dendrinis, *a.g.e.*, 115; Demirel, *a.g.e.*, 43; Doğan, *a.g.e.*, 96-97; el-Hûlî, *a.g.e.*, 23-24; Larsen-Freeman, *a.g.e.*, 42-45; Nusayrât, *a.g.e.*, 29; Hengirmen, *a.g.e.*, 24; Richards-Rodgers, *a.g.e.*, 55; Güney, *a.g.m.*, s. 199.

29) Bkz., Demirel, *a.g.e.*, 45; el-Hûlî, *a.g.e.*, 23-24; Larsen-Freeman, *a.g.e.*, 42-45.

dilin yapısını veren cümleler öğretilir. Daha sonra bunların alıştırmaları yapılır. Bu sayede yabancı dili konuşurken anadildeki hıza ulaşmaya çalışılır.³⁰

İşitsel-Dilsel Metodun Eleştirel Değerlendirmesi

Öğretimin başlarında konuşmaya ve gerçek yaşamdan alınan diyaloglara yer verilmesi ile anadilde açıklamalar yapılarak öğrenmede zaman kaybının önlenmesi işitsel-dilsel metodun olumlu yönlerindedir. Ancak okuma ve yazmaya iki-üç ay gibi uzun bir süreden sonra geçilmesi, okuma ve yazma yoluyla çalışmaya alışmış kimseler için gereksiz görülmüştür.³¹

Bu metotla yabancı dil öğrenen öğrenciler, dinleyip sürekli tekrar ettikleri için dili, mekanik olarak ve yalnızca belli kalıplar dahilinde konuşabilecek şekilde öğrenirler. Diğer bir ifadeyle yeni kelimeler ve kalıplar, bir bağlam çerçevesinde öğretildiği için, öğrenciler bunları bağlam dışında anlamakta ve özgün bir şekilde kullanmakta zorlanırlar.³² Ayrıca bazı öğretmenlerin bu metodu, gramer kurallarının taklit edilmesinde kullanmaları, anlamı kavranmadan tekrar edilen kelime ve terkiplerin öğrenciler üzerinde usandırıcı etki yapmasına neden olur. Diğer taraftan alıştırmaların detayları anlaşılmadan taklit edilmesi, öğrencilerin yanlışları genellemelerine sebep olmaktadır. Örneğin; (أنت)zamirini öğretirken, “müzekker olduğunda fetha ile, müennes olduğunda ise kesra ile okunur” bilgisi verildikten sonra öğrencinin, (مَنْ أَيْنَ أَنْتَ ؟) cümlesini müzekker için doğru okuyup müennes için okurken (مَنْ أَيْنَ أَنْتِ ؟) şeklinde “eyne”nin “nunu” ile “ente”nin “te”sini kesra ile okuması bunun yaşanmış bir örneğidir.³³

Bu metotla yapılan Arap Dili öğretiminde nahiv öğretimine çok önem verilmez. Kuralların açıklamaları öğrencinin öğrendiği diyalogda geçen cümle kalıplarının açıklanmasıyla sınırlıdır. Bu da çoğu zaman diyaloglarda cevabını bulmayan bazı temel kuralların öğretilmesinde yetersiz kalınmasına neden olur.³⁴ Bu metodu benimseyenler, temel dil becerilerini dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde sıralamakta ve bunu, çocukların anadili öğrenirken izledikleri sıra olduğu gerekçesiyle savunmaktadırlar. Ancak yabancı dil öğretiminin, tamamen anadilin öğrenilmesine benzetilmesi doğru değildir. Okuma ve yazma becerisi konusunda yedi yaşından küçük bir çocuğun okuyup yazması beklenemez. Ama yetişkin kimselerin bu becerisini görmezlikten gelip, başlangıçta tüm ağırlığı konuşmaya vermek de uygun değildir. Zira bu yaklaşım tarzı, yaşça daha büyük

30) Bkz., Dendinos, *a.g.e.*, 114-116; Demirel, *a.g.e.*, 45; Doğan, *a.g.e.*, 97; Sancak, *a.g.m.*, s. 65; Larsen-Freeman, *a.g.e.*, 42-45; Thornbury, *a.g.e.*, 21; Hengirmen, *a.g.e.*, 24-25; Richards-Rodgers, *a.g.e.*, 55; Dinçay, *a.g.m.*, 46-47; el-'Assâf, *a.g.m.*, 159-160.

31) Bkz., Hengirmen, *a.g.e.*, 25.

32) Bkz., Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 304.

33) Bkz., Tu'ayme, *a.g.e.*, 394-395; Doğan, *a.g.e.*, 101-102.

34) Tu'ayme, *a.g.e.*, 394-395; Doğan, *a.g.e.*, 102.

öğrencilerin yeteneklerini inkar etmek anlamına geldiği gibi, okul yaşantıları boyunca kitaplarla çalışmaya alışmış öğrencilerin bu yeni metoda uyum sağlamalarında zorluk yaşamalarına da neden olabilmektedir.³⁵

Öğretmenin dersten önce, diğer metotlarda yapılan hazırlıklardan daha fazla hazırlık yapması, yorucu olmakta ve öğretim alıştırmalarının tek düze olması öğrencilerin sıkılmalarına yol açmaktadır.³⁶ Bu metotla Arapça öğrenmiş kişilerin, Arap ülkelerine seyahatleri esnasında günlük işlerini halledebilecekleri kabul edilse de klasik veya modern ilmi metinlerden yararlanma söz konusu olduğunda, bu metotla öğrenilmiş kalıpların dışındaki cümleleri okumak ve anlamak çok mümkün olamamaktadır.

5. Bilişsel Metot (الطريقة المعرفية)

Bilişsel metot, 1960'lı yıllarda davranışsal dil öğretimine bir tepki olarak psikolog Ausubel ve meşhur dilbilimci Noam Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle ortaya çıkmıştır. Chomsky'ye göre dil öğrenimi, bir alışkanlık ve şartlanma ürünü değil, yaratıcı bir süreçtir ve daha çok, akılcı ve zihinsel bir etkinliği yansıtır. Ausubel ise bu metodun özelliğini, yabancı dildeki yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanması şeklinde ifade etmektedir. Ona göre anlamlı öğrenmenin olabilmesi için yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi gerekir.³⁷

Bilişsel metodun önemli ilkeleri ve kullanım özellikleri şu şekildedir:

Bu metotla yapılacak bir yabancı dil öğretiminde, ezbere dayalı mekanik bir öğrenme yerine, anlamlı öğrenmeye önem verilir. Dilbilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilir. Dört temel dil becerisine, bireyin dili yaratıcı biçimde öğrenip kullanabilmesi için aynı derecede önem verilir. Anadil gerektiği kadar kullanılır ve çeviriler yapılır. Eski bilgiler, yeni bilgilerle birleştirilir, her şey bir bütünlük içerisinde öğretilir. İşitsel ve görsel araçlardan ve eğitimle ilgili diğer imkanlardan yararlanılır.³⁸

Bilişsel Metodun Eleştirel Değerlendirmesi

Bilişsel metot, dil sistemine hâkim olmanın şartı olarak pratik yapmayı kabul eder ve öncelikle ses sistemi ile örnek cümle kullanımlarının öğretilmesine çalışır. Arap Dili dil sistemi, sadece nahiv kurallarından ibaret olmadığından, bu metodun, yabancı dile hâkimiyeti sağlama konusunda yeniden dil öğretimi esaslarına göre gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bilişsel öğretim metodu, dili kavrama alıştırmalarıyla, kişinin dil öğrenmek için bütün akli gücünü ideal tarzda kullanmasını sağlamayı amaçlar.

35) Bkz., Demirel, *a.g.e.*, 44; Doğan, *a.g.e.*, 103; Hengirmen, *a.g.e.*, 26.

36) Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 304.

37) Bkz., Demirel, *a.g.e.*, 47; Doğan, *a.g.e.*, 104; Nusayrât, *a.g.e.*, 29; Hengirmen, *a.g.e.*, 26; Tosun, *a.g.m.*, s. 82; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 305; Güney, *a.g.m.*, s. 200.

38) Bkz., Demirel, *a.g.e.*, 47-48; Tu'ayme, *a.g.e.*, 398-401; Doğan, *a.g.e.*, 105-109; Sancak, *a.g.m.*, s. 65; Nusayrât, *a.g.e.*, 29; Hengirmen, *a.g.e.*, s. 27; Güney, *a.g.m.*, s. 200; el-'Assâf, *a.g.m.*, 160.

Bilişsel metodun uyguladığı dil öğretimine göre; yabancı dil öğrenen her kişinin bilinçli öğrenim imkanlarına çok iyi sahip olması mümkündür. Bütün dil kurallarının öğrenilmesi mümkündür. Yabancı dil öğreniminde bilinçli bilgi her öğrencide yeterli ve sürekli olarak bulunabilir. Bu metodun, zikredilen esaslara dayanması, Arapça öğrenen öğrencilerin, kendilerine güvenlerini arttırarak öğrenme motivasyonlarını sürekli etkiler ve başarılarını sağlar. Söz konusu metot, diyalogu ders planının esası kabul ettiği gibi, öğrencilere de diyalog yapma imkanlarını çokça tanır ve kullandığı dil etkinlikleri çeşitlidir. Metin ile alıştırmaları sınıfta işledikten sonra öğrencinin dışarıda iletişim gücü kazanmasını hedefleyen etkinlikler yapmasını sağlar. Bu da, konuşmaya yönelik pratik Arapça öğrenimini desteklediği gibi, modern veya klasik tarzda metin okuma ve anlama becerisine de olumlu katkı sağlar.³⁹

Bu metotla yabancı dil öğretiminde ezber tekniğine yeterince önem verilmemesi eleştirilen yönlerdendir. Sarf ve nahiv kurallarına fazla yoğunlaşma ve bunları kavrama zorunluluğu, diğer dil becerilerinin ve özellikle de etkin iletişim becerilerinin ihmal ve zayıflama riskini ortaya çıkarabilmektedir. Bilişsel metot, dilin bütün kural ve özelliklerini uygulamalarla öğrencilere öğretmeye çalışırken, gerektiği anda yardımın hemen yapılamaması sebebiyle öğrenci kendi kendine dilin pek çok kuralını keşfetme fırsatını bulamamaktadır. Bu da bilişsel metodun zayıf taraflarından biri olarak değerlendirilmektedir.⁴⁰

6. İşitsel-Görsel Metot (الطريقة السمعية البصرية)

İşitsel-Görsel metot, 1960'lı yıllarda Gubernia ve Revenc tarafından geliştirilmiştir. Teknolojiyi dil öğretiminde kullanma iddiası ile yola çıkan bu metot, metinleri işitsel ve görsel teknolojik materyaller eşliğinde öğreterek dil öğretimini kolaylaştırmayı amaçlar. Dil öğretimi bu amaç doğrultusunda, dil laboratuvarında, taşınabilir radyo-teyp/kasetçalar, CD/DVD, MP3/MP4 oynatıcı, video oynatıcı, ses kayıtları ve kayıt cihazları ile kısa film şeritli projeksiyon cihazı kullanılarak yapılır.⁴¹

Farklı kaynaklarda Credif veya St. Claud metodu olarak da anılan bu metotla dil öğretimi üç aşamada yapılır. Birinci aşamada günlük konuşma dili öğretilir. İkinci aşamada basit metinler, gazete ve dergi gibi uzmanlık istemeyen konular üzerinde durulur. Üçüncü aşamada ise çeşitli uzmanlık alanları üzerinde, fen, tıp, edebiyat ve hukuk gibi konularda öğretim yapılır. Söz konusu metodun, daha çok birinci aşamada yararlı olduğu değerlendirilmiştir.⁴²

İşitsel-Görsel metodun önemli ilkeleri ve kullanım özellikleri şu şekildedir:

39) Bkz., Tu'ayme, *a.g.e.*, 408; Doğan, *a.g.e.*, 110.

40) Bkz., Tu'ayme, *a.g.e.*, 409-410; Doğan, *a.g.e.*, 112; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 306.

41) Bkz., Hengirmen, *a.g.e.*, 28-29.

42) Bkz., Hengirmen, *a.g.e.*, 28-29; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 313.

Bu metotta ilk altı aylık sürede okuma ve yazmaya yer verilmez. Ancak daha sonra bu uygulamanın sakıncaları görülmüş ve sürenin azaltılması yoluna gidilmiştir. İşitsel-Görsel metotta dilbilgisi kuralları üzerinde durulmaz, bu nedenle de dilbilgisi-çeviri metoduna karşıdır. Söz konusu metotta dil becerisi, dilbilgisi kurallarından daha önemlidir. Metod, dil öğretimini gerçek iletişime benzetme amacı taşıdığından en basit yapısal bir alıştırmada bile iletişimsel yön ön plana çıkarılarak soru-cevap metodu kullanılır. İşitsel-Görsel metotta yapılan dil öğretiminde bütün duyu organlarından yararlanılmaya çalışılır. Öğretmen öğrencilere, tüm dilsel yapıların anlamlarını davranış, jest ve mimiklerle açıklar, görsellerle gösterir, ses kayıtlarından bu yapıların telaffuzunu dinletir. Öğretimde kullanılan görseller; anlamsal (semantic), konusal (thematic), öyküsel (narrative) ve hafıza yardımcı (mnemonic) olmak üzere dört işlev altında gruplandırılır.⁴³

İşitsel-Görsel Metodun Eleştirel Değerlendirmesi

İşitsel-görsel metot, dil öğretiminde çağdaş eğitim ve öğretim araçlarını büyük ölçüde kullandığı için, bu alanda büyük kolaylıklar sağlamıştır. Ancak, günümüzde hemen hemen bütün metotlar işitsel-görsel araçlardan istifade etmeye önem vermektedir. Bu sebeple söz konusu yaklaşımın, bir öğretim metodundan çok, öğretim tekniği olarak tanımlanması gerektiği yönünde değerlendirmeler yapılmıştır.⁴⁴ Dersin görsel-işitsel teknik araçlar eşliğinde işlenmesinin, öğrencinin tercüme yapmadan anlamasını sağlaması, derste dil materyallerinin serbest kullanılmasının, kazanılan dil becerilerini sağlamlaştırarak pekiştirmesi, bu metodun üstün taraflarındandır. Zira uzmanlara göre kayıtlı sese eşlik eden resim veya görüntü, anadil kullanımına ihtiyaç bırakmadığı gibi basılı bir sayfadaki satırlardan veya tek başına sesin etkisinden daha güçlü bir duygusal etki yapmaktadır. Genel olarak öğrencilerin, uzun süre sıkılmadan, izleyerek ve dinleyerek öğrenmeye alışkın oldukları düşünüldüğünde, bu metotta dil öğrenen öğrencilerin güdülenme seviyeleri daha yüksek olmaktadır. İşitsel-görsel metodun, kullandığı teknik araçlarla tüm kavramları öğretebileceğini söylemek imkansız olduğu gibi söz konusu metodun öğretebileceği bilgiler de sınırlıdır. Örneğin hissiyat ve hareketlerle ilgili bilgiler çoğu zaman yanlış anlaşılabilmekte ve anlamayı destekleyen açıklayıcı bilgiler de yetersiz kalabilmektedir.⁴⁵ Bu metodun, kullandığı teknik materyallerle günlük konuşma dilinin öğretilmesinde başarılı sonuçlar verdiği kabul edilmekle beraber, dilbilgisine yeterince önem vermemesi, okuma ve yazmayı ertelemesi gibi sebeplerle ileri düzeyde ve metne dayalı uzmanlık dallarıyla ilgili Arap Dili öğretiminde, yeterince başarılı olamayacağı söylenebilir.⁴⁶

43) Sîni, *a.g.m.*, 462-463; Hengirmen, *a.g.e.*, 28-29; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 313.

44) Bkz., Hengirmen, *a.g.e.*, 29.

45) Bkz., Doğan, *a.g.e.*, 120-121.

46) Bkz., Sîni, *a.g.m.*, 463-464; Hengirmen, *a.g.e.*, 28-29.

7. Telkin Metodu (الطريقة الإيحائية)

Telkin Metodu, psikoterapist ve eğitimci Georgi Lozanov tarafından ruhbilim verilerinden yararlanılarak 1960'lardan sonra geliştirilen bir yabancı dil öğretim metodudur.⁴⁷ Bu metodun yabancı dil öğretimine yaptığı en önemli katkı, sınıf içi iletişimin rahat bir ortamda yapılmasını sağlamasıdır. Bu amaçla sınıflar, bir oturma odası tarzında düzenlenmekte ve en etkili ders aracı olarak da müzikten yararlanılmaktadır. Derse başlamadan önce her öğrenciye yeni bir isim ve yeni bir kimlik kazandığı telkin edilmekte, yabancı dildeki günlük konuşmalar müzik eşliğinde öğretilmektedir.⁴⁸ Lozanov, dil öğretiminde bu metodu kullanan bir öğretmenin öğrencilerinin, geleneksel öğretim metotlarıyla dil öğrenen öğrencilere göre yaklaşık 3 ile 5 kat daha hızlı öğrenebileceklerini iddia eder. Bu metod, öğrenmenin olumlu öğrenme psikolojisiyle iyi sonuçlar verdiğini, bunun da telkinle mümkün olabileceğini savunur.⁴⁹

Telkin metodunun kullanımıyla ilgili öne çıkan başlıca hususlar şunlardır:

Dersler, iletişimin rahat yapılabileceği, loş ışık altında, derinden gelen müzik eşliğinde, konforlu bir sınıfta işlenir.⁵⁰ Bu metotla dil öğretiminde temel amaç, iletişim olduğundan diyaloglara çok önem verilir ve üç aşamada öğretilir. Birinci aşamada diyalog, gerekli açıklamalar yapılarak baştan sona kadar öğrencilere okunur. İkinci aşamada vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek diyalog tekrar müzik eşliğinde okunur, gerekli yerlerde anadille açıklamalar da yapılabilir. Üçüncü aşamada ise öğrencilerin rahat koltuklarında oturarak gözleri kapalı bir şekilde klasik müzik eşliğinde diyalogu dinlemeleri ve akılda tutmaları istenir.⁵¹

Dilbilgisi kurallarının öğretimi melodi eşliğinde veya kuralları şiirselleştirilerek, öğrencilere grup halinde tekrarlatılarak yapılır. Anlamı daha anlaşılır kılmak için anadilde çeviriye de yer verilir. Metot, insanın gizli yapabilme gücünü ortaya çıkartmak için, öğrenme ortamında “*yapabileceklerinizde bir sınır yok*”, “*insan gücü istediğinde yeter*” gibi telkinler verilmesini ister. Öğrenciye yalnızca bilgileri verip pasif kalmalarının önüne geçilmesi için, telkin metodu, soru-cevap, tekrar ve çeviri gibi farklı etkinliklerle öğrencileri aktif tutmaya gayret eder. Böylece öğrenilen bilgiler pekiştirilir. Drama, hayal kurma, müzik, resim vb. uygulamalar öğrenmeye karşı oluşturulan psikolojik engelleri azaltma-

47) Bkz., Larsen-Freeman, *a.g.e.*, 73; Hengirmen, *a.g.e.*, 29; Bölükbaşı, Mehmet, *Arapça Öğretiminde Telkin Yöntemi ve Uygulaması*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2012, 5; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 308.

48) Demirel, *a.g.e.*, 61-62; Doğan, *a.g.e.*, 130; Hengirmen, *a.g.e.*, 29-30; Dinçay, *a.g.m.*, 50; Bölükbaşı, *a.g.e.*, 6.

49) Bkz., Larsen-Freeman, *a.g.e.*, 72; Bölükbaşı, *a.g.e.*, 6; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 308-309.

50) Bkz., Demirel, *a.g.e.*, 61; Larsen-Freeman, *a.g.e.*, 78-81; Bölükbaşı, *a.g.e.*, 60; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 309.

51) Demirel, *a.g.e.*, 62; Doğan, *a.g.e.*, 130; Dinçay, *a.g.m.*, 50-51; Bölükbaşı, *a.g.e.*, 60; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 309.

ya yardımcı olur. Bu sebeple dil öğretiminde, söz konusu sanat dallarının öğretilerinden mümkün olduğunca yararlanır.⁵²

Telkin Metodunun Eleştirel Değerlendirmesi

Ülkemizde Arap Dili öğretiminin de yapıldığı kurumlardaki fiziki ortamlar dikkate alındığında bu metodun sayı bakımından kalabalık sınıflarda uygulanması imkan dahilinde değildir. Ders ortamının hazırlanmasının zahmetli oluşu ve ekonomik bakımdan masraflı olması da metodun karşılaştığı genel sorunlardır. Bu metodu Arap Dili öğretiminde uygulayacak öğretmenin, özel eğitilmiş, nitelikli ve deneyimli olması gerekir. Bu özelliklere sahip Arapça öğreticisi bulmak da pek kolay ve mümkün gözükmemektedir.⁵³

8. İletişimsel Metot (الطريقة التواصلية)

İletişimsel metot, bilişsel metodun yetersiz ve eksik olduğunu öne süren toplumbilimci Hymes'in öncülüğünde, 1980'li yıllardan sonra geliştirilmiş bir methodur. Hymes, Chomsky'nin ortaya attığı *edim* (performance) ve *yeti* (competence) kavramlarının, dilin doğasını açıklamakta yetersiz kaldığını, bu kavramlara *iletişim yetisi* (communicative competence) diye üçüncü bir kavramın eklenmesi gerektiğini savunmuştur. Dilin iletişim olduğu teorisinden yola çıkan iletişimsel yaklaşımda, hedeflenen iletişim yetisinin geliştirilmesidir. Hymes'e göre dilbilim teorisi, iletişim ve kültürü birleştiren bir teori olarak görülmelidir. Onun iletişimsel yeti teorisi ise, konuşan bir kişinin konuşma ortamında iletişim açısından yetiye sahip olabilmesi için, bilmesi gerekli olan şeyleri ifade etmektedir.⁵⁴

İletişimsel metodun önemli ilkeleri ve kullanım özellikleri şu şekildedir:

İletişimsel metoda göre dil bir amaç değil araçtır. Asıl amaç, yazılı ve sözlü iletişimi sağlayabilmektir. Sözcükler ve cümleler sadece bazı kavramları iletirler. Bu sebeple dilin kuralları yerine, dilin kullanımı önemsenmelidir.⁵⁵ Bu metotla yabancı dil öğretimi öğrenci merkezli yapıldığı için ders malzemeleri, öğretim ortamı ve aktiviteler özel olarak öğrenci odaklı üretilir. Bu materyallerin hedef dilin kültürünü yansıtacak ve günlük yaşamda işlevsel olacak şekilde üretilmesine özen gösterilir.⁵⁶ Öğretim etkinlikleri daha çok karşılıklı diyalog, grup çalışması, problem çözme ve eğitsel oyunlarla öğrenime dayanır. Öğretmenin sınıftaki rolü, öğrencilerin dil öğretim amaçlarına uygun bir şekilde birbir-

52) Bkz., Doğan, *a.g.e.*, 129-130; Larsen-Freeman, *a.g.e.*, 78-81; Bölükbaşı, *a.g.e.*, 8; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 309.

53) Bkz., Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 310.

54) Bkz., Dendinos, *a.g.e.*, 116; Demirel, *a.g.e.*, 50; Doğan, *a.g.e.*, 113; Larsen-Freeman, *a.g.e.*, 121; Hengirmen, *a.g.e.*, 31; Richards-Rodgers, *a.g.e.*, 153; Xue-Fang, *a.g.m.*, 71; Dinçay, *a.g.m.*, 55; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 306; Shaikh, *a.g.m.*, s. 982.

55) Bkz., Thornbury, *a.g.e.*, 18; Hengirmen, *a.g.e.*, 31; Richards-Rodgers, *a.g.e.*, 159.

56) Dinçay, *a.g.m.*, 56-57; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 306.

leriyle iletişim kurmalarında yönlendirici olmaktır. Bu metodu uygulayacak öğretmenin hem anadilde hem de hedef dilde yetkin olması istenir.⁵⁷

İletişimsel Metodun Eleştirel Değerlendirmesi

Öğretim esnasında diyalogları fazla kullanması nedeniyle bu metotla Arap Dili öğretiminin, günlük yaşama yönelik özellikle sözlü iletişim kurmada başarılı olduğu, ancak ders materyallerinde metinlere yeterince yer vermemesi, dilbilgisine ve ezbere karşı olması nedeniyle de okuma/yazma ve anlama becerilerini yeterince desteklemediği söylenebilir. Metodun bir gereği olarak oluşturulan, ikili ve grup çalışmaları esnasında, öğrencilerin kendi aralarında kurdukları iletişimi, öğretmen tamamıyla kontrol edemez ve hataları düzeltme fırsatını bulamaz. Bu da öğrenimin verimsizleşmesine yol açabilir.⁵⁸

9. Seçmeli Metot (الطريقة الإنتقائية)

Dil öğretiminde tek bir metodun yeterli olamayacağını düşünen bazı dilbilimciler tarafından savunulan seçmeli metot, çeşitli metotların en iyi yönlerinin alınması ve karma bir metodun uygulanmasından ibarettir. Bu metodun başlıca savunucuları Henry Sweet ve Harold Palmer'dir. Sweet'e göre iyi bir metot, geniş boyutlu ve seçici olmalı, dilbilimin bütün bilgilerine dayanmalı ve bu bilgileri kullanırken de psikolojik prensiplerden istifade etmelidir. Palmer ise *çok yönlü yaklaşım* (multiple line of approach) adını verdiği görüşünde, yabancı dil öğretiminde hedefe götürecek her türlü metot ve araçtan yararlanılması gerektiğini savunur. Ona göre dil öğretiminde her yeni fikir saygıyla karşılanmalı ve her türlü gelişmeye açık olunmalıdır. Bu çok yönlü yaklaşımlar neticesinde seçmeli metot ortaya çıkmıştır. Seçmeli metodun temel ilkesi, tek ve kesin bir yaklaşımı olan metot yerine, dil öğretimi konusunda genel prensipler olmalıdır. Öğretilen dile göre özel prensipler geliştirilerek, dil öğrenimini hedefe ulaştıracak her metot ve araçtan yararlanılmalıdır.⁵⁹

Seçmeli metodun önemli ilkeleri ve kullanım özellikleri şu şekildedir:

Bu metotta öncelikle öğrencinin bilgi düzeyi tespit edilerek eksiklerinin ne olduğu saptanır ve sonuca göre bir öğretim programı belirlenir. Mümkün olduğunca sınıf içindeki bireysel farklılıklar dikkate alınır. Bu nedenle öğretim programı oluşturulurken yaş aralıklarına, sınıf mevcuduna, meslek gruplarına vb. dikkat edilir. Öğrencilerin motivasyonu önemsenir ve öğretmen bunu sağlamak için derse başlamadan önce öğrencilerle iletişim kurar. Ders başlangıcında öğretilecek konunun hedefi açıklanır, önceki öğretilenlerle bağlantı kurulur ve öğretilen yeni konuyla ilgili alıştırmalar yapılır. Bu esnada öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmediği ölçülür ve dersin sonunda öğretilen konu özetlenir.

57) Bkz., Dendrinos, *a.g.e.*, 121-123; Demirel, *a.g.e.*, 52; Larsen-Freeman, *a.g.e.*, 125-128; Güney, *a.g.m.*, s. 201; el-'Assâf, *a.g.m.*, 160.

58) Bkz., Demirel, *a.g.e.*, 57-59; Doğan, *a.g.e.*, 117-118; Hengirmen, *a.g.e.*, 35-36.

59) Bkz., Sîni, *a.g.m.*, 456; Demirel, *a.g.e.*, 59; Doğan, *a.g.e.*, 121-122; Sancak, *a.g.m.*, s. 65; el-Hûlî, *a.g.e.*, 25; Hengirmen, *a.g.e.*, 36; Dinçay, *a.g.m.*, 58; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 307; Güney, *a.g.m.*, s. 202.

Dil öğretimi, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda anlamlı olacak şekilde ve gerçek hayata yönelik olarak yapılır. Öğretim esnasında temel dil becerilerinin tamamı bir bütün olarak ele alınır ve eşit derecede önemsenir. Çeviri başlangıç düzeyindeki öğrenciler için bir öğretim metodu olarak uygun görülmediğinden, üzerinde fazlaca durulmaz. Ancak öğrenciler, belli bir seviyeye geldiklerinde çeviriye de yer verilir. Öğretim dili hedef dil olmakla beraber, gerektiğinde anadil de kullanılır. Kelimeler, hatırlamayı kolaylaştırmak için anlamlı cümleler içinde öğretilir. Söz konusu metotla yapılan öğretim etkinliklerinde “basitten karmaşığa”, “somuttan soyuta” ve “bilinenden bilinmeye” şeklindeki dil öğretimi ilkeleri takip edilir.⁶⁰

Seçmeli Metodun Eleştirel Değerlendirmesi

Pek çok seçme imkanı olduğu ve öğretmene geniş özgürlük tanıdığı için günümüzde seçmeli metoda yabancı dil öğretiminde büyük ilgi duyulmaktadır. Ancak bu metodu uygulayacak öğretmenlerin, kendilerine en uygun metodu belirleyebilmeleri için farklı öğretim stratejilerini, tüm metot ve teknikleri bilmeleri aynı zamanda dilbilim ve psikoloji öğrenimi görmüş olmaları gerekir. Tüm bu gereklilikler, öğretimin kalitesinin haddinden fazla öğretmene bağlı olmasına yol açmakta ve özellikle de Arap Dili branşında mezkur yeterlikte ve yetenekte öğretmen bulmayı zorlaştırmaktadır. Söz konusu metot daha çok metot seçme tekniğidir. Yeni bir metodun oluşabilmesi için seçme aşamasından sonra bilgilerin telifi ve sentezi gerekir. Çok sayıda öğretmenin görev yaptığı kurumlarda karışıklığa meydan vermemek ve amaca en uygun metodu belirlemek için öğretmenlerin birlikte seçim yapmaları ve yararlı gördükleri yönlerden yeni ortak bir sentez oluşturmaları gerekir. Özellikle Arapça öğrenen öğrencilerin sürekli değişen ve farklılaşan metotlara uyum sağlaması ve her birinde yeterlik gösterebilmesi mümkün olmamaktadır. Metodun bu yanı, değişime açık olmayan öğrencilerin öğrenim motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.⁶¹

10. Grupla Öğretim Metodu (الطريقة الجمعية)

Danışmanlı metot olarak da bilinen bu metot, 1960’lı yıllarda Amerikalı psikiyatrist Charles Curran tarafından geliştirilmiştir. İkinci dil öğrenirken bireylerin hata yapma korkusu ve iç kaygı yüzünden kendilerini ifade edemediklerini gözlemleyen Curran, bu kaygıdan kurtulmak ve hata yapmadan kaynaklanan korkuyu yenmek için öğrencilerin de sorumluluk alması gerektiğini savunmuş ve öğrenci-öğretmen ikilisinin, danışan-danışman ilişkisi içinde görülmesi gerektiğini söylemiştir. Öğrenci merkezli söz konusu metodun temelinde, öğretmen ile öğrenciler arasında karşılıklı iyi niyet, ilgi ve olumlu tutum önemli yer tutar.⁶²

60) Bkz., en-Nâka, *a.g.e.*, 107; Demirel, *a.g.e.*, 60-61; Doğan, *a.g.e.*, 122-124; Hengirmen, *a.g.e.*, 36-37; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 308; Güney, *a.g.m.*, s. 202-203.

61) Bkz., Doğan, *a.g.e.*, 124; Hengirmen, *a.g.e.*, 37; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 308.

62) Bkz., Demirel, *a.g.e.*, 62; Larsen-Freeman, *a.g.e.*, 89; Tosun, *a.g.m.*, s. 83; Dinçay, *a.g.m.*, 52; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 310.

Grupla öğretim metodunun başlıca kullanım özellikleri şu şekildedir:

Sınıfta öğrencilerin oturma biçimleri daire şeklinde olup, tercihen öğretmen bu dairenin dışında bulunur. Her öğrenci için ya da 3-4, 6-12 kişilik gruplar için bir öğrenci danışman-öğrenci olarak seçilir. Bu sayede öğrenciler, öğretmenle ve danışman öğrencilerle rahat iletişim kurma şansını yakalarlar. Başlangıçtaki derslerde ses kayıt cihazları kullanılır ve bunlara sadece öğrencilerin öğrendikleri dilde söyledikleri kaydedilir. Öğrenciler grup çalışması yapmak istedikleri konularda tartışabilirler hatta bu tartışmayı anadillerinde yapmaları istenir. Grup çalışmalarını dışarıdan izleyen öğretmen, anadilde yapılan konuşmaları hedef dile çevirerek öğrencilere yardımcı olur. Bu şekilde öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamak için destek verilir. Dersler genelde bu tarz üzere işlenir.⁶³

Grupla Öğretim Metodunun Eleştirel Değerlendirmesi

Sadece bu metotla yabancı dil öğrenenlerin hedef dili tam anlamıyla öğrenmeleri kolay değildir. Bu metodu uygulayacak öğretmenlerin öğretildiği dili ve dilbilgisini anadili seviyesinde bilmesi ve ayrıca psikoloji eğitimine de sahip olması gerekir. Diğer dillerde olduğu gibi Arap Dili alanında da bu nitelikleri haiz, donanımlı öğretmenleri bulmak zor olduğundan, metot çok fazla uygulanabilir görülmemiştir. Söz konusu metodun belirlenmiş bir öğretim programının olmaması ve genellikle öğrencilerin kendi aralarındaki diyaloglarından hareketle konuların seçilmesi, dil öğretimi ve hayatın gerçek akışıyla uyumluluk göstermemektedir. Bu yüzden, formel eğitim veren ve bir müfredat takibi zorunda olan eğitim kurumlarında, bu metotla Arap Dili öğretimi yapmak mümkün görülmemektedir.⁶⁴

Sonuç ve Genel Değerlendirme

Bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde uygulanan en yaygın metotlar, bu metotlara dair belli başlı temel ilkeler, kullanım özellikleri ve özellikle Arap Dili öğretimi açısından söz konusu metotların uygulanabilirliği ile ilgili özlü eleştiri ve değerlendirmelere yer verilmiştir. Tarih boyunca başka dilleri öğrenmeye olan gereksinimler, bu dilleri en iyi şekilde öğrenmeyi sağlayacak metot arayışlarını da beraberinde getirmiştir. Süreç içerisinde bir çok farklı metodun ortaya çıkması da bu alandaki hiçbir metodun tek başına mükemmel olmadığını göstermiştir. Şüphesiz ki; Arap Dili öğretimi de bu dinamik sürecin dışında değildir. Ülkemizde resmi veya gayri resmi çeşitli kurumlarda, değişik seviyelerde ve farklı amaçlarla Arap Dili öğretimi yapılmaktadır. Ancak belirtmek gerekir ki; bir çok nedeni olmakla birlikte, özellikle öğretim metodu, tekniği, eğitim materyali ve donanımlı öğretmen eksikliği gibi sebeplerle Arap Dili öğretiminin istenilen seviyede olduğunu söylemek oldukça zordur.

63) Bkz., Demirel, *a.g.e.*, 62; Larsen-Freeman, *a.g.e.*, 94-98; Dinçay, *a.g.m.*, 53-54.

64) Bkz., Dinçay, *a.g.m.*, 52-53; Memiş-Erdem, *a.g.m.*, s. 311.

Bu çalışmada yer yer değinildiği gibi, dil öğretiminin bir bütün olarak düşünülmesi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin dengeli olarak gelişmesini sağlayacak metotlar uygulanması gerekir. Aynı şekilde öğrencinin motivasyonunu olumlu yönde etkileyecek somut hedeflerin belirlenmesi de uygulanacak metotların başarıya ulaşmasını sağlayacak önemli faktörlerdendir. Öğretmenlerin de uygulayacakları metotları ve öğretecekleri dili iyi derecede bilmeleri, bunların yanında pedagoji, psikoloji ve sosyoloji gibi yardımcı dallara da hakim olmaları gerekir. Diğer taraftan öğretim metot ve tekniklerinin öğretilen dile ve amaca uygunluğu da göz ardı edilmemesi gereken hususlardandır. Bir diğer husus da öğrencinin motivasyonu korumak ve öz güvenini kırmamak için, dil öğretiminin uzun yıllara yayılmak yerine, yoğunlaştırılmış öğretimlerle belirlenmiş uygun sürelerde tamamlanması ve canlı tutulması için de öğrenci tarafından kullanılabilir olması gerekir.

Ülkemiz özelinde çeşitli kurumlarda ve değişik seviyelerde yapılan Arap Dili öğretimi, yukarıda zikredilen hususları dikkate alan bütüncül bir bakış açısıyla, bu çalışmada ele alınan metotların en uygun yön ve tekniklerinden istifade eden seçmeci bir yaklaşımla yapıldığı takdirde istenen başarıyı yakalayacaktır. Belirtilen bakış açısı ve yaklaşımla geliştirilecek yeni ve özgün metotların, dört temel dil becerisinin dengeli bir şekilde kazanımını hedeflemesi ve Arap dilinin kelime ve cümle yapısını dikkate alması, sonucun başarılı olması açısından ayrıca önemlidir.

Kaynakça

- Abdullah, Muhammed Bahâr, “*İşkâlât nazariyye ve tatbîkiyye fî ta’lîmi’l-lüğâ’l-‘arabiyye lin’n-nâtîkîne bi ğayrihâ*”, *Mecelletu’l-İslâm fî Âsiyâ*, Malezya, 2009, C.6, S.1, 63-88.
- el-‘Assâf, Nâdiye Mustafâ, “*Tarâiku tadrîsi minhâci ta’lîmi’l-‘arabiyye lin’n-nâtîkîne bi ğayrihâ beyne’n-nazariyyeti ve’t-tatbîk*”, *Dirâsâtu’l-‘ulûmi’l-insânîyye ve’l-ictimâ’iyye*, Ürdün, 2015, C.42, S.1, 155-164.
- ‘Atiyye, Muhsin ‘Alî, *el-Kâfî fî esâlîbi tadrîsi’l-lüğati’l-‘arabiyye*, Ürdün, 2006.
- Bölükbaşı, Mehmet, *Arapça Öğretiminde Telkin Yöntemi ve Uygulaması*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2012.
- Cevher, Nasruddîn İdrîs, “*İtticâhât cedide fî mecâlî ta’lîmi’l-lüğati’l-‘arabiyye fî İndonîsiyâ*”, *Journal of Indonesian Islam*, Endonezya, 2007, C.1, S.2, 420-441.
- Deliçay, Tahsin, “*Arapça öğretiminde Modüler Yöntem ile Geleneksel Yöntemin Karşılaştırılması (Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)*”, *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2001, C.7, S.1, ocak-haziran, 89-113.
- Demircan, Ömer, *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*, İstanbul, 1988.
- _____, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul, 1990.

- Demirel, Özcan, *Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları*, Ankara, 1983.
- _____, *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*, Ankara, 1990.
- _____, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, İstanbul, 1999.
- Dendrinos, Bessie, *The EFL Textbook And Ideology*, Grivas Publ., Athens, 1992.
- Dinçay, Turgay, “A Quick Chronological Review Of The Elt Methods Along With Their Techniques And Principles: Choosing Eclecticism From Among Language Teaching Methods”, *Dil Dergisi*, 2010, S.147, 40-62.
- Doğan, Candemir, *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*, Ankara, 1989, 147-168.
- _____, “Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Öğrenim-Öğretim Konusu ve Aracı Olan Dil Orijinli Sorunlar ve Çözüm Yolları”, *EKEV Akademi Dergisi*, 2000, C.2, S.3, kısım, 147-168.
- el-Dyab, Ahmed, *el-Meşâkilü'l-letî tuvâcihu'l-etrâk fî ta'lîmi'l-luğati'l-'arabiyye ve'l-mukterahât*, Utruha Macister, Ankara, 2012.
- Gündüzöz, Soner, “Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikler Pedagojik Bir Değerlendirme”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2010, S.29, 35-53.
- Güney, Murat Arif, “Yabancı Dil Öğretimi ve Dünden Bugüne Türkiye’de Arapça Öğretimi”, *Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2014, C.1, S.1, 193-211.
- Hengirmen, Mehmet, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*, Ankara, 2006.
- el-Hûlî, Muhammed ‘Alî, *Arapça Öğretim Metotları*, Trc: Cihaner Akçay, Ankara, 2000.
- _____, *Esâlîbu tedrîsi'l-luğati'l-'arabiyye*, Ürdün, 2000.
- Kadrî, Muhammed, “Turuku tedrîsi'l-luğati'l-'arabiyye”, *Al-BARO’AH*, 2013, S.4, tahun, 23-28.
- Kartal, Erdoğan, “Bilişim-İletişim Teknolojileri ve Dil Öğretim Endüstrisi”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2005, S.18, 383-393.
- Kâtîbî, Hâdiyâ Hazne, “el-Lüğatu'l-'arabiyye ke lüğa sâniye ve't-tehaddiyyât elletî tuvâcihu dârisihâ'l-ecânib”, *Mecelletu Cami'ati Dimesk*, 2012, C.28, S.2, 425-455.
- el-Kholi, Karim Farouk, “Müşkilâtu ta'lîmi'l-'arabiyye li ğayri”n-nâtûkîne bihâ ve turuku hallihâ”, *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2011, S.32, 185-201.
- Larsen-Freeman, Diane, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, New York, 2000.
- Mackey, William Francis, *Language Teaching Analysis*, Longman, 1965.

- Medkûr, ‘Alî Ahmed-Herîdî, Eymân Ahmed, *Ta‘lîmu’l-luğati’l-‘arabiyye li ğayri’-n-nâtîkîne bihâ, en-nazariyya ve’l-tatbîk*, Kahire, 2006.
- Memiş, Muhammet Raşit-Erdem, Mehmet Dursun, “*Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler*”, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, Ankara, 2013, C.8, S.9, summer, 297-318.
- en-Nâka, Mahmûd Kâmil, *Ta‘lîmu’l-luğati’l-‘arabiyye lin’-n-nâtîkîne biluğâtin uhrâ*, Mekke, 1985.
- Nusayrât, Sâlih, *Turuku tedrîsi’l-‘arabiyye*, Ürdün, 2006.
- Richards, Jack-Rodgers, Theodore, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2007.
- Sancak, Yusuf, “*Yabancı Dil Eğitimi-Öğretimi ve Arapça Tarihçe, Amaç, Esaslar, Elemanlar, Usûl (Metot) ve Teknik*”, *EKEV Akademi Dergisi*, 1999, C.2, S.1, kasım, 53-67.
- Shaikh, Fatima Sultan, “*Effective Methods of Teaching English as a Second Language in the Classroom*”, *International Journal of Science and Research*, 2015, C.4, S.2, february, 979-984.
- Sînî, Mahmûd İsmâ‘îl, “*Yabancı Dil Öğretim Metotları Hakkında Bir Araştırma*”, çev. Hüseyin Elmalı, *DEÜ. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, İzmir, 1989, S.5, 449-476.
- Thornbury, Scott, *How to teach grammar*, Longman Publ., Harlow, 2000.
- Tosun, Cengiz, “*Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış*”, *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, 2006, S.5, mayıs, 79-88.
- Tu‘ayme, Ruşdî Ahmed, *el-Merce‘ fi ta‘lîmi’l-luğati’l-‘arabiyye lin’-n-nâtîkîne biluğâtin uhrâ*, Mekke, 1986.
- Usta, İbrahim, “*Türkiye’de Arapça Öğreniminin Zorlukları ve Çözüm Yolları*”, *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*, 2012, C.15, S.4, 128-135.
- Xue, Liu Qing-Fang, Shi Jin, “*An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods - Effectiveness and Weakness*”, *US-China Education Review*, 2007, january, 69-71.
- Yolcu, Mehmet, “*Yabancı Dil Öğrenimi*”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2002, C.2, S.3, 19-73.

