



HATAY YERLEŞİK ARAP DİYALEKTLERİNİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK A1 DÜZEYİ İLETİŞİMSEL MATERYAL TASARIMI

A1 LEVEL COMMUNICATIVE MATERIAL DESIGN FOR ARABIC DIALECTS SPOKEN IN HATAY

Mustafa AĞBAHT

Lecturer, Süleyman Demirel
University, Faculty of Education,
Department of Arabic Language
Education, Isparta, Turkey
ORCID: 0000-0001-6121-2697
Email: agbaht.mustafa@gmail.com

Mehmet Hakkı SUÇİN

Prof. Dr., Gazi University, University,
Faculty of Education, Department of
Arabic Language Education, Isparta,
Turkey
ORCID: 0000-0003-4433-7468
Email: mhakkisucin@yahoo.com

Geliş Tarihi/Submitted:

13.08.2023

Kabul Tarihi/ Accepted:

27.06.2024

Anahtar Kelimeler:

Hatay yerleşik Arap diyalekti,
Materyal tasarımı, Diller için Avrupa
Ortak Başvuru Metni (D-AOBM),
Lehicitna, Dil sürdürümü

Keywords:

The sedentary Arabic dialects of
Hatay, Material design, the Common
European Framework of Reference for
Languages (CEFR), Lehcitna,
Language maintenance

Kaynak gösterme/Citation:

Ağbaht, M., & Suçin, M. H. (2024).
“Hatay Yerleşik Arap Diyalektlerinin
Öğretimine Yönelik A1 Düzeyi
İletişimsel Materyal Tasarımı”. *World
Language Studies (WLS)*, 4(1): 90-118

Öz

Sosyokültürel mirasın aktarımında eşsiz önemi olan anadilini daha yetkin kullanmak ve bu dili başkalarına sistematik bir şekilde aktarmak isteyen birey, bu dilde materyallere ihtiyaç duyar. Bu çalışmada, sadece sözlü kültürle aktarılan ve nesiller arası aktarımı günümüzde son derece zayıflayan; ancak yazılı bir dili ve materyali bulunmayan Hatay yerleşik Arap diyalektlerinin (HAYAD) öğretimine yönelik materyal ihtiyacının giderilmesi amaçlanmıştır. “Lehcitna” adını verdiğimiz materyal geliştirilirken öğrenenleri birer “sosyal aktör” olarak gören, onların sosyokültürel anlamda aktif katılımcı olmalarını ve o dili üreterek bu anlamda iletişim aracı olarak kullanmalarını hedefleyen iletişimsel yöntem tercih edilmiştir. Bu bağlamda materyalde yer alan temaların, içeriklerin vb. seçiminde Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) esas alınmış ve öğretim materyali tasarlama ve hazırlama ilkeleri dikkate alınmıştır. İlgili diyalekte ilişkin bilimsel çalışmalar ve metinler olması yönüyle araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tercih edilmiştir. Arap diyalektlerinin öğretimine ilişkin son yıllarda hazırlanmış bir ilk niteliğindeki bu çalışma, bu dili öğrenmek isteyenlerin bu coğrafyadaki çeşitli kültürleri tanımalarına, kendi kültürlerini aktarmalarına katkı sunacağı ve bu tarz çalışmalara örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

Abstract

Individuals who want to use their mother tongue more competently and transfer this language to others in a systematic way require materials in this language, which holds unique importance in the transmission of culture and social memory. This study aims to address the need for materials for teaching the sedentary Arabic dialects of Hatay, which have been solely transmitted through oral culture and whose intergenerational transmission is significantly weakened today, lacking a written language and materials. In developing the materials called “Lahjitna,” the communicative method was preferred, viewing learners as “social actors” and aiming to engage them as active participants in a socio-cultural context, using the language as a communication tool through production. The themes and content included in the materials are based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), with principles of designing and preparing teaching materials taken into consideration. To ensure scientific rigor and access to relevant dialectal studies and texts, document review was chosen as the research method. It is anticipated that this study, the first of its kind in recent years focusing on the teaching of Arabic dialects, will contribute to individuals seeking to learn this language, enabling them to acquaint themselves with various cultures in this geographic area and facilitating the transmission of their own cultures. Furthermore, it is expected to serve as an exemplary model for similar studies.

1. GİRİŞ

Bireyin en başta anneden, sonra yakın aile çevresinden, sonra da ilişkide bulunulan çevrelerde öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan anadili (Aksan, 1975, s.427), aynı zamanda dünyayı algılama ve sözcükleriyle dünyaya anlama kattığı dildir (Kıran ve Kıran, 2013). Tüm insanlığın dünyayı tek bir pencereden algılaması mümkün olmadığından dillerin de bölgesel, yöresel, kültürel, toplumsal, siyasal ve daha birçok yönden farklılık gösterebileceği aşikârdır. Ancak anadilinin ekonomik, kültürel, sosyal, tarihsel, eğitsel sebeplerle kullanımındaki azalma insanlığın kültürel mirası olan bir dilin, lehçenin ya da ağzın kaybolmasına neden olabilir. Bu ise tıpkı tarihsel bir mirasın kaybolması ya da bir canlı türünün yok olmasına benzer bir şekilde, insanlık kültürünün bir birikiminin kaybolmasıyla sonuçlanabilir.

Türkiye'nin en güneyinde yer alan Hatay'da, birçok dilden ve kültürden insanın bir arada yaşadığı bir şehirdir. Bunlardan en öne çıkanlardan biri de Arap dili ve kültürüdür. Nesiller arası aktarımı gittikçe zayıflamış olsa da Arap dili ve kültürü, geçmişten günümüze sözlü olarak aktarılmıştır. Bununla beraber toplumsal hafızanın ve kültürel mirasın korunmasında ve diğer nesillere aktarılmasında sözlü dil ile beraber yazılı dilin de çok önemli bir payı bulunmaktadır. Sözellikte dil daha esnek iken, yazılı dilde daha sistematik kurallar yer alır. Bu bakımdan sözlü dil daha cazip olsa da birçok sebeple sözlü dil zayıfladığında yazılı dil bir cankurtaran işlevi görür. Doğal ortamda sözlü olarak yeteri düzeyde anadilini edinememiş bir birey, o dili öğrenmek ve başkalarına aktarmak için yazılı bir dile ve daha da önemlisi o dilde materyallere ihtiyaç duyar.

UNESCO tarafından uluslararası dilbilimcilerin hazırladığı *Language Vitality and Endangerment [Dil Canlılığı ve Tehlike Çerçevesi]* (UNESCO, 2003) adlı rapora göre, bir topluluğun konuştuğu dilin durumunu değerlendirmek için belirlenen dokuz faktörden biri de “okuryazarlık için materyallerin mevcudiyeti” faktörüdür (UNESCO, 2003, s. 12). Bu faktöre göre, “hiçbir yazıma sahip olmayan” faktörü bir topluluğa ait dilin devamlılığı açısından en tehlike olanı olarak betimlenmiştir (UNESCO, 2003, s. 14). Bu sebeple tehlike altında olan diller için yazım dilinin ve gramerin oluşturulmasının, çeşitli materyallerin hazırlanmasının ve bu materyallerin eğitimde kullanılmasının ne kadar önemli olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada, dil eğitimi ve okuryazarlık için materyal mevcudiyeti bağlamında Arap diyalektlerinden yazılı bir dili ve materyali olmayan Hatay (Antakya) Yerleşik Arap diyalektleri hedef dili olarak belirlenmiştir. Çalışmada “Hatay yerleşik Arap diyalektlerinin öğretimine yönelik A1 düzeyi iletişimsel materyal tasarımı” (Ağbaht, Mus., 2022) adlı yüksek lisans

tezinde izlenen yaklaşımlar esas alınmıştır. Söz konusu diyalektin belirlenmesinde sözü edilen dilin ve sosyokültürel mirasın korunması hususlarıyla beraber; bu diyalektle ilgili biçimbilim, sesbilim alanlarında çalışmalar ve metinler olması, konuşanların olması ve sayısı (Procházka, 2002), bu diyalekte bazı materyallerin hâlihazırda yapılmaya başlanması ve araştırmacının bu diyalekti konuşan biri olması gibi etkenler etkili olmuştur. Bu diyalektin UNESCO tarafından hazırlanan raporda tehlike altındaki diller arasında bulunmamasına rağmen raporun belirttiği faktörler göz önüne alındığında yazı dilinin olmaması ve nesiller arası aktarımının zayıflaması gibi sebepler neticesinde tehlike altında olduğu söylenebilir.

Smith-Kocamahhul da doktora çalışmasında Hatay'da dil değişiminin ilerlemiş olduğunun aşikâr olmasına rağmen çoğu topluluk üyesinin hâlâ Arapçada bir miktar yeterliliği olması ve değişimin görünüşte ivme kaybetmesi hasebiyle iyimser olunabileceğini; bu nedenle de dili sürdürmek ve yeniden canlandırmak için sağlam bir temel olduğunu belirtmiştir (Smith-Kocamahhul, 2003, s. 211).

Bu çalışmada, söz konusu diyalektin materyal tasarımında, dilin korunması ve sürdürümü (language maintenance) bağlamında dilin kurallarından ziyade, dil öğretiminde asıl amacın sözlü ve yazılı iletişimin sağlanması olarak gören iletişimsel yöntem tercih edilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Anadili eğitiminde bir diyalektin sürdürümüne ilişkin bir materyalin tasarımı nasıl olabilir?

Hatay yerleşik Arap diyalektlerine ilişkin CEFR'e (Council of Europe, 2001) göre A1 düzeyinde bir öğretim materyali nasıl geliştirilebilir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, bu diyalekti öğrenmek veya anlasa da konuşamayan kişiler için hazırlanmış olan bu yayınlar sayesinde dilin gelişimine katkıda bulunmak ve sadece dilden dile aktarılan Hatay Yerleşik Arap diyalektinin sürdürülebilirliğine katkı sağlamak için eğitim materyali ihtiyacını gidermektir. Ayrıca araştırmada, yazı dili geliştirilmemiş bu diyalektler için esas olarak Arap alfabesini kullanma, bunun yanında transkripsiyonu bir yardımcı unsur olarak kullanma imkânı yaratmayı, insanlık kültürünün ortak mirası olan dilleri ve bu dillere bağlı diyalekt ve ağızların korunmasını teşvik etmeyi; öğrenenlerin Arap ülkelerinin farklı kültürlerini de öğrenmelerini ve kendi kültür öğelerini başkalarına aktarmalarını, öğrenmeyi öğrenerek hedef dilde kendilerini geliştirmeye istekli olmalarını amaçlanmıştır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma, Hatay yerleşik Arap diyalektlerinde eğitim-öğretim materyali bulunmaması ve bu diyalektlerin öğretimine ilişkin eğitsel çalışmanın olmaması bakımından önem taşır.

1.4. SAYILTILAR

Bu çalışmada, bireysel ve kitlesel düzeyde dil yitimi yaşanan Hatay Arapça diyalektlerinin, tasarlanması hedeflenen materyal aracılığıyla dilin sürdürümüne ve geliştirilmesine olanak sağlayacağı ve bu diyalektleri iletişimsel bağlamda öğrenmek isteyen bireyler için A1 düzeyinde öğrenmelerine imkân sunması düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın, Türkiye'deki Arap diyalektleriyle ilgili eğitsel yönden bir çalışma alanı açacağı ve yalnızca sözlü dili gelişmiş bu diyalektin yazınsal alana taşınması yoluyla bir anlamda kültürel değerlerin de kayıt altına alınması, korunması ve aktarılması yolu açacağı beklenmektedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Hatay'da köyden köye bölgeden bölgeye diyalektler arasında benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların tamamının materyal tasarımında gösterilmesi mümkün değildir. Bununla beraber Ağbaht'ın dile getirdiği gibi Hatay'da konuşulan yerleşik Arap diyalektleri arasında karşılıklı anlaşılabilirlik çok yüksek düzeyde (Mahmut Ağbaht, kişisel iletişim, Mayıs 11, 2021) olması sebebiyle Hatay yerleşik diyalektler için kullanılacak ortak bir eğitim öğretim materyali geliştirmek mümkün olmuştur. Bu yüzden materyalin tasarlanmasında Hatay'da konuşulan yerleşik Arap diyalektleri arasından belli bir diyalektin temel sesbilim ve biçimbilim özellikleri yerine bu diyalektlerin en yaygın ayırıcı-temel sesbilim ve biçimbilim özelliklerini kapsayan bir yaklaşım izlenmiştir. Ancak bu özelliklerin tercih durumu da bir sınırlılık olarak söylenebilir.

Diyalektin sesbilimsel özelliklerini Arap harflerinden uyarlayarak Latin harfleriyle gösteren bir transkripsiyon sistemi tercihi ve bu diyalektleri öğretecek öğretmenlerin eğitimi de sınırlılıktır.

1.6. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bir insan diğer bütün dilleri, sahip olduğu bir dünya temeli üzerine ve o dünyadan hareketle öğrenir, sadece anadiline dünya ile beraber sahip olur (Porzig, 1995, s. 62). Bu bakımdan anadili öğrenimi, sadece yabancı dilin değil, diğer eğitim alanlarında da çok

önemlidir. Devletler de bu bakımdan anadili eğitimini öncelemişler, eğitim programları ve materyaller hazırlamışlardır. Yazı diline sahip dillerin ve diyalektlerin, nesilden nesile aktarımının, ediniminin ve öğretiminin materyalsiz ne kadar zor olacağı düşünüldüğünde ülkelerin anadili eğitimi tarihlerine bakılarak materyal geliştirme zamanları hakkında fikir edinilebilir.

Ülkemizde Osmanlı Devleti'nden bu yana anadili, azınlık dilleri ve yabancı dil eğitimi konusunda birçok gelişmeler yaşanmış, kanunlar değiştirilmiş, okullar açılmış ve materyaller hazırlanmıştır. Son yıllarda azınlıkların kendi anadillerini öğretmeleri anlamında en çarpıcı gelişmeler 2000'li yıllarda başlamıştır. Türkiye'nin Avrupa Birliğine 1999 yılında aday olarak kabul edilmesiyle beraber Türkiye'nin bu yıllarda Avrupa Birliği ile bütünleşme hedefi doğrultusunda yabancı dil öğretim programlarında Avrupa Konseyi'nin kabul ettiği dil politikalarına göre düzenlenmeler ve pilot uygulamalar denenmiştir. Bu araştırma için ana çalışma gruplarından biri olan Diller için Ortak Başvuru Metninde (Avrupa Konseyi, 2009) yer alan A1 düzeyi gibi altı düzeyde her öğrencinin ve vatandaşın Avrupa dillerini bilme düzeylerini gösteren Avrupa dil pasaportuna sahip olmasını amaçlayan Avrupa Dil Gelişim projesi, Türkiye'de 2001 yılında başlatılmış ve 2005 yılından itibaren ülke genelinde kademeli olarak yaygınlaştırılması planlanmıştır (Demirel, 2005).

2012 yılında çıkarılan 6287 sayılı kanunla beraber zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmış, eğitim de kademeli olarak 4+4+4 olarak belirlenmiş ve ortaokuldan itibaren öğrencilerin 6 ayrı gruptan oluşan dersler seçme imkânı doğmuştur. Bunların içinde şüphesiz en dikkat çekici olanı “Yaşayan Diller ve Lehçeler” grubundaki Kürtçe, Zazaca, Lazca gibi azınlık dillerin öğretimi olmuştur. Daha sonraki yıllarda bu dillerde Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından ders kitapları öğretim programları çıkarılmıştır. Öğretim programları ve ders kitapları bu çalışmada olduğu gibi D-AOBM'ye uygun olarak ve metinde yer alan dil düzeyleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda ilk olarak 07.07.2012 tarihli 153 ve 154 sayılı kararlara istinaden “Yaşayan Diller ve Lehçeler” dersinde bulunan 5. Sınıflar için Kürtçe ile 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için Adıgece ve Abazaca dersleri öğretim programları kabul edilmiştir. Bu bağlamda aynı yıl bu derslerin kitapları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından basılmıştır ve bu kitaplar D-AOBM çerçevesinde belirlenen düzeylere göre hazırlanmıştır. Ertesi yıl Gürcüce dersinin, bir sonraki yıl Adıgece ve Abazaca derslerinin Latin harfleriyle yazılmış halinin ve 2017 yılında Boşnakça ve Arnavutça derslerinin öğretim programları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, t.y.). Ders kitaplarının son halleri ise 2019 yılında basılmıştır.

Türkiye’de ve dünyada hükümetlerin anadili eğitimi ve bu konudaki materyal çalışmaları farklılık göstermektedir. Hükümetler dışında da hazırlanan ve uygulanan birçok proje bulunmaktadır. Yerel düzeyde finanse edilen projeler olduğu gibi daha geniş çapta ve uluslararası örgütlerce finanse edilen projeler de bulunmaktadır. Bunlardan en öne çıkan projelerden biri olan ve yine D-AOBM metnine göre A1 ve A2 düzeyinde hazırlanan Surayt adındaki bu proje, Avrupa Birliği'nin Erasmus+ programı tarafından ortaklaşa finanse edilmiştir. Aramaic-Online Projesi (2014-2017) kapsamında geliştirilmiş ve Berlin Free Üniversitesi'nin koordinasyonluğunda, Bergen, Cambridge ve Leipzig Üniversiteleri ile Hollanda'daki Mor Efreim Süryani Ortodoks Manastırı'nın oluşturduğu bir konsorsiyum tarafından *Şlomo Surayt* adlı kitap hazırlanmıştır (Talay vd., 2017).

Bununla beraber bu araştırmada, eğitbilim yönüyle iletişimsel yönetime uygun şekilde materyal tasarımına odaklandığından, özellikle Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan D-AOBM’ye uygun şekilde hazırlanan bu proje ve diğer öğretim programları ve müfredatları incelenmiştir. Arap diyalektlerine yönelik olmasa da Arapça bölümlerinin hazırlık sınıflarına yönelik yine başvuru metnine uygun şekilde hazırlanan müfredat önerisi bu alanda önem arz etmektedir (Özcan, 2012). İnternet tabanlı ders ve web sitesi oluşturan bir yazılım olan Moodle Eğitim Yönetim sisteminin vurgulandığı tez çalışmasında müfredatın yanında örnek ders planları, tema seçimleri ve kazanımlar ayrınıtı ele alınmıştır.

1.6.1. HATAY YERLEŞİK ARAP DİYALEKTLERİ LİTERATÜR TARAMASI (HAYAD)

Türkiye, tarih boyunca çeşitli etnik gruplara ev sahipliği yapmış bir ülkedir ve bu gruplardan biri de Araplardır. Özellikle Hatay, Adana, Mersin, Mardin, Siirt ve Şanlıurfa gibi bölgelerde yoğun Arap nüfusu bulunmaktadır. Türkiye’de konuşulan Arap diyalektleri, Suriye Yerleşik, Suriye Bedevi ve Mezopotamya (*qaltu*) diyalektleri olmak üzere 3 ana grupta sınıflandırmıştır (Jastrow, 2006, s.154). Türkiye'deki Arap diyalektleri üzerine yapılan çalışmalar, bu dillerin dilbilimsel özelliklerini, tarihsel gelişimini ve kültürel bağlamlarını incelemektedir. Bu çalışmalardan biri de Mardin yöresinde kullanılan Arapçanın temel özelliklerini inceleyen araştırmadır. (Çıkar ve Timurtaş, 2012).

Türkiye'de Arap diyalektlerine yönelik akademik çalışmalar, dilbilimciler ve sosyologlar tarafından giderek artan bir ilgi görmektedir. Bu çalışmalar, genellikle diyalektlerin dilbilimsel özelliklerini, kelime dağarcığını, gramer yapılarını ve sosyokültürel bağlamlarını incelemeyi hedefler. Türkiye'deki üniversitelerde ve araştırma merkezlerinde yapılan bu çalışmalar, Hatay, Mardin ve Şanlıurfa gibi Arap nüfusunun yoğun olduğu bölgelerdeki dil

kullanımlarını kapsamlı bir şekilde ele alır. Ayrıca, bu çalışmalar yerel diyalektlerin korunması ve yeni nesillere aktarılması için stratejiler geliştirilmesine katkı sağlar.

Hatay’da konuşulan yerleşik Arap diyalektlerine ilişkin çalışmalara bakıldığında 20. yüzyıldan başladığı ve günümüze kadar devam ettiği görülmektedir. HAYAD ile ilgili mevcut dilbilimsel çalışmaların çoğuna Ağbaht’ın yüksek lisans tezinden ulaşılabilir (Ağbaht Ma., 2014). Bu çalışmalardan şimdiye kadar en kapsamlı olan çalışma, Arnold’un dil atlası niteliğindeki *Die Arabischen Dialekte Antiochiens* adlı kitap çalışması bu araştırmanın da ana kaynaklarından biridir (Arnold, 1998). Bu çalışmada Arnold; Antakya, Arsuz, İskenderun, Reyhanlı, Samandağ, Altınözü ve Yayladağ olmak üzere yedi ilçede ve birçok yerleşim alanında konuşulan diyalektleri Alevi, Sünni, Hristiyan, Yahudi ve Bedevi olmak üzere beş kategoride fonoloji ve morfoloji özellikleri bakımından mukayese etmiş ve bunları dil atlası şeklinde son bölümde göstermiştir (Arnold, 1998). Bu bölgedeki dil tercihi, kod-değişimi ve dil değişimini inceleyen iki tez çalışması (Smith-Kocamahhul, 2003 ve Cengiz, 2006), yörenin sözlü edebiyatına ilişkin *Fenn* geleneğini barındıran bir çalışma (Ağbaht Ma., 2018), diyalektin bağlı olduğu Suriye lehçesine yönelik sözlük çalışması (Stowasser vd., 2004) olmasına rağmen yörede halen Arapça konuşanların bulunması ve Arapçanın günlük yaşamda sıkça kullanılması bu alandaki çalışmaların zenginleştirilmeye açık olduğunu göstermektedir. Yine de söz konusu çalışmalardaki verilerin, ortak bir materyal tasarımı için başlangıç düzeyinde yeterli veriler sağlayacağı düşünülmüştür.

2. YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Hatay yerleşik Arap diyalektlerine ilişkin biçimbilim, sesbilim alanında çalışmalar, metinler olması ve bu çalışmaların konunun uzmanları tarafından hazırlanmış olması yönüyle; araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttıracak düşünülduğünden nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Yazılı belgelerin içeriğini düzenli bir şekilde incelleme için kullanılan (Wach, 2013, s. 3) doküman incelemesi; ilgili konu hakkında bir farkındalık oluşturmak, anlam çıkarmak ve deneysel bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008).

2.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUPLARI

Bu araştırmanın çalışma grupları iki ana başlıkta incelenebilir:

1- Arapça Öğretim Programına İlişkin Çalışma Grubu:

Yabancı Dil Öğretim Programları bu çalışma grubunun evrenini oluşturmaktadır. Bu alandaki kaynaklar çok geniş olmasından dolayı evreni en iyi yansıtacağı düşünülen ve bu alandaki ayrıntıları belirginleştirmek amacıyla aşağıdaki ana kaynaklar çalışma grubunu oluşturmaktadır:

- a. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)
- b. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne (D-AOBM) Göre Yabancılara Yönelik A1-A2 Düzeyinde Arapça Müfredatı (Orijinal Adı: العربية للناطقين من نهج اللغة العربية للناطقين من نهج اللغة العربية (A1-A2) بخيرها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات على المستويين (Suçin, 2015)

2- HAYAD'a İlişkin Çalışma Grubu:

Arap Diyalektlerine ilişkin kaynaklar bu çalışma grubunun evrenini oluşturmaktadır. Arap Diyalektlerinin çeşitliliği sebebiyle evreni en iyi yansıtacağı düşünülen ve özellikle HAYAD'a ilişkin temel sesbilim, biçimbilim özelliklerinin belgelendiği ve karşılaştırıldığı bilimsel çalışma olan şu ana kaynak diğer bir çalışma grubunu oluşturmaktadır: Die Arabischen Dialekte Antiochiens (Arnold, 1998).

2.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırmada veriler, çalışma gruplarında belirtilen dokümanlar yoluyla elde edilir. Hem söz konusu diyalekte ilişkin hem de öğretim programlarına ilişkin bu belgeler konunun iç içe olmasını gerektirdiği için eş zamanlı olarak toplanıp kullanılacaktır.

2.4. VERİLERİN ANALİZİ VE KULLANIMI

Araştırmanın çalışma gruplarında belirtilen dokümanlardaki önemli verileri saptamak amacıyla içerik analizi tekniği ve materyal tasarımı sürecinde ortaya çıkan ana ve alt temaları bulmak amacıyla dokümanlardaki veriler tekrar tekrar inceleneceğinden tematik analiz tekniği kullanılmıştır.

Toplanan veriler belirtilen tekniklerle analiz edildikten sonra iletişimsel yönetime uygun olarak hazırlanan örnek materyal tasarımında; D-AOBM'yi esas alan öğretim programlarında belirtilen kazanımlarla ve hedef diyalektlerdeki temalara uyumlu bir şekilde kategorize edilerek kullanılmıştır.

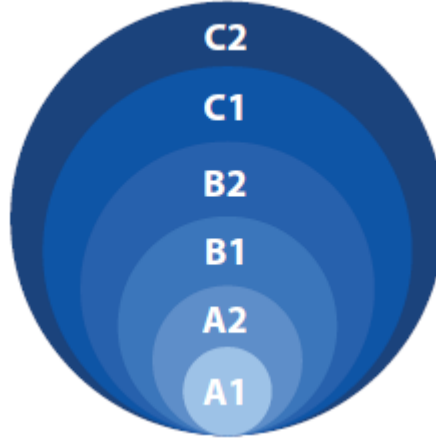
3. HATAY YERLEŞİK ARAP DİYALEKTLERİNE YÖNELİK ÖĞRETİM PROGRAMI VE MATERYALİ

3.1. GENEL AMAÇLAR

Bu program hazırlanırken, dil öğretim programları, program yönergeleri gibi hususlar için ortak bir çerçeve belirlemek adına D-AOBM esas alınmıştır. Avrupa Konseyi tarafından çıkarılan bu metnin hem 2001’de yayınlanan ilk hali (Council of Europe, 2001) hem de güncellenen versiyonu (Council of Europe, 2020) göz önünde bulundurulmuştur. Bu metinde, yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklanmış ve bu açıklamalar aynı zamanda dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını da kapsayacak şekilde sunulmuştur (Avrupa Konseyi, 2009). Başvuru metninin önerdiği program, dil yapıları ve kavramları belli, doğrusal yapıda hazırlanmış bir program yerine; dillerin iletişim aracı olarak öğrenilmesi ve öğretilmesini, öğrenen kişinin sosyal dünyada etkin olmasını, öğrenme sürecine dahil olmasını ve özerk olmasını önceleyen, ihtiyaç analizi esaslı, gerçek yaşam fonksiyonlarını merkeze alan ve hedeflere uygun kavramlar ve işlemlere dayalı bir program önermektedir (Avrupa Konseyi, 2021). Ayrıca programın, öğrenenlerin söz konusu dilde neleri edinmediklerine ilişkin “eksiklik” perspektifinden ziyade, “yapabilirlik” tanımlayıcıları aracılığıyla kazandırılan bir “yeterlik” perspektifini kazandırmayı hedeflemektedir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 32).

3.2. D-AOBM ORTAK BAŞVURU DÜZEYLERİ

D-AOBM, derslerin düzenlenmesini daha kolay hale getirmek ve hem derslerdeki gelişmeyi hem de dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemeyi tanımlayıp bir yol haritası sunmak amacıyla dil yeterlilikleri alanında altı Ortak Başvuru Seviyesi sunmuş ve üç ana başlıkta tarif etmiştir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 32). Metinde, başvuru düzeyleri bakımından A1 ve A2 (Temel kullanıcı), B1 ve B2 (Bağımsız kullanıcı), C1 ve C2 (Yetkin kullanıcı) şeklinde ayrılmış olsa da bunların değiştirilebileceği, aralarında keskin çizgiler değil de bir geçişlilik söz konusu olduğu (Şekil 1) ve çoğu zaman da alt seviyelere ayrıldığı ifade edilmiştir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 40).



Şekil 1. D-AOBM Ortak Başvuru Düzeyleri (Avrupa Konseyi, 2021, S. 40).

Bu bölümde, tüm bu seviyelerin özellikleri konuyu aşacağından hazırlanan materyalin düzeyi olan A1 seviyesi hakkında bilgi vermekle yetinilmiştir. Bu bağlamda A1 düzeyi için ilgili metinde ortak başvuru düzeyleri bağlamında öğrenenlerin bu seviyedeyken; somut ihtiyaçlarına ilişkin günlük ifadeleri anlayabileceği ve kullanabileceği, kendini ve başkalarını tanıtır sorular sorabileceği, yaşadığı yeri, tanışıklığı olan insanları, sahip oldukları gibi basit ifadelerle ilgili soru sorup yanıtlayabileceği, başkalarının yavaş ve açık şekilde konuşması ve destek olması şartıyla basit şekilde etkileşim kurabileceği ifade edilmiştir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 179).

Ayrıca bir öğrencinin kendisinin dil beceri düzeyini değerlendirmesi amacıyla D-AOBM'nin güncel ve çevrim içi iletişim ve aracılık yönüyle güncelleştirilmiş hali esas alınmıştır. Bu bağlamda birkaç örnek verilecek olursa öğrenenin A1 düzeyinde, kendisi, ailesi ve yakın çevresine ilişkin alışkın olduğu ifadeleri, başkaları açıkça ve yavaşça konuştuğunda anlayabileceği; ilanlarda, posterlerde vb. geçen basit ve bilinen ifadeleri anlayabileceği, yaşadığı yeri ve tanıdıklarını betimleyebileceği, çevrim içi formlarda kişisel bilgilerini doldurup çok basit bir satın alma gerçekleştirebileceği, çok basit düzeyde bir iletişime aracılık edebileceği ifade edilmiştir (Avrupa Konseyi, 2021, 181-185).

3.3. ÖĞRETİM PROGRAMININ TEMEL ÖZELLİKLERİ

3.3.1. SARMAL PROGRAM

Sönmez sarmal yaklaşımı, yeni öğrenilenlerin ön öğrenmeler üzerine yapılandırılması temeline dayanan, aşamalılık ilkesini göz önünde bulunduran ve öğrenmelerin yeri geldikçe tekrar edildiği bir programlama yaklaşımı olarak tarif etmiştir (Sönmez, 2007). Buna göre *Lehčitna A1* içerisindeki içerikler durağan veya kesik değil, bir bütünlük içerisinde ara ara

öğrencilerin hafızalarını aktif hale getirecek şekilde hazırlanmıştır. Örneğin materyalde 2. temada yer yer meslekler ile ilgili alıştırmalar yapılmış ve 3. temada da bu konuyla ilgili farklı tarzda alıştırmalarla öğrencilere konu pekiştirilmek istenmiştir.

3.3.2. EYLEM ODAKLI YAKLAŞIM

“Dili kullanan ve öğrenenleri öncelikle “sosyal aktörler” olarak değerlendiren ve çeşitli durumlarda sadece dille sınırlı olmayan görevlere sahip bu aktörlerin üstlendiği eylemleri geniş anlamda bir sosyal bağlamın sonucu olarak gören bu yaklaşım, bir sosyal aktör olarak öğrenen kişinin bilişsel, duyuşsal yönlerden tüm kabiliyetlerini dikkate alır” (Avrupa Konseyi, 2009, s. 6). Bu bağlamda *Lehçitna A1* materyalinde de bu yaklaşım kullanılmış ve her temada kültürel öğelere yer verilmiş, sosyal aktör babında öğrenenlerin sosyal bağlamda söz konusu kabiliyetleri ortaya çıkarmaları hedeflenmiştir.

3.3.3. İLETİŞİMSEL DİL YAKLAŞIMI

Geçmişten günümüze gerek yabancı dil gerekse anadili öğretiminde birçok yöntem kullanılmıştır. Onlarca yöntem olsa da özetle geleneksel ve iletişimsel (duyuşsal) olma özelliklerine göre yöntemleri ikiye ayırmak mümkündür (Onay, 1998, s. 28). İletişimsel yaklaşımda gelenekselden farklı olarak dilin kurallarını öğretmek öncelenmez, dil bir iletişim aracı olarak görülür ve asıl görevinin yazılı ve sözlü iletişimin sağlama olarak kabul edilir. Burada sözcükler çeviri yönteminden farklı olarak tek tek anlamlarıyla verilmez, belli bir bağlamda verilir. Kalıpların ezberlenmesi yerine onların iletişimsel bağlamda anlaşılması, araştırılması, kullanılması esastır. Dilin kuralları öğrenildiğinde örnek cümleler kurulabilir ama bu yaklaşımda sadece cümleler kurulması değil, konunun anlaşılması, konular ile ilgili sorular sorulması ve yanıtlanması, konuyla ilgili tartışmalar yapılması yani dili üretken konuma getirme önemlidir. Bu da eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda yer almaktadır. Bu bağlamda söz konusu materyaldeki alıştırmalarda bu yaklaşımlar esas alınmış ve öğrencilerin bu alıştırmalar yoluyla dili üretmesi ve yazılı ve sözlü iletişimde kullanması amaçlanmıştır.

3.3.4. ÖĞRENCİ MERKEZLİLİK

Anadili eğitiminde öğrenci ne kadar aktif kılınır ne kadar çok duyusu uyarılırsa o dildeki verimi ve başarısı o kadar artar (Kavcar, 1999, s. 129). İletişimsel yöntemlerde ise öğrenciler nesne durumundan özne durumuna geçmiş ve onların öğrenmesinin onlara öğretmekten daha elzem olduğu kanısına varılmıştır. Bu sebeple iletişimsel yaklaşımın bir sonucu olarak öğrencinin eğitimde merkezde olduğu yöntem ve teknikler kullanılmaya başlanmıştır. Bu

materyal tasarlanırken de öğretmenin bir yol gösterici, öğrencinin de aktif bir öğrenen olmasına özen gösterilmiştir.



3.3.5. ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME


Öğrenci merkezlik esaslı eğitimin bir sonucu olarak öğretmenin yalnızca bir rehber konumuna gelmesiyle beraber öğrenciler kendi öğrenmelerinin farkında olmaya, özdeğerlendirme yapabilmeye, üstbilişsel beceriler kazanmaya, bir sorun karşısında problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye, iş birliğine yatkın olmaya ve daha fazla sorumluluk almaya başlamışlardır.

3.3.6. ÖĞRETİM TEKNİKLERİNİN ÇEŞİTLİLİĞİ

Geleneksel yöntemlerde çok kullanılan anlatım, soru-cevap ve çözümleme gibi teknikler yerini iletişimsel yöntemlerde grup çalışması, drama, gösteri, eğitsel oyunlar gibi tekniklere bırakmıştır. “Anadili eğitimi, öğrenme yaşantılarını baktırarak değil yaptırarak gerçekleştirilmeli; bir tek yönteme bağlı kalmak yerine, yöntem zenginliğine önem verilmelidir” (Kavcar, 1999, s. 129).

20. yüzyıldan itibaren her öğrencinin farklı öğrendiği, farklı yeteneklere sahip olduğu, farklı düşünme becerileri olduğu gözlemlenmiş ve dil öğretiminde tek tip yöntem ve teknik kullanmanın öğrencileri tektipleştirdiği ve öğrenme süreçlerini sekteye uğrattığı anlaşılmıştır. Onun yerine bireyselleştirilmiş programlar ve birden çok zekâ türüne hitap eden teknikler programlara eklenmiştir. Bu bağlamda hazırlanan materyalde de drama, ikili ve çoklu grup çalışmaları, eğitsel oyunlar gibi birçok tekniğe uygun ve farklı zekâ türlerine hitap eden alıştırmalar dengeli bir şekilde sunulmuştur. Bir tane eğitsel oyun da örnek olarak aşağıda verilmiştir (Şekil 2):

العَبَّ اللَّغْبَةَ بِمَجْمُوعَاتٍ وَأَصْرَفَ الْأَفْعَالَ حَسَبَ اللَّوْنِ مِثْلَ الْمِثَالِ.  

كُلُّ شَخْصٍ بِالْمَجْمُوعَةِ يَصْرِفُ الْفِعْلَ بِاللُّوْنِ حَسَبَ اللَّوْنِ، إِذَا عَرَفَ يَضِلُّ مَخْلُوءًا، وَإِذَا مَا عَرَفَ يَرْجِعُ لِمَخْلَفِ. 



Şekil 2. Eğitsel Oyun Örneği.

Oyun Tanıtımı: Öğrencilere temada öğrenilen şimdiki zaman ve geniş zaman hakkında ufak hatırlatmalar yapılır. Her biri için örnek verilir ve daha sonra oyunun kuralları anlatılır. Sınıf, mevcuduna göre iki veya daha fazla gruba ayrılır. Oyun tahtaya yansıtılabilir, kartona yapılıp asılabilir veya kitaptan takip edilebilir. Her grubun ayrı renkte bir taşı bulunur. Her gruptaki öğrenci sırasıyla bir zar atar ve taşın geldiği yerdeki fiili tekil zamirlere göre çekimler. Yeşil bir yuvarlağa gelirse şimdiki zaman, pembe yuvarlağa gelirse geniş zamana göre çekilmesi istenir. Öğrencinin doğru çekilmesi halinde gelen yuvarlakta beklenir, yanlış çekilmesi veya bilmemesi halinde eski yerine döner. Öğrenciye bu süreçte hatırlatıcı sorular sorularak doğru çekilmesine yardımcı olunur. En sonda yer alan iki fiilden herhangi birini doğru çekimleyen grup kazanmış olur.

3.4. ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Bir öğretmenin akademik bilgi düzeyi, öğretme isteği ve çocuk sevgisi çok yüksek olsa da öğrencilerinin öğrenme biçimlerini göz önünde bulundurmazsa öğretiminin başarılı olmayacağını iddia eden Saban, öğrenme ve öğretme sürecinin ayrılmaz bir bütün olduğunu vurgulamıştır (Saban, 2004, s. 1).

Öğrenme-öğretme sürecinin öğretim planı, öğretim ilkeleri, eğitim ortamının düzeni, öğretim yöntem ve teknikleri, materyal seçimi ve kullanımı, öğrenci gelişimini takip etme, ölçme ve değerlendirme gibi etkileyen birçok faktör vardır. Bu etkenlerin farkına varılması ve öğrencinin lehine düzenlenmesi istenilen hedeflere varılması bakımından çok önemlidir.

3.5. ÖĞRENME-ÖĞRETME ORTAMI

“Lisan tedrisinde en emin usulün, tabiatı taklit etmek, yani bilâ vasıta usülü kabul etmektedir” diyen Yücel, örnek olarak da hiç Türkçe bilmeyen çırakların birkaç ay içinde Türkçe öğrendiklerini ifade etmiş ve dilin en iyi, doğal ortamında öğrenildiğini vurgulamıştır (Yücel, 1994, s. 180). Alkan da öğrenme-öğretme ortamının öğrenme etkinliklerinin gerçekleştiği ve öğrencilerin konuyla etkileşimde bulunduğu kişi, araç, gereç, tesis ve organizasyon öğelerinden oluşan çevre olarak nitelemiştir (Alkan, 1992). Bu bağlamda, diyalekt öğretiminde eğitim ortamı doğal ve kültürel bağlamına ne kadar yaklaştırılır ve kişi, araç vb. öğeler buna ne kadar uygun olursa o kadar verimli bir öğrenme gerçekleştirileceği aşikârdır.

3.6. MATERYAL TASARIMI VE HAZIRLAMA

Bir bakıma öğretimin merkezi ve sınıftaki süreci üzerindeki en önemli etkilerden biri olarak tanımlanan materyali geliştirirken dikkat edilmesi gereken faktörler bulunmaktadır. Howard ve Major bu faktörleri alt grupta incelemiş ve materyal geliştirmede;

- 1- En önemli faktörün öğrenciler olduğunu; materyalin onların ilgi, motivasyon ve ihtiyaçlarını karşılmasına, onların önceki deneyimleri, hazırbulunuşlukları ve öğrenme türlerine dikkat edilmesi gerektiğini,
- 2- Müfredat ve bağlamın önemli olduğunu, müfredatın hedeflerine ve içerdiği içeriklere ve becerilere dikkat edilmesi gerektiğini,
- 3- Kaynaklar ve olanakların önemli olduğunu, teknolojinin materyalin kullanımında ne derecede kullanılabileceğine dikkat edilmesi gerektiğini,

- 4- Öğretmenin bilgi ve beceri düzeyinin önemli olduğunu, öğretmenin materyalde yer alan etkinlikleri değiştirebilecek, uyarlayabilecek, ekleyip çıkarmalar yapabileceği şekilde esnek olabilmesi gerektiğini,
- 5- Telif haklarına uygunluğun önemli olduğunu, materyalde yer alan etkinliklerin ve içeriklerin özgün olmasına dikkat edilmesi gerektiğini ve
- 6- Zaman faktörünün önemli olduğunu ifade etmişlerdir (Howard ve Major, 2004, s. 52-53).

Bunlarla beraber materyal tasarlanırken ve hazırlanırken bazı ilkelere dikkat edilmelidir. Birçok yabancı dil eğitim kitabında bu ilkeler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Tasarlanmış olan materyal çalışmasında tüm bu ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Bu kısımda ise materyal tasarlama ve hazırlama ilkelerinden ikişer tane açıklamakla ve materyalden her birisine ilişkin birer örnek vermekle yetinilmiştir.

Boşluk: Öğretilmek istenen bilginin dışında kalan kısımdır. Boşluklar, öğretilmek istenen bilginin daha iyi algılanması yönüyle önemlidir. Ayrıca metin ile şekil arasındaki boşluklar da öğrenilenin vurgulanmasına yardımcı olmaktadır. Şekil 3'te de materyalde yer alan bir etkinlikte; etkinlik açıklaması ve resim arasında, kutucuklar arasında, resimle sayfa kenarlıkları arasında yer alan boşluklar rahatça görülmektedir. Bu boşluklar da etkinliğin daha iyi algılanmasına yardımcı olmaktadır.



Şekil 3. Boşluk Örneği.

Denge: Nesnelerin kendi aralarındaki ölçek kıyasından sonra başka bir önemli etken nesnelerin dağılımıdır. Nesnelerin yatay ve dikey olarak dağılımlarının veya görselin ya da etkinliğin tamamındaki dağılımlarının dengeli oluşu da nesnelerin algılanmasına olumlu bir etki

yapmaktadır. Bu açılardan birden fazla denge türleri olabilmektedir. Örneğin tam ortadan ikiye ayrıldığında nesnelere dağılımları arasında simetrik bir durum söz konusu ise simetrik bir denge vardır denir.

Tasarlanan materyalin büyük bir kısmında görsellerin, kutucukların vb. tüm nesnelere bir denge olduğu rahatça görülmektedir. Bu bölümde ise simetrik denge ile ilgili bir örnek verilerek yetinilmiştir (Şekil 4).



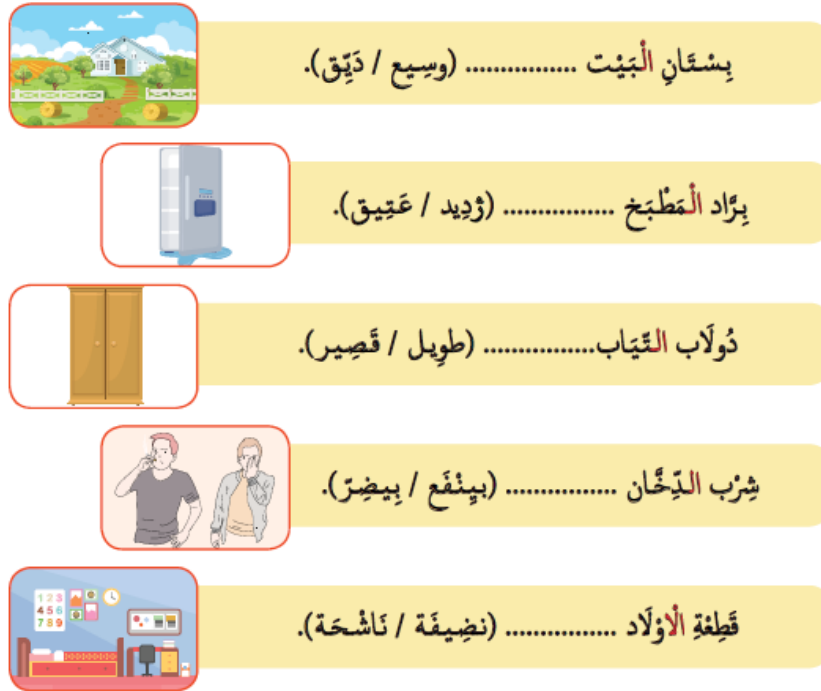
Şekil 4. Simetrik Denge Örneği.

Bilinenden Bilinmeyene: Eğitimde basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeye gitme esastır. Nasıl ki bir öğrencinin hiçbir konuda bilgisi olmadan lise düzeyinde öğrenim görmesi mümkün değilken, bir eğitim materyalinin de balığı, oltayı, kancayı tanıtmadan balığı tutmayı öğretmesi uygun değildir. Ancak tüm araç-gereçlerin nasıl kullanılacağı ve balıkların özellikleri açıklandıktan sonra balık tutmak öğrenci için anlamlı, basit ve yapılmaya değer olacaktır. Sarmal yaklaşımda da ifade edildiği üzere, öğrencilere önceki bildikleri hatırlatılmalı ve yeni bilgiler kümülatif olarak eklenmelidir. Şekil 5'te de öğrencinin önceki bildiği konu olan eril-dişil ve işaret sıfatları iki örnekle hatırlatılmış ve öğrenciden kalan örneklerin yapılması istenmiştir.



Şekil 5. Bilinenden Bilinmeyene Örneği.

Çok Örnek: Öğretilmek istenen bir kavramın, kalıbın, ifadenin, dilbilgisi kuralının içselleştirilmesi için tekrarlar ve pekiştirmeler vazgeçilmezdir. Her öğrencinin o konuyla ilgili ihtiyaç duyacağı tekrar sayısı değişebileceğinden ne kadar tekrar yapılırsa o kadar çok öğrencinin öğrenme düzeyi artacaktır. Bununla beraber tekrarların sadece bir sesletimden ibaret olmaması ve anlamlı olması da çok önemlidir. Ne kadar çok bağlam içinde örnekler verilirse o konu o kadar pekişecek ve öğrencinin aklında daha kalıcı olacaktır. Şekil 6'da de sıfatlar görsellerle desteklenmiş ve bağlam içinde örneklendirilmiştir.



Şekil 6. Çok Örnek Örneği.

3.7. TEMALAR VE İÇERİK ÖNERİLERİ

Lehcitna A1 öğretim programında öngörülen temalar ve temalara ilişkin içerik önerileri ve dil yapıları aşağıda verilmiştir (Tablo 1). Bu temalar ve içerikler ile ilgili ayrıntılı açıklamalar hemen ardında yer almaktadır.

Tablo 1. *Temalar, İçerikler ve Dil Yapıları*

TEMALAR	İÇERİKLER
1 السَّلَامُ وَالكَلام Selamlaşma ve Konuşma	Diyalekte yer alan seslerin Arap harfleriyle ve Latin karşılıkları, karıştırılan sesler, harflerin başta ortada yazımı, selamlaşma ve tanışma ifadeleri, yaş, telefon numarası ve memleket öğrenme, sayma sayıları ve tekil zamirler vb.
2 الحال والعيال Hal Sorma ve Aile	Kısa ve uzun ünlüler (harekeler ve uzatma harfleri), eril-dişil yapısı (ة), işaret sıfatları (bu, şu), kişisel bilgiler, tanışma-tanıtma, aile, birlikte yaşam, sosyal etkinlikler (doğum günü, tebrik, taziye vb.), hal-hatır sorma vb.
3 الشغل والأكل İş ve Yeme-İçme	Belirlilik (ال), basit düzey emirler (gel, git, kapat, aç vb.), eril-dişil yapısı (ة), meslek seçimi-tanıtımı, geleceğin meslekleri vb., yeme-içme ifadeleri, öğünler ve besinleri, mutfak araç gereçleri, yemek tercihi yapma, saati sorma vb.
4 الذّوارة والزّيارة Gezi ve Ziyaret	Şimdiki ve geniş zaman kipi, yer zarfları (altında, üstünde vb.), yönler, organlar, günler, hobiler, gezi planları, hafta sonu planları vb., sıklıkla gidilen mekanlar (dini ve kültürel mekanlar, okul, hastane, park, müze vb.), kültürel oyunlar vb.
5 الضّبيعة والطّبيعة Doğa ve Köy	İsim tamlaması, renkler, ikil, basit sıfatlar (büyük-küçük, yakın-uzak), mevsimler, giysiler, hava durumu, yer şekilleri, çevre dengesi, küresel ısınma, karbon ayak izi, bitki ekimi, doğal afetler, çevre sorunları, temizlik, evin odaları vb.
6 المعاشرة والمضرة İyi ve Kötü İlişkiler	Geçmiş zaman kipi, çoğul zamirler, düzenli-düzensiz çoğullar, sayı sıfatları, soru kalıpları, zaman zarfları, adres sorma, fiyat sorma, okulun bölümleri ve kırtasiye malzemeleri, evrensel, kültürel, ahlaki, dini, sosyal değerler; Atatürk ve bayrak gibi millî ve manevi değerler, teknoloji ve teknolojik aletler, günlük aktiviteler vb.

1. Tablo 1’de yalnızca materyalde yer alan 6 tema verilmiştir. Her dil yeterlik düzeyi için tema seçiminde seçilmiş olan kazanımlar ve açıklamaları ile dil bilgisi konuları dikkate alınmalıdır.
2. Temaların hepsinde “içerik önerileri” kısmında yer alan konuların seçilmesi mecburi değildir. Tabloda yer alan konular seçilebileceği gibi, MEB tarafından yabancı diller için hazırlanan öğretim programlarında yer alan diğer temalar veya içerikler de tercih edilebilir.
3. Seçilen temalar ve içerikler 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan millî eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygundur ve seçilecek temalar ve içerikler bu ilkeleri uygun olmalıdır.
4. Her bir temada 3 ana içerik yer almış ve her içerik 6 ders saatinde işlenecek şekilde ayarlanmıştır. Böylece her bir tema için 18 ders saati ayrılması gerekmektedir.
5. Her kitapla beraber içeriklerin bu diyalekti konuşanlar tarafından doğru telaffuz, vurgu ve tonlamayla okunduğu ve bu içeriklerin net olarak anlaşıldığı ses kayıtlarını barındıran dosya verilmelidir. Karşılıklı diyaloglar o diyaloga özgü nitelikteki bireyler tarafından seslendirilmeli ve farklı kişiler tarafından okunmalıdır.

6. Bu tema ve içeriklerde dört dil becerisi dengeli olarak verilmiştir.
7. Bu öğretim programına uygun olarak dil bilgisi etkinliklerine ve kelime bilgisini arttıracak etkinliklere tümleşik ve örtük olarak yer verilmiştir. Bu etkinlikler de yapılandırmacı ve iletişimsel yöntemlerle öğretilmelidir. Ayrıca bu dil yapıları öğrencilere bir bağlam içinde sunulmalı ve buldurma/keşfettirme şeklinde yaptırılmalıdır.
8. Okuma metinleri öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak gerçek hayattan seçilmeye çalışılmış, haberler, röportajlar, hikayeler, şarkılar, şiirlerle zenginleştirilmiştir.
9. Dinleme metinleri öğretmen tarafından öğrencilere ders sırasında dinletilmeli ve kitapta yer alan etkinlikler aynı sürede yaptırılmalıdır. Ayrıca bu metinleri destekleyen konuşma-anlatma ve yazma-anlatma etkinliklerine de yer verilmiştir.
10. Kitap düzenlenirken öğrenme alanları bağlamında dört dil becerisine ait bilgilerden yararlanılmış ve etkinlikler anlamlı ve iletişimsel yaklaşıma göre düzenlenmiştir.
11. Temaların içerisinde bölgenin ve ülkenin bilgisine de ara ara yer verilerek öğrencinin dış dünya ile kendi bölgesini karşılaştırmasına olanak sağlanmıştır.
12. Son temada ülkemizin milli ve manevi değerlerine ilişkin bazı etkinlikler yer almıştır. A1 düzeyinde geliştirilmiş olması hasebiyle çok ayrıntılı işlenmemiş olmasına rağmen öğrencilerin gelişim düzeyi imkânı ölçüsünde 10 Kasım'ı içine alan Atatürk Haftası, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı'nda "Atatürk'ün Hayatı-Atatürk'ün İlkeleri, Atatürkçü düşünce sistemi" konularına da yer verilmelidir.
13. İlgili materyalde hem kitap girişinde içerik tablosu verilmiş, hem de her temada ilgili içerik, kazanım ve dil yapıları belirtilmiştir.
14. Bu materyalin akabinde hazırlanması gereken öğretmen kitabında CD/DVD'lerdeki dinleme metinleri, yıllık plan, ders planları, proje ve performans görevleri için konu önerileri, temaların kazanımlar listesi yer almalıdır.

3.7.1. KÜLTÜREL ÖĞELER

Her temanın sonunda Hatay ile ilgili oldukça özgü bazı kültürel öğeler ve özelliklerine yer verilmiştir. Böylece bu diyalekti öğrenmek isteyen kişiyi, dilsel-iletişimsel öğeleri öğretme amacıyla beraber aynı zamanda bu diyalektin hangi kültürel bağlamda geliştiğine ilişkin bilgi sahibi yapmak amaçlanmıştır.

3.8. KAZANIMLAR VE AÇIKLAMALAR

Hazırlanan materyalde kazanımlar belirlenirken özellikle D-AOBM'nin güncellenen versiyonu (Avrupa Konseyi, 2021) esas alınmış; ancak 2001 yılında yayınlanan hali (Council of Europe, 2001) de göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca Arap dili özelinde Suçin'in hazırladığı "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne (D-AOBM) Göre Yabancılara Yönelik A1-A2 Düzeyinde Arapça Müfredatı" (Suçin, 2015) dikkate alınmıştır.

3.8.1. LEHCITNA ÖĞRETİM PROGRAMI A1 SEVİYESİ ALIMLAMA KAZANIMLARI

- Hatay Arap diyalektini dinlediğinde ve gördüğünde diğer yabancı dillerden ayırt eder.
- Bu diyalekte ait sesleri birbirinden ayırt eder.
- Metindeki temel noktalama işaretlerini tanır.
- Arapçanın harekeleme sistemini tanır.
- Selamlaşma ile ilgili ifadeleri anlamlandırır.
- Temel nezaket ifadelerini ayırt eder.
- Dinlediklerinde/okuduklarında geçen zaman ifadelerini ayırt eder.
- Duyduğu/okuduğu sözcükleri, vurgu ve tonlamasına bağlı kalarak seslendirir.
- Dinlerken/okurken soru kalıplarını ve vurguyla soru sorma durumlarını ayırt eder.
- Yavaş hızdaki net konuşmalarda kullanılan uluslararası sözcükler, isimler ve yerlere ilişkin bilgiyi ayırt eder.
- Dinleme/okuma metinlerinde yer alan önemli bilgiyi belirler.
- Sınıf ortamında duyduğu kısa ve basit yönergeleri takip eder.
- Günlük konuşmalarda/ okuduklarında geçen basit sayıları belirler.
- Görsellerden ve başlıktan hareketle dinlediği/okuduğu metnin içeriğini tahmin eder.
- Dinlediği/okuduğu metin ile ilgili görselleri bulur.
- Basit düzeyde açık ve anlaşılır telefon görüşmelerini anlar.
- Dinlediklerinde/okuduklarında saatlerle ilgili zaman ifadelerini diğerlerinden ayırt eder.
- Dinlediklerinde/okuduklarında geçen gün, ay gibi zaman ifadelerini diğerlerinden ayırt eder.
- Basit, açık ve anlaşılır tariflerden görsel desteği ile anlamlar çıkarır.
- Tablo, grafik, saat okur.
- Bilgi edinmek için okur.
- Dinlediklerinde/okuduklarında geçen sebep sonuç ifadelerini fark eder.
- Dinlediği/okuduğu metinle ilgili görselleri olayların oluş sırasına göre sıralar.

- Dinlediklerinde/okuduklarında geçen temel bağlaçları anlamlandırır.
- Bu diyalektle söylenen bir şarkıda bazı kelimeleri anlamlandırır.
- Kendisine yöneltilen basit soruları veya kurduğu iletişimde kendisiyle ilgili cümleleri anlamlandırır.

3.8.2. LEHCITNA ÖĞRETİM PROGRAMI A1 SEVİYESİ ÜRETİM KAZANIMLARI

- Arapçanın seslerini ortografik şekilleriyle yazar.
- Kendisini sözlü ve yazılı olarak basit cümlelerle tanıtır.
- Temel noktalama işaretlerini kullanır.
- Basit sayıları yazar.
- İnsanlar ve yerler hakkında sayısal ifadeler üretebilir.
- Provası yapılmış ifadeleri kullanır.
- Basit düzeyde sınıf içi yönergeler verir.
- Konuşmalarında kişiyi, zamanı ve mekânı belirtir.
- Gündelik konularla ilgili basit sorular sorar.
- Bir başkasının kişisel bilgilerini basit düzeyde yazar.
- Arapçanın seslerini duyarak yazar.
- Basit tablo ve grafikler hazırlar.
- Günlük yaşamına ilişkin durumları basit düzeyde yazar.
- Yaşadığı yeri ve çevresini çok basit ifadelerle yazılı olarak betimler.
- Dinledikleri, okuduklarındaki önemli bilgileri listeler.
- İpuçlarından yararlanarak eksik bırakılan bilgiyi tamamlar.
- Olayları oluş sırasına göre yazar.
- Yazılarında temel bağlaçları ve harf-i cerleri kullanır.

3.8.3. LEHCITNA ÖĞRETİM PROGRAMI A1 SEVİYESİ ETKİLEŞİM KAZANIMLARI

- İletişim esnasında bir görselin temel somut niteliklerini tek sözcüklü ifadelerle tarif eder.
- İletişim kurarken ifadeleri basit bağlaçlarla bağlar.
- Vurgu ve tonlama kullanarak basit sorular sorar.
- İletişimde sayısal ifadeleri kullanır.
- Temel nezaket ifadelerini sözlü-yazılı ve çevrim içi kullanır.
- İletişim esnasında temel zaman ifadelerini kullanır.

- İletişim esnasında saatlerle ilgili zaman ifadelerini kullanır.
- İletişim esnasında geçen gün, ay gibi zaman ifadelerini kullanır.
- İhtiyaç duyduğu bir şeyi ister veya kendisinden istenen şeyi anlamlandırır.
- Kendisine sorulan basit sorulara cevap verir.
- Başkası hakkında bilgi edinmek için basit sorular sorar.
- Basit günlük ilişkilerin gerektirdiği durumlara uygun konuşur.
- Belli bir konuda bilgi alışverişinde bulunur.
- Tercih ettiği-etmediği, sevdiği-sevmediği şeyleri yazılı-sözlü ve çevrim içi ifade edebilir.
- İletişim esnasında temel bağlaçları ve harf-i cerleri kullanır.
- Yazılı olarak kişisel bilgiler sorabilir veya yanıtlayabilir.

3.8.4. LEHCITNA ÖĞRETİM PROGRAMI A1 SEVİYESİ ARACILIK KAZANIMLARI

- Arapça harfleriyle yazılmış kısa ve basit bilgileri Latin harflerine aktarabilir.
- Bu diyalekti konuşan ama Arapça okumayan/yazmayan birine basit basit düzeyde aracılık edebilir.
- Arapça yazılmış basit bir duyuruyu, afişi, bildiriye Latin harfleriyle yazabilir, resmî dil Türkçeye tercüme edebilir, ancak her zaman en uygun anlamı seçemeyebilir.
- Transkripsiyon sistemi yardımıyla Arapça yazımını okur.
- Bir anonsta, duyuruda afişte dinlediği basit düzeyde sayısal verileri, fiyatları, saatleri Latin harfleriyle listeleyebilir.
- Önceden hazırlanarak çok basit görevlere başkalarının katkılarını davet edebilir.
- Kendisine hitap edildiğinde anlayıp anlamadığını belirterek, kültürlerarası bilgi alışverişini kolaylaştırabilir.
- Günlük hayatta sıklıkla duyduğu Arapça kelimeleri sözlük yardımıyla Türkçeye aktarabilir.

3.9. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Yapılan eğitim-öğretimin başarıya ulaşıp ulaşmadığını, ne kadar ulaştığını görmek ve ona göre öğretim etkinliklerini yeniden gözden geçirmek öğretimin kalitesi bakımından çok önemlidir. Bu bakımdan ölçme, bir niteliğin gözlenip sonucunun sayı veya sembollerle gösterilmesi (Turgut, 1977, s. 11), değerlendirme de ölçme sonuçlarını bir ölçüte göre bir yargıya ulaşma (Turgut, 1977, s. 225) olarak değerlendirilebilir. Geçmişten günümüze ölçme ve değerlendirme türlerine bakıldığında geleneksel ve sosyal-iletişimsel yaklaşıma dayalı türler

olmak üzere iki ana başlık ortaya çıkmaktadır. Geleneksel yaklaşım sonuç odaklı olup öğrencinin kendisinden o anda istenen bilgiye ne ölçüde vakıf olduğuna bakılırken iletişimsel yaklaşım daha çok süreç odaklıdır. Genelde yabancı dil öğretimi, özelde diyalekt öğretiminde o dilin dil bilgisel yapısı ve kelime bilgisinin ölçülmesinden çok, öğrencinin o dili iletişimsel bağlamda ne kadar kullanabildiğinin değerlendirilmesi daha önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin dili öğrenirken yaptığı hatalar geleneksel yöntemlerde pek affedilmezken iletişimsel yöntemlerde yaptığı hata türüne göre düzeltmelerde bulunulması önerilmektedir. Böylece öğrencinin yaptığı hatalar, o dili öğrenmede engel olmaktan çıkmakta tersine yardımcı bile olmaktadır. Özellikle bu hatalar iletişime engel değilse ve sürekli tekrar edilmiyorsa göz ardı edilebilmektedir. Buradaki amaç, öğrencinin zamanla bu küçük hatalarının ayırıcına varması ve öz değerlendirme yapmasının sağlanmasıdır. Böylece öğrenci kendi yeteneklerini keşfedebilmekte, yaptığı çalışmalarını kendisi değerlendirebilmekte, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varabilmekte, eksiklerini giderebilmektedir. Bu materyalin kullanımında da öğrencilerin puanlanması ve sıralanmasından çok, öğrencilerin öz değerlendirme yapmasına olanak sağlanması önerilmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, şimdiye dek yalnızca sözlü olarak aktarılmış olan ve nesiller arası aktarımı son derece zayıflamış, bir anlamda dil yitimi yaşanan Hatay Yerleşik Arap diyalektlerinin yaşatılmasına yönelik bir materyal tasarlanmıştır. Bu materyalde, materyal tasarım ve hazırlama ilkeleri gözetilmiş ve dil sürdürümünün daha etkili olabilmesi adına kaçınılmaz olarak iletişimsel yaklaşım benimsenmiştir. Temalar, içerikler ve kazanımlar belirlenirken Avrupa Konseyi'nin hazırladığı Diller için Ortak Başvuru Metni esas alınmış ve geleneksel yöntemler yerine iletişimsel yöntemler tercih edilmiştir.

Ayrıca bu materyalin, yalnız sözlü dili gelişmiş olan bu diyalektin yazınsal alana taşınmasıyla beraber bu bölgedeki Arapların kültürel değerlerinin korunmasının ve aktarılmasının yolunu açtığı zannedilmektedir.

Diğer bir yönden de bu materyalin tasarımıyla beraber ülkemizde yer alan anadili eğitimi kapsamında yer alan birçok azınlık dilinin arasında yer almayan ancak milyonlarca insanın konuştuğu Arap diyalektlerinin eğitimi açısından bir ilk olduğu, bu konuda bir alan yarattığı ve diğer lehçe eğitim çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bunlarla beraber bu materyalin, eğitim biliminde öğrenim görmüş, Arap dili alanında ve kendi lehçesinde bilgi sahibi olan ve öğretmen kimliği olan bir kişi tarafından hazırlanmış

olmasına rağmen hem başka dil uzmanlarının hem program geliştiricilerin ve diğer eğitim bilimlari uzmanlarının geliştirmesine ihtiyaç duyduğu aşikardır. Uzmanlar tarafından geliştirilip eğitimde yer alabilecek seviyeye getirilmesi umulmaktadır. Bu bağlamda eğitim materyallerinin kullanımına ilişkin bazı öneriler getirilebilir. Öncelikle bu diyalektler olmak üzere ülkemizdeki ve coğrafyamızdaki diğer Arap diyalektlerinin ve yabancı dillerin eğitimi öğrenci merkezli ve öğrenci lehine olmalıdır. Bu çalışmalar, sürekli olarak geleneksel yöntemler yerine yeni, güncel ve daha da yaşamla özdeşleşmiş yöntemlerle geliştirilmeli ve uygulanıp gözlenmelidir.

İster bu materyal kullanılsın ister başka materyaller tercih edilsin etkinlikler öğretilirken öğrencilerin günlük yaşamda karşılığını görebileceği, öğrendiklerini bir bağlamda kullanabileceği bir şekilde eğitim yapılmalıdır.

Bu materyal ilk bakışta ne kadar öğretmensiz kullanılamaz ve bu diyalekti öğrenmek isteyen tek başına öğrenemez gibi görünse de bu materyalle bu diyalektleri öğretecek kişi kendisini, aktif bir öğretici ve aktarıcı değil, bir yol gösterici ve bir rehber mesabesinde görmelidir. Mamafih kendisine büyük görevler de düşmektedir. Bu alfabeye aşina olmayan ve bu diyalektleri öğrenmeye mesafeli olan öğrencilere öğretirken öğretim ilkelerine dikkat etmeli, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene doğru ilerlemelidir. HAYAD'a oldukça vakıf olmalı, diğer dilleri olabildiğince az ve zorunda oldukça kullanmalıdır. Öğrencileri öğrenmeye ve öğrenmeyi öğrenmeye teşvik etmelidir.

KAYNAKÇA

- Ağbaht, Ma. (2014). *Hatay yerleşik Arap diyalektleri: Wals'e göre dil özellikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ağbaht, Ma. (2018). *A Genre of Oral Poetry, the Fann, in the Alawi Community in the Hatay (Antioch) Province of Turkey*. Özdemir, U., Hamelink, W., Greve, M. (Ed.), *Diversity and contact among singer-poet traditions in Eastern Anatolia* içinde s. 183-207. Baden: Ergon-Verlag.
- Ağbaht, Mus. (2022). *Hatay Yerleşik Arap Diyalektlerinin Öğretimine Yönelik A1 Düzeyi İletişimsel Materyal Tasarımı*.(Yüksek Lisans Tezi)., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili Dergisi*. (31/285, s. 423-434).
- Alkan, C. (1992). *Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Arnold, W. (1998). *Die Arabischen dialekte Antiochiens*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Avrupa Konseyi. (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*. (MEB, Çev.) Ankara: MEB. http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf adresinden erişilmiştir. (Erişim tarihi: 24.06.2022).
- Avrupa Konseyi. (2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme-Tamamlayıcı Cilt*. (MEB, Çev.) Ankara: MEB. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf adresinden erişilmiştir. (Erişim tarihi: 24.06.2022).
- Cengiz, A. K. (2006). *Dil-Kültür Açısından Hatay'da İkidillilik*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: COE (CEFR)*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1bf> adresinden erişilmiştir. (Erişim tarihi: 24.06.2022).
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion Volume COE (CEFR)*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> adresinden erişilmiştir. (Erişim tarihi: 24.06.2022).
- Çıkar, M. ve Timurtaş, A. (2012). Mardin Yöresi Arapçasının Temel Özellikleri. *Nüsha*. 0(34), 103 - 118.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması. *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*. (33/167).

- Howard, J. ve Major, J. (2004). Guidelines For Designing Effective English Language Teaching Materials. *The TESOLANZ Journal*. (12, s. 50–58).
- Jastrow, O. (2006). Arabic Dialects in Turkey - Towards A Comparative Typology, *Türk Dilleri Araştırmaları*, 16, 153-164.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kıran, Z. ve (Eziler) Kıran, A. (2013) *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (t.y.). Geçmişten günümüze kurul kararları ve fihristleri. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuz-kurul-kararlari/icerik/152> adresinden erişilmiştir. (Erişim tarihi: 24.06.2022).
- Onay, Ö. (1998). *Yabancı Dil Öğretiminde Ders Kitabı Değerlendirmesi: Headway*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, M. (2012). *Gazi Eğitim Fakültesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Hazırlık Sınıfı İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uygun Ve Moodle Eğitim Yönetim Sistemi Destekli Müfredat Önerisi*. (Doktora Tezi)., Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Porzig, W. (1995). *Dil Denen Mucize*. Ankara: TDK Yayınları.
- Procházka, S. (2002). *Die Arabischen dialekte der Çukurova (südtürkei)*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Smith-Kocamahhul, J. (2003). *Language Choice, Code-Switching and Language Shift In Antakya, Turkey*. (Doctoral dissertation) University of Canterbury, New Zeland.
- Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stowasser, K., Ani, M. ve Bergman, E. M. (2004). *A Dictionary of Syrian Arabic: English-Arabic*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Suçin, M. H. (2015). Avrupa dilleri ortak çerçeve programı'na (CEFR) göre yabancılara yönelik A1-A2 düzeyinde Arapça müfredatı (Orijinal Adı: منهج اللغة العربية للناطقين A1-A2) بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات على المستويين (44/2, s. 223-256). *Álam Al-Fikr Dergisi*. (44/2, s. 223-256).
- Talay, S. vd. (2017). *Şlomo surayt Süryanice tanıtım kursu (Turoyo)*. (E. Doğan ve S. Ö. Barhoma, Çev.). Berlin: Bar Habraeus Verlag.
- Turgut, M. F. (1977). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Metodları*. Ankara: Nüve Matbaası.
- UNESCO, (2003). *Language vitality and endangerment*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699> adresinden erişilmiştir. (Erişim tarihi: 24.06.2022).
- Wach, E. (2013). Learning About Qualitative Document Analysis. *Institute of Development Studies, IDS PRACTICE PAPER IN BRIEF*. (13, s. 1-10). Brighton: IDS.

<https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4> adresinden erişilmiştir.
(Erişim tarihi: 24.06.2022).

Yücel, H. Â. (1994). *Türkiye’de Orta Öğretim*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Hatay, located in the south of Turkey, is a city where people from many languages and cultures live together. One of the most prominent of these is the Arabic language and culture. Although its intergenerational transmission has gradually weakened, Arabic has been transmitted orally from past to present. In addition to this, written language plays a crucial role alongside spoken language in preserving social memory and cultural heritage and in transferring it to future generations. While spoken language is more flexible, written language adheres to more systematic rules. Although spoken language may be more appealing in this respect, written language acts as a lifesaver when spoken language weakens for various reasons. An individual who has not adequately acquired their mother tongue in a natural environment needs written language and, more importantly, materials in that language to learn and transfer it to others.

According to the report "Language Vitality and Endangerment" (UNESCO, 2003), prepared by international linguists, one of the nine factors identified to assess the status of a community's language is the "availability of materials for language education and literacy" (UNESCO, 2003, p. 12). The report describes the absence of a writing system as the most dangerous factor for the continuity of a community's language (UNESCO, 2003, p. 14). Hence, it is evident how important it is to create a written language and grammar for endangered languages, prepare various materials, and use these materials in education.

This study focuses on the sedentary Arabic dialects of Hatay, which lack a written language and educational materials, in the context of language education and material availability for literacy. Factors considered in the selection of this dialect include studies and texts in morphology and phonology related to this dialect, the presence and number of speakers (Procházka, 2002), the production of some materials in this dialect, and the researchers' fluency in this dialect. Although this dialect is not listed among endangered languages in the UNESCO report, considering the factors mentioned, it can be argued that it is at risk due to the absence of a written language and the weakening of intergenerational transmission.

In his doctoral study, Smith-Kocamahhul noted that although language change is evident in Hatay, optimism is possible because most community members still have some proficiency in Arabic, and the change seems to be losing momentum; hence, there is a solid basis for maintaining and reviving the language (Smith-Kocamahhul, 2003, p. 211). This study adopts the communicative method, which prioritizes oral and written communication in language teaching, over the rules of the language, in the context of language preservation and maintenance in the material design for the target dialect. The purpose of this research is to contribute to the development of the language and meet the need for educational materials, thereby supporting the sustainability of the sedentary Arabic dialects of Hatay. These materials called "Lahjitna" are intended for individuals who can understand but not speak this dialect. The research also aims to create the opportunity to use the Arabic alphabet for these dialects, whose written language has not been developed, and to use transcription as a supplementary tool (Ağbaht Ma, 2022). This effort encourages the preservation of languages that are part of the common heritage of human culture, along with their related dialects. Learners are expected to familiarize themselves with various cultures in Arabic-speaking regions, convey their own cultural values to others, and be motivated to improve their target language skills by learning how to learn. This research is significant because no educational materials exist for the

sedentary Arabic dialects of Hatay, nor are there any educational studies on teaching these dialects. Despite differences between dialects from village to village and region to region in Hatay, mutual intelligibility among the sedentary Arabic dialects is very high (Mahmut Ağbaht, personal communication, May 11, 2021), making it feasible to develop common educational materials usable for all dialects. Therefore, the material design focuses on incorporating the most common distinctive phonetic and morphological features of these dialects rather than those of any specific dialect. Since the Ottoman Empire, many developments have occurred in mother tongue, minority language, and foreign language education in Turkey. Laws have changed, schools have been established, and materials have been prepared. Recently, the most notable development in minority language education was the enactment of Law No. 6287 in 2012. The compulsory education period was extended to 12 years, structured as 4+4+4, and students were allowed to choose courses from six different groups starting in secondary school. Notably, this included the teaching of minority languages such as Kurdish, Zazaki, and Laz in the "Living Languages and Dialects" group. In subsequent years, textbooks and teaching programs in these languages were issued by the Board of Education affiliated with the Ministry of National Education in Turkey. These curricula and textbooks were prepared in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), as was this study, taking language levels into account. Research on the sedentary Arabic dialects of Hatay began in the 20th century and continues today. The most comprehensive study to date is Arnold's "Die Arabischen Dialekte Antiochiens," a language atlas and one of the main sources for this research (Arnold, 1998). Arnold compared the dialects spoken in seven districts—Antakya, Arsuz, İskenderun, Reyhanlı, Samandağ, Altınözü, and Yayladağ—and in various settlements in terms of phonology and morphology across five categories: Alevi, Sunni, Christian, Jewish, and Bedouin. The characteristics of the relevant dialect were examined in light of this study's data, and a curriculum and materials were prepared based on the CEFR, considering principles of designing and preparing teaching materials. Given the existence of studies and texts in morphology and phonology related to the sedentary Arabic dialects of Hatay, and their preparation by experts, the document review method was chosen to enhance the validity and reliability of the research. Thematic analysis was employed to identify important data in the documents, with repeated examinations to find main and sub-themes that emerged during the content analysis and material design process. This research aims to support the maintenance and development of the Hatay Arabic dialects, which are experiencing language loss at individual and community levels, through the designed materials. It seeks to enable individuals interested in learning these dialects in a communicative context to achieve A1 proficiency. Furthermore, the research is expected to open an educational research area related to Arabic dialects in Turkey and, by transitioning this predominantly oral language to a literary format, facilitate the recording, preservation, and transfer of cultural values.