

Öne Çıkan Dil Öğretim Metotları: Temeller, Gelişimler ve Analiz

Prominent language Teaching methods: Foundations, Developments and Analysis

MOHAMAD BURHAN KANNAS,

Dr. Mohamad Burhan Kannas, Ankara, Türkiye

Dr. Mohamad Burhan Kannas, Ankara, Turkey

borhankn@gmail.com Orcid 0000-0002-5657-9838

Atıf/©: Kannas, Mohammed Burhan, Öne Çıkan Dil Öğretim Metotları: Temeller, Gelişimler ve Analiz, *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11/22, ss. 52-76.

Citation/©: Kannas, Mohammed Burhan, Prominent Language Teaching Methods: Foundations, Developments and Analysis, *Kafkas University Faculty of Divinity Review*. 11/22. pp. 52-76.

Makale Bilgisi / Article Information:

Doi: 10.17050/kafkasilahiyat.1431152

Type / Türü: Research Article / Araştırma Makalesi

Received / Geliş Tarihi: 3 February / Şubat 2024

Accepted / Kabul Tarihi: 10 July / Temmuz 2024

Published / Yayın Tarihi: 15 July / Temmuz 2024

Volume / Cilt: 11; Issue / Sayı: 22; Pages / Sayfa: 52-76.

Suggested ISNAD Citation: Kannas, Mohammed Burhan, Öne Çıkan Dil Öğretim Metotları: Temeller, Gelişimler ve Analiz, *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11/22 (Ocak-January 2024), 52-76.

Notlar/Notes

Yazar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Turnitin/Ithenticate/İntihal ile İntihal Kontrolünden Geçmiştir

Screened for Plagiarism by Turnitin/Ithenticate/İntihal

Licensed by CC-BY-NC ile lisanslıdır

www.dergipark.org.tr

Prominent Language Teaching Methods: Foundations, Developments and Analysis

Mohamad Burhan Kannas

Abstract

It has been discussed throughout history how to teach a language other than the mother tongue. Method is defined as a comprehensive plan that the teacher follows according to his/her objectives and controls the teaching activity. Technique, on the other hand, falls within the scope of method as it is the partial steps followed in classroom lessons. The method in language teaching is one of the important factors affecting the learning process. Although these methods have often emerged as a result of opposing approaches, they have been developed from the past to the present. We can say that this development process was formed on the basis of historical necessity. Each method is seen as an alternative to the previous method. The diversity in language teaching has revealed the problem of which method is more effective. In this article, the most common language teaching methods are discussed and examined. These methods are; grammar-translation method, straight-arrival method (direct method), reading method, audio-linguistic method. Teaching methods and their positive and negative features are mentioned.

Keywords: Arabic, Arabic language teaching. Teaching methods. mother tongue. style.

Öne Çıkan Dil Öğretim Metotları: Temeller, Gelişimler ve Analiz

Mohamad Burhan Kannas

Öz

Ana dilinden farklı bir dil öğreniminde dilin nasıl öğretileceği tarih boyunca tartışılmıştır. Yöntem, öğretmenin hedeflerine göre takip ettiği ve öğretim faaliyetini kontrol ettiği kapsamlı bir plan olarak tanımlanmıştır. Teknik ise sınıf içindeki derslerde izlenen kısmî adımlar olması itibarıyla yöntemin kapsamına girer. Dil öğretiminde yöntem, öğrenme sürecini etkileyen önemli etkenlerden biridir. Bu yöntemler çoğu zaman birbirlerine karşıt yaklaşım sonucunda ortaya çıkmış olsa da geçmişten günümüze geliştirilmiştir. Bu gelişim sürecinin tarihsel gereksinim temelinde oluştuğunu söyleyebiliriz. Her yöntem kendinden önceki yöntemin de alternatifi olarak görülür. Dil öğretimindeki çeşitlilik hangi yöntemin daha etkili olduğu problemini de ortaya çıkarmıştır. Bu makalede de en yaygın dil öğretim yöntemleri incelenmiştir. Bu yöntemler; dil bilgisi-çeviri yöntemi, düz varım yöntemi (direkt yöntemi), okuma yöntemi, işitsel-dilsel yöntemdir. Öğretim yöntemlerinin yanı sıra bunların olumlu ve olumsuz özelliklerine değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Arapça, Arapça Eğitimi, Eğitim Metodu, Ana Dil, Üslup.

Giriş

Türkiye’de ilahiyat fakültelerinde hazırlık sınıfları bulunmakta olup bu sınıflarda Arap dili öğretilmektedir. Son yıllarda Arap akademisyenler ve Türk akademisyenler birlikte hazırlık sınıflarında ders vermeye başladılar ve Arapça öğretmeye çalışmaktadırlar. Her eğitim alanı gibi bu alanda da tartışmalar ve farklı görüşler ortaya çıkmış ve hocalar Arapçayı farklı metotlarla talebelere sunmaya çalışmışlardır.

Bu makalede en yaygın dil öğretme metotlarından bahsedip bunların avantaj ve dezavantajlarını ele alacağız. Arapça hazırlık sınıflarının daha verimli ve yararlı olması için bu makale hazırlanmıştır.

Arap dili öğretimine gösterilen ilgi günden güne artmaktadır. Ancak İngilizce ve Fransızca gibi diğer yabancı dillere kıyasla mevcut Arapça öğretim metotları geride kalmış, bundan dolayı bu metotlar öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verme konusunda sığ kalmıştır. Nitekim birçok öğrenci, dil öğrenimi için vaktinin geniş olmasına rağmen iletişimdeki zayıflıktan ve gramer kurallarının çokluğundan yakınmaktadır. Birçoğu da Arapça’ya yönelik yıllarca tutkuyla ve isteklilikle geçirdiği öğrenim hayatından sonra ümitsizliğe düşerek öğrenmekten vazgeçmektedir. Bu makalenin öğrencilerin bu tür durumları yaşamaması adına faydalı olacağı kanaatindeyiz.

Bu çalışmada dilin tanımı, genel özellikleri ve öğretim sürecinin öğelerinin yanı sıra okuma-çeviri yöntemi, dolaysız yöntem, okuma yöntemi ve işitsel-sözel yöntem olmak üzere en bilinen öğretim yöntemleri ele alınacaktır. Ardından tüm bu öğretim yöntemlerinin avantajları ve dezavantajları üzerinde durulacaktır.

Dil, sözlüklerde sözcük anlamı olarak, öncelikle Lisân’u’l-Arab’da şöyle geçmektedir: “اللغوا ve اللغوا: *düşmek veya dikkate alınmayan boş söz ve benzeri fayda getirmeyen şeydir. اللغوي ise dikkate alınmayan sözlerdir*”.

el-Esmaî (ö. 216/831) ise şöyle demiştir: “Söz konusu şey, senin için *اللغوي/اللغوي*dur. Yani dikkate alınmayan şeydir”.

el-Ezherî (ö. 370/980) de şöyle demiştir: “اللغة *nakıs isimlerden olup, aslı konuşma anlamına gelen لغا dan لغوة*dir. اللغا; *küçük olduğu gerekçesiyle dikkate alınmayan deve yavrularıdır. اللغوي alışverişte dikkate alınmayandır, وقد ألغى له شاة/ona koyun sayılmadı’ yani düşürülen (hesap edilmeyen) her şey, dikkate alınmamış ise ملغى*”.¹

Mu’cem el-Luğat’il-Arabiyyet’il-Muâsıra’da ise اللغة’nın anlamı şöyle geçmektedir: “İşaret, ses ve telaffuz gibi, duygu ve düşünce alışverişi için kullanılan her türlü araçtır.”²

¹ İbn Manzur, Muhammed Bin Mukerram, *Lisânu’l Arab*, 1. Baskı, (Beyrût: Dâru’s-Sâdir, 1300), 5/250.

² Muhtar, Ahmed Ömer, *Mu’cemü’l-Luğati’l-Arabiyyeti’l-Muâsır*, 1. Baskı, (Kahire: Alemü’l-Kütüb, 2008), 2020.

Dilin, klasik ve modern tanımlarına gelince eş-Şerif Cürcânî'nin (ö: 816/1413) Mu'cemül-Ta'rîfât'ında şöyle geçmektedir: "*Dil, her kavmin amaçlarını dile getirdiği araçtır*".³ Eskilerin tanımlarında ve dil hakkındaki sözleri hakkında ise İbn Cinnî (ö: 392/1001) şöyle der:⁴ "*O, her kavmin amacını dile getirdiği seslerdir*".⁵

Modern çağda, bazı Batılı bilim adamları dilin insana has bir özellik olduğunu, içgüdüsel olmadığını ve de duygu, düşünce ve isteklerin toplumun seçtiği belirli sembol sistemiyle aktarılmasını hedeflediğini belirtir. Ayrıca dilin insan topluluğunun merkezinde gelişmesi itibarıyla toplumsal bir olgu olduğu bilinmektedir. Dil, bir araya getirilmiş anlamlardan meydana gelir. Anlamlar, toplumun belirli cümle yapıları, kelimeler ve bağlaçları bir araya getirerek kendilerini ifade ettikleri olgulardır. Dil, toplumsaldır ve mutlaka içinde neşet edip geliştiği bir toplum söz konusudur. Psikolojik ve toplumsal bir olgu olan dil onu kullanan topluluğu ve düşünceyi temsil eder.⁶

Bir milletin düşüncesini ve kültürünü bünyesinde barındıran dil, toplum için gerçek bir kültürel hafıza taşıyıcısı görevi görmekle birlikte ayrı bir olgu olduğundan düşünce ile birebir uyuzmaz.⁷ Dil, insanların iletişim kurmak için kullandığı fonetik sembollerdir. Dolayısıyla insan türü, dili bir iletişim aracı olarak kullanan tek varlıktır ve bu zihinsel engelli olan insanlar için bile söz konusudur. Dil, Allah'ın, insanlığa; hitap etmeleri, birbirlerini anlamaları ve Allah'ın vahyini tebliğ etmeleri için bahsettiği bir nimettir. Dil, bizlere kendi dilimizle, farklı milletlerin çeşitli adet ve dil üsluplarını anlama imkânı sunar. Nitekim dil, konuşanlarının kültür kaynağıdır.⁸ Dilin birçok görevi vardır ve bunların en önemlisi insanlar arasında iletişim sağlamaktır.

Dilin genel özellikleri şunlardır:⁹

-
- ³ Seyyid Şerif Cürcânî: Felsefeci ve Arap dili bilginlerinin önde gelenlerindedir. Takü şehrinde doğdu. Şiraz'da eğitim görmekte iken hicri 789 yılında Timur'un gelmesiyle Semerkant'a kaçtı. Timur öldükten sonra Şiraz'a geri döndü ve ölene kadar orada kaldı. Bkz. İbnü'l-Gazzî, Şemsüddîn, *Divânü'l-İslâm*, thk.: Seyyid Kesravî, 1. Baskı, (Beyrut: Dâru'l-Kutubî'l-İlmîyye, 1990), 3/25.
 - ⁴ Osman İbn Cinnî el-Mevsîli: Edebiyat ve nahiv imamlarındandır, birçok şiirleri bulunmaktadır. Mevsîl'de doğdu, yaklaşık 65 yaşlarında Bağdat'ta vefat etti. Babası Rum kölelerinden idi. Bkz. el-Hamevî, Şihâbuddîn, *Mu'cemu'l-Udebâ*, thk.: İhsan Abbas, 1. Baskı, (Beyrut: Dâru'l-Garbi'l-İslâmî, 1993), 4/88.
 - ⁵ İbn Cinnî, Ebu'l-Feth Osman, *el-Hasâis*, thk.: Muhammed Ali Neccâr, 2. Baskı, (Kahire: Dâru'l-Kütübî'l-Mısriyye, 1990), 1/33.
 - ⁶ Temmâm Hassân, *el-Luğatü'l-Arabiyye Mebnâhâ ve Ma'nâhâ*, (Mağrib: Dâru's-Sekâfe, Dâru'l-Beydâ, 1994), 34; Enîs Ferîha, *Nazariyyâtün fi'l-Luğa*, 2. Baskı, (Beyrut: Dâru'l-Kitabî'l-Lübnanî, 1981), 13.
 - ⁷ Tşen Jiyân MinFethi, Miftâhu'n-Necâhî fi't-Terceme, *Kapansang Üniversitesi, Malezya*, Erişim tarihi: 6 Mart, 2020, <https://www.scribd.com/document/>.
 - ⁸ Hâdi Ahmed Ferhân eş-Şuceyri, *Dirâsâtü'l-Luğaviyye ve'n-Nahviyye fi Müellefâti Şeyhi'l İslâmî İbn-i Teymiyye ve Eseruhâ fi's Tinbâti'l-Ahkâmî's Şeriyeye*, 1. Baskı, (Beyrut: Dâru'l Beşâiri'l-İslâmiyye, 2001), 50-78; Naîf Harmâ, vd., *el-Luğatü'l Ecnebiyye Talimuhâ ve Taallümühâ, Alemu'l-Marife Dergisi*, (Kuveyt: Ulusal Kültürel Meclis 1988), 19-120; Rüşdî Tuayme, *el-Üsüsü'l-Mu'cemiyye ve's-Sekâfiyye li Ta'lîmi'l-Luğati'l-Arabiyye li Çayrı'n-Nâtikîne bihâ*, Ümmü'l-Kurâ Üniversitesi, Suudi Arabistan, (1982), 28-34.
 - ⁹ Nezîhe Ruveyne, *et-Tevâsulü fi'l Kasası'l-Kur'ânî*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muhammed Haydar

a) Dil, beşerî bir olgudur, doğuştan elde edilir, genelde işitsel ve sözlüdür.

b) İnsana özgüdür. Onun düşüncelerini ve kültürünü taşır.

c) Bireylerin kitlesel olarak uyduğu genel sistemdir.

d) İnsanın zaruri bir ihtiyacıdır.

e) Kapsamlı bir sisteme sahiptir.

f) Gelişmiş ve gelişmekte olan bir olgudur.

g) Temel unsurları vardır ve kurallıdır.

ğ) Tüm insanlar dil öğrenme kabiliyetine sahiptir.

h) Dilin; girift, değişken, uzlaşımsal olarak kullanılan ve birincil düzeyde konuşulan bir olgu olması genel karakteristik özellikleridir.¹⁰

i) Dil, özür dileme, soru sorma, ikna etme, hatırlatma, kınama, şikâyet etme vb. amaçları ifade etmek için kullanılır.

i) Uzlaşımaya dayalı nedensiz işaretler ve simgeler sistemidir.

j) Temeli sesli simgelerdir. Ancak görsel de olabilir ve belirli bir manaya delalet eder.

k) İletişim temellidir, kültürü bünyesinde barındırır ve besler. Bir milletin kimliğidir. Milletler dil aracılığıyla iletişim kurar. Bu yönüyle dil, bir milletin vasıflarını ve ayırt edici özelliklerini yansıtır.¹¹ Dil, insanoğlunun düşüncelerini birbirine aktarmasını ve etkileşimde bulunmalarını sağlayan güçlü bir bağıdır. Kültürel mirası ve dini muhafaza eder, milletler atalarının kültürlerini gelecek nesillere dille aktarırlar.¹² Bazı araştırmacılar neredeyse dili ve kültürü birbirinden ayırt etmeksizin tek bir olgu saymaktadır.¹³

Üniversitesi, Beskera-Cezair, (2013), 83-103; Fehd el-Hârisî, *el-İttisâlû Luğavî fi'l-Kur'âni'l-Kerîm: Dirâsetün Te'sîliyyetün fi'l-Mefâhîmi ve'l-Mehârat*, 1. Baskı, (Beyrut: Müntedâ'l-Meârif, 2014), 65-67; Brown, Douglas, *Ususu Teallümü'l-Luğati ve Ta'lîmuhâ*, trc.: Abduh er-Râcihî ve Ali Şaban, (Lübnan: en-Nehdatü'l-Arabiyye, 1994), 23, 24; Ali Medkûr, *Tedrisü Fünuni'l-Luğati'l-Arabiyye*, 3. Baskı, (Kahire: Dâru'l-Fikri'l-Arabî, 2006), 22-26; Ğânîm el-Hamed, *Ebhâsun fi'l-Arabiyyeti'l-Fushâ*, 1. Baskı, (Ürdün: Dâru Ammar, 2005), 9-10; Fehd el-Hârisî, *el-İttisâlû Luğavî fi'l-Kur'âni'l-Kerîm: Dirâsetün Te'sîliyyetün fi'l Mefâhîmi ve'l Mehârat*, 34-40; Muhammed Ali, *el-Me'nâ ve Zilâlû'l-Me'nâ: en-Zimetü'd-Delâleti'l-Arabiyye*, 2. Baskı, (Beyrut: Dâru'l-Medâri'l İslamî, 2007), 34-53.

¹⁰ Hiktör Hâmîrlî, *en-Nazariyyetü't-Tekâmüliyye fî Tedrisi'l-Luğati ve Netâicuhâ el-Ameliyye*, trc.: Râşid ed-Duveys, (Suudi Arabistan: Kral Fehd Kütüphanesi, 1985), 70.

¹¹ David Kristal, *Mavtû'l-Luğa*, trc.: Fehdi Lehiybi, (Tebük: Tebük Üniversitesi, 1434), 76, 77; Naîf Harmâ, vd., *el-Luğatü'l-Ecnebiyye Ta'lîmuhâ ve Tağallumuhâ, Alemu'l-Mağrife Dergisi*, (Kuveyt: Ulusal Kültürel Meclis, 1988), 43; Ali Medkûr, *Tedrisü Fünuni'l-Luğati'l-Arabiyye*, 27-30.

¹² Abdulazîz el-Usaylî, *Esâsiyyetü Ta'lîmü'l-Luğati'l-Arabiyye li'n-Nâtikîne bi Luğati Uhrâ*, 1. Baskı, (Mekke: Ümmü'l-Kurâ Üniversitesi, 2002), 22, 23.

¹³ Kristal, *Mavtû'l-Luğa*, 196.

Dil, yazılı ve sözlü sembollerle sınırlandırılmaz. Bunlara ilaveten jest ve mimiklerle ve de bazı doğal araçlarla oluşturulan diller de sayılabilir. Örneğin konuşma yetisi olmayan bireyler için beden dili ve işaretler, isteğini dile getirmesinde ve fikrini açıklamasında önemli bir rol oynar.¹⁴

İbn Haldun’un ve çağdaş araştırmacıların, dil ve temsil ettiği noktalar üzerine olan görüşleri Haddâd Fetihâ tarafından şöyle özetlenmektedir:

- a) Dil, ifade etme ve iletişim kurma aracıdır.
- b) Sözlü bir eylemdir.
- c) Sözlü bir beceridir.
- d) Terminolojik bir özelliğe sahiptir.
- e) Konuşma, bilinçli bir eylemdir.¹⁵

Bununla birlikte İbn Haldun¹⁶ ve çağdaş araştırmacılar, dilin yalnızca terminolojik yönünde ihtilaf etmişlerdir. Nitekim dilin mahiyetini açıklayan ve yukarıda geçen mülahazalarında da olduğu üzere dilin kullanılması ile dil becerisi arasındaki farkı izah eden İbn Haldun’a göre dil, toplumsal bir olgudur, bir millet bir dili edinirken içinde bulunduğu toplumdaki, zamandan, devletten ve dinden etkilenir.¹⁷

2. Öğretim Süreci ve Öğeleri

Öğretim, eğitim sistemini oluşturan yapıdır. Bu yapı, öğretim gören hedef kitleye öğretmek istenilen bilgi, bilgi aktarım mekanizması (öğretim araçları) ve öğretim sürecini düzenleyen ve belirli bir müfredata oturtan öğretici gibi birtakım unsurlardan oluşmaktadır.

Öğretimin önemi, belirli bir hedefe ulaşmak üzere gelişigüzel değil sistematik bir şekilde yabancı dil öğrenmek isteyen dil öğrencilerinin öğretiminde ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle öğretim, bilimsel ve bilinçli bir metotla bilgi ve beceri kazandırılmasının amaçlandığı planlı ve düzenli bir süreçtir.

Öğretim, öğrencilerin öğrenimine destek olmayı amaçlayan bilinçli ve insani bir süreçtir. Zira bu süreç, eğitimin teknik ve uygulamalı tarafı olup hem öğretimi hem de öğrenimin şartlarını da içinde barındırır. Öğretim, bir öğretmene veya bir araca ihtiyaç

¹⁴ Brown, *Ususu Teallümü'l-Luğati ve Ta'lîmihâ*, 257, 259.

¹⁵ İbn Haldûn, *Mukaddimetü İbn Haldûn*, 367; Haddâd, İbn Haldûn ve *Ârâuhu'l-Luğaviyye ve't-Ta'lîmiyye*, 92.

¹⁶ İbn Haldun: Tarihçi filozof, sosyal bilimci, aslen İsbiliye'li olup Tunus'ta doğmuş ve büyümüş, Bkz. İsmail el-Ensârî, *A'lâmu'l-Magrib ve'l-Endülüs fi'l-Karnissâmin*, en-Nasriy, thk.: Muhammed ed-Dâyeh, 1. Baskı, (Beyrut: Müessesetü'l-Risâle, 1976), 97.

¹⁷ Haddâd, *İbn Haldûn ve Ârâuhu'l-Luğaviyye ve't-Ta'lîmiyye*, 18.

duyar ve bir sınıfta ya da sınıf dışında gerçekleşir.¹⁸ Bu tanımdan hareketle öğretimin planlı ve bilinçli bir süreç olduğu söylenebilir. Burada öğretim (التدريس) ile öğretme (تعليم) arasındaki farka dikkat çekmek gerekir.

Strateji (الاستراتيجية) ile yöntem de (الطريقة) birbirinden farklı kavramlardır. Strateji, belirli amaç, araç ve becerilerden oluşan kapsamlı bir planı ifade eder. Yöntem ise öğreticinin dersi ve dersin içerdiği bilgileri planladığı ve belirlediği bir üslup ile sunma tarzıdır.¹⁹ Öğretim, bir yetenek veya sanat olarak ele alınırsa belirli planlara ve düzene uymak zorundadır. Bu yönüyle yeterli düzeyde eğitime, alıştırmaya, kapsamlılığa ve hazırlığa ihtiyaç duyar.²⁰ Öğretim, temel bilgileri ve metotları içeren yaklaşımlarla başlayan ve düzeltme geribildirimini ile sonlanan uzun ve meşakkatli bir yolculuktur.²¹

Buradan hareketle öğreticinin sınırlandırılmış monoton bir metoda tabi tutulması mümkün değildir. Burada öğreticinin kişisel yeteneği devreye girer. Öğretim herkesin güç yetiremeyeceği bir sanattır.²²

Öğretim, durumuna göre değişim ve dönüşüme de olanak tanır. Öğretim alanında mutlak doğruluk diye bir şey yoktur. Öğretim sürecinin sonunda öğretici, süreçte neleri gerçekleştirebildiği hususunda geri bildirim almak için düzeltme uygulamasına ihtiyaç duyar. Bu aynı zamanda öğretim sürecinin karşılaştığı sorunları ve zorlukları öğrenmemizi sağlar ve zayıf noktaları düzeltme imkânı tanır.²³

Bize göre öğretim faaliyeti, yalnızca öğreticinin uygulamaları, düşünceleri ve stratejileri üzerine değil; öğrenci de göz önünde bulundurularak şekillendirilir. Nitekim öğrenci, öğrenim projesine olan ihtiyacı ve yeteneklerinin uygunluğu itibariyle öğretim faaliyetinin esas ögesidir. Bununla birlikte ilgili eğitim kurumu uygun içerik, araç, sınıf ve öğreticiyi seçer ve de dersi öğrencinin olanaklarına, seviyesine ve isteğine göre şekillendirmeye çalışır.

Başarılı öğretmen, başarılı öğretimin temelidir. Başarılı bir öğretmene ulaşılabilmesi için öncesinde öğretmenlerin eğitimini, deneyimlerini, dil becerilerini, kapasitelerini ve de kültürel yönlerini geliştirmeyi garanti eden programların tertip edilmesi önemlidir. Ayrıca onların uygulamalı dilbilim, uygulamalı filoloji, sosyoloji, edinin teorileri ve de eğitim ve öğretim yolları ile alakalı her konuda, öğretim araçları ve hazırlanışı hususlarında ilmî düzeylerini arttıran bir eğitim programının oluşturulması gerekmektedir.

Bize göre ikinci dil öğrenmek isteyen öğrenciler için yeterliliğe sahip öğretmenlerin seçilmesi oldukça önemli bir konudur. Nitekim deneyimsiz öğretmenler, özellikle de ilk

¹⁸ Zeyd el-Udvân vd., *Tesmîmu't-Tedrîs*, 1. Baskı, (Amman: Dâru el-Mesîra, 2011), 15.

¹⁹ el-Udvân, *Tesmîmu't-Tedrîs*, 25.

²⁰ Abdülhamid Şahin, *İstirâtiyâtü't-Tedrîsi'l-Mütakaddime ve's-Tirâtiyâtü't-Teallüm ve Enmâti'l-Teallüm*, Eğitim Formasyonu, (İskenderiye: İskenderiyye Üniversitesi, 2011), 7.

²¹ el-Udvân, el-Havâmid, Muhammed, *Tesmîmu't-Tedrîs*, 21.

²² İbrahim Akil, *eş-Şâmilü fi Tadrîbi'l-Muallimîn: Mehâratü Tedrîsi'l-Luğati'l-Arabiyye*, 1. Baskı, (Riyad-Beyrut: Dâru el-Varrak-Dâru'l-Müellif, 2003), 7.

²³ el-Udvân, *Tesmîmu't-Tedrîs*, 31.

seviyelerde, öğrencilerin dili öğrenmekten kaçınmalarına sebep olmaktadır. Yeni öğrenciye dil öğreniminde yol işaretlerini koyan da yine odur. Dolayısıyla eğitim kurumlarının bu meseleye oldukça önem göstermesi gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenin yeterliliği, yıllık veya dönemlik yapılan gelişim programlarına, hazır öğretim programlarına, öğretim gereçleri veya öğretim metot ve becerileri alanında her türlü yeniliğe, öğretim alanında çalışanlar için organize edilen yarışma ve kültürel eğitim temalarına ihtiyacı olmadığı anlamına gelmemektedir.

İbn Haldun’un öğretim sürecine yönelik eski bilince işaret eden bu bağlamdaki tavsiyeleri, her ne kadar dil öğretim yöntemini göz ardı etse de dikkate değerdir.²⁴ Bu tavsiyelerden bazıları şunlardır:

a) Bilgilerin sunulmasında aşamalı bir şekilde ilerlenmelidir. Öğretmen, önce temel düşünceleri sunarak başlamalı, sonrasında bunların üzerine yeni önemli konuları bina etmelidir.

b) Öğrencinin düşüncelerine anlayış gösterilmeli ve itibar edilmeli, baskıdan kaçınılmalıdır.

c) Kısa konular arasında geçiş yapılmaz.

d) Hâlihazırda öğretilen tam olarak anlaşıldıktan sonra farklı bir konuya geçilmelidir.

e) Soyutlaştırmaktan ve soyut düşüncelerden uzak durulması gerekir.

f) Tamamen teorik değil deneysel yönü de olan pratik mantık kullanılmalıdır.

g) Hoca sayısı arttırılmalıdır (özellikle de büyük öğrenciler için).

ğ) Derste, öğrenci ve çevresinin aşına olduğu gerçekçi örnekler verilmelidir.

Günümüz müfredatının gözetmesi gereken genel esasları şu şekilde toplamak mümkündür:

a) Çevrenin fikrî ve sosyal yapısına uygun olması ve içeriğin unsurlarında kapsayıcı bir çerçeveye insanların ihtilafta olduğu konulardan kaçınılması.

b) Öğrencinin gözetilmesi ve öğrencilerin arasındaki farkların hesaba katılması, onlara iyi örnek olunması ve teorik bilgi ile pratik bilginin aynı anda benimsenmesi.

c) Teknolojiye önem verilmesi, insan uygarlığının ve diğer bilimlerin gelişimine ve keza dine uyulması. Nitekim günümüzde kitapların çoğu Kur’ân-ı Kerîm’in öğretimde tavzifinden uzak durmakta ve müfredatı sekülerleştirmeye meyletmektedir.²⁵

²⁴ İbn Haldûn, Abdurrahman, *Mukaddimetü İbn Haldûn*, thk.: Abdullah Dervîş, 1. Baskı, Şam: Dâru Ya’rib, 2004), II/347-357; Haddâd, İbn Haldûn ve *Ârâuhu'l-Luğaviyye ve't-Ta'limiyye*, 92-140.

²⁵ Yakup Civelek, «Türkiyede Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler», *Yüzüncü Yıl İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı. 2, Van, (1998), 38, 39; Muhammed Hamdân er-Rakîb, «İ'dâdü Menâhici Ta'limi'l-Luğati'l-Arabiyyeti li'n-Nâtükîne bi Ğayrihâ, ve İhrâcuhâ»1, *Meclisul-Elûkeh sitesi*, Erişim tarihi: 24 Haziran, (2020), <https://www.alukah.net/sharia/>.

d) Bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, geçmişten şimdiki zamana ve de parçadan bütüne kademeli geçiş yapılması.²⁶

3. Dil Öğretim Yöntemleri

Daha önce de bahsettiğimiz üzere dil öğretimi, ilmî bir yöntem takip edilmeksizin gelişigüzel gerçekleşemez. Yöntem, öğretmenin hedeflerine göre takip ettiği ve öğretimin faaliyetini kontrol ettiği kapsamlı bir plan olarak tanımlanmıştır. Teknik ise sınıf içindeki derslerde izlenen kısmi adımlar olması itibarıyla yöntemin kapsamına girer.²⁷ Jean-François dil öğretimi üzerine yazan ilk kişi olarak kabul edilir. Kendisi Almanca öğrenirken yaşadığı sorunlardan sonra, birbiriyle bağlantılı, basit, gerçeğe yakın, mantıklı, anlaşılır ve sıralı cümlelere dayanan bir yöntem ortaya atmıştır.

3.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

Yöntemlere değinmeye en eski yöntem olan “*Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi*” ile başlamak yerinde olacaktır.²⁸ Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, dilin, yerleşik kurallar ve ilkeler sistemi oluşuna ve de zihinsel bir etkinlik oluşuna dayanmaktadır. Bu yöntem, Yunanca’dan ve Latince’den insanlık mirasının Batı dünyasına aktarıldığı Avrupa Rönesans’ına kadar uzanan en eski öğretim yöntemlerinden biridir. Bu yöntem, dilbilgisini zamanla hedef haline getirinceye kadar kurallarının açıklanmasına ve bu kurallardan hareketle okuma ve çeviri becerisini kazandırmaya dayanır. Bu yöntem İslamiyet’in Güneydoğu Asya ve Güney Afrika’da yayılmasıyla birlikte yaygınlaşmıştır.²⁹

Bu yöntem başlarda, belirli bir bilimsel görüşe dayanmaksızın spontane bir biçimdeydi. Dilbilgisi kurallarını ayrıntısı ve istisnalarıyla ezberlemeyi dayatan yaygın kanı sebebiyle Latince ve Yunanca ile başlamıştır.³⁰ Böylece bu yöntem yaygınlaşmış ve yerini korumuştur. Çünkü bir yönüyle öğretici için hüner gerektirmiyordu. Yine sınavlarının

²⁶ İbrahim Rabâbiah, el-Muhtevî’-Luğaviyyu ve Tedrîsuh, *Meclisu’l-Elûkeh Sitesi, İnternetten Makale*, Erişim tarihi: 29 Haziran, (2020), <https://www.alukah.net/library/> ; Şevk, Mahmud, *el-İtticâhâtü’l-Hadîse fî Tahtîti’l-Menâhici’d-Dirâsiyye fî Davi’t-Tevcihâti’l-İslâmiyye*, Dâru’l-Fikri’l-Arabî, Kahire, (2001), 387; Sa’dî, Abdurrezzâk, Zekerîyya, Abdulvehhâb, «Menhacü Mükterah lî Ta’lîmi’n-Nahvî’l-Arabî lî’n-Nâtîkîne bi Ğayri’l-Arabîyye», 510-515; er-Rakîb, Muhammed Hamdân, İ’dâdü Menâhici Ta’lîmi’l-Luğati’l-Arabîyyeti lî’n-Nâtîkîne bi Ğayrihâ ve İhrâcuhâ, 7.

²⁷ el-Fevzen, *İdââtün lî Muallimi el-Luğati’l-Arabîyye li Ğayri’n-Nâtîkîne bihâ*, 206.

²⁸ Richards vd., *Approaches and Methods in Language Teaching*, 5-9; Diane Larsen-Freeman vd., *Techniques & Principles in Language Teaching*, Oxford, Third Edition, (China: m.y., 2011), 33-38; Ugwu Ifeanyi Aaron, «Language Teaching Methods: A Conceptual Approach», *Obudu Journal Of Educational Studies*, Vol. 9, No. 1, University of Nigeria, Nsukka, (2015), 23, 24.

²⁹ Rüşdî Tuayme, *el-Merciu fî Ta’limü’l-Luğati’l-Arabîyye li’n-Nâtîkîne biluğâti Uhrâ*, (Mekke: Ummü’l-Kurâ Üniversitesi, 1986), 348; el-Fevzen, *İdââtün lî Muallimi el-Luğati’l-Arabîyye li Ğayri’n-Nâtîkîne bihâ*, 206.

³⁰ en-Nâka, Mahmud Kamil, *Ta’lîmu’l-Luğati’l-Arabîyyeti lî’n-Nâtîkîne bi Luğâtin Uhrâ: Ususuhu-Medâhiluhu-Turuku Tedrîsihi*, (Mekke: Ummü’l-Kurâ Matbaaları, 1985), 68.

hazırlanması kolaydı ve öğrencilerin okuma becerisini geliştirmeye teşvik edici nitelikteydi.³¹

Bu yöntemin taraftarlarına göre dil, öngörülebilir kurallar sistemidir. Bu kuralları bilmek bu dilin pratiğini yapmanın temel şartıdır. Zihinsel eğitim, anlama süreci için temel görülmektedir. Kurallar ve örnekler üzerine akıl yürütme doğru bir çeviriyi mümkün kılar. Yine öğrencinin hedef dili öğrenmesinde temel dayanak olarak “anadilinde düşünmesine” imkân tanır.³²

Öğretmen, yöntem olarak edebî metinleri kullanabilir. Bu en iyi dilbilgisi öğretim yöntemidir. Nitekim ders, öğretmenin hazırladığı metinler üzerinden işlenir ve sonrasında içeriği sunulur. Ders bittikten sonra kural çıkartılır ve uygulamasına geçmek üzere örnekler ezberlenir. Bu yöntem, başta kuralların işlendiği sonrasında örneklerin verildiği ve açıklandığı standardın aksine dilbilgisi kurallarının anlaşılması ve yerleştirilmesi için en kullanışlı, mantıklı ve doğal yöntemdir.³³ Bunlara ek olarak üçüncü bir yöntem de parçadan başlayıp bütüne ulaşmayı temel alan tümevarım yöntemidir. Bu üç yöntem arasında öğretilmek istenen bilgi ve beceriye göre seçim yapılır.³⁴

Konuşmaya ve hataları düzeltmeye ve böylece doğru olanı öğretmeye dayanması bu yöntemin avantajları arasında sayılabilir.³⁵ Öğrenci, böylece soyut olgularla hemhal olma ve becerilerini geliştirdiği nispette akıl yürütme imkânı bulur. Dilbilgisinin doğrudan öğretimi de dilbilgisinin genelleyici, kapsayıcı ve sistematik olması dolayısıyla³⁶ sağlıklı anlamayı sağlar ve yanlış düşmeyi engeller.³⁷ Bu yöntemin kökleri mantıksal edebî teoriye dayanmaktadır.³⁸

Ne var ki bu yöntemin olumsuz yanları sayılamayacak kadar da çoktur. Bu yöntem, yaygınlığı ve köklülüğüne rağmen birçok dezavantajı bünyesinde barındırmaktadır. Bunlardan önemli ve kurallı olan bilgileri öğretmeye yönelerek genellemelere yoğunlaşması, dilin özünü ihmal etmesi, dili öğretmekten daha çok dilin üzerine

³¹ Brown, *Ususu Teallümü'l-Luğati ve Ta'lîmihâ*, 102.

³² Tuayme, *el-Merciu fî Ta'limü'l-Luğati'l-Arabiyye li'n-Nâtıkîne biluğâti Uhrâ*, 349.

³³ Belhayr Şenîn, «Turuku Tadrîsi'l-Kavâidi'n-Nahviyye ve Alâkatuhâ bi Fikri İbn Haldûn», *el-Eser Dergisinden Makale*, 113-129, sayı. 13, Cezair, (2012), 127; Numan Mutuvelli, *el-Mürşidü'l-Muâsir*, Dâru'l-İlmi ve'l-İmân, 1. Baskı, Kefru's-Şeyh, (2012), 51-125; Rabâbiah, el-Muhtev'e'l-Luğaviyyu ve Tadrîsuh, 9.

³⁴ İbrahim Rabâbiah, el-Muhtev'e'l-Luğaviyyu ve Tadrîsuh, 10,11; Hâlid Ebu Amşe, vd. *ed-Delîlü't-Tedribî fî Tadrîsi Mehârâti'l-Luğati'l-Arabiyye ve Anâsrihâ li'n-Nâtıkîne bi Ğayrihâ*, Merkezü'l-Melik Abdullah İbn-i Abdulaziz ed-Devli, 1. Baskı, (Riyad: m.y., 2017), 151-156.

³⁵ Hammar, Nesime, İşkâliyyetü Ta'limi Mâddeti'n-Nahvi'l-Arabî fi'l-Câmia, Menşûrâtü Mahberi'l-Mümârasâti'l-Luğaviyye, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Mevlud Ma'meri Üniversitesi, Cezair, (2011), 122, 123.

³⁶ Antûan Sayyâh, *Ta'lumiyetü'l-Kavâidi'l-Arabiyye*, Beyrut, 1. Baskı, (Beyrut: Dâru'n-Nahdati'l-Arabiyye, 2011), 21.

³⁷ Muhammed Recep Fadlullâh, «Medhalu Tadrîsi'l-Kavâidi bi'l-Merhaleti'l-İbtidâiyye», *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Birleşmiş Arap Emirliği Üniversitesi, Yıl 16, sayı. 18, (2001), 68.

³⁸ Hâmîrlî, *en-Nazariyyetü't-Tekâmüliyye fî Tadrîsi'l-Luğâti ve Netâicuhâ el-Ameliyye*, 28.

değerlendirmeleri öğretmesi, anadili tercüme etmek için kullanmaya saptanması sayılabilir. Bu sebeplerle anadil, hedef dilin önünde engel olarak durmakta, öğrenci iki dil arasında gidip gelmektedir. Bu yöntem, öğrencinin yalnızca dinleyici mesabesinde kalarak dil öğrenim motivasyonunu yitirmesine sebep olmaktadır. Oysa insan psikolojisi farklılıklara ve değişime meyillidir. Bu yöntem nedeniyle birçok öğrencinin dilden soğuduğu görülmektedir. İlgili yöntem okuma ve yazmaya öncelik vermekte ve dilbilgisi kurallarının ezberlenmesi, metinlerin çevrilmesi ve dilbilgisi kurallarıyla alakalı örnekler vermekle yetinmektedir. Dinleme ve konuşma gibi diğer becerileri ihmal etmekte ve dilin iletişimsel bir olgu olduğunu görmezden gelmektedir.³⁹ Bu yöntemde, öğretmen dilbilgisi kuralı veya ders hakkında soru sorduğunda öğrencinin anadilini kullanmaktadır.⁴⁰ Ayrıca bu yöntem, telaffuz ve vurguya gereken önemi vermeyip, dilbilgisi ile çeviri dışındaki hususları önemsememektedir.⁴¹

Anlama becerisi kurallardan uzak bir tutum sergiler ve kuralları öğretmeyi desteklemez. Daha ziyade kuralları dolaylı olarak kavrayan ve çıkarım yapan çocuklarda olduğu gibi dil öğreniminin temelini yönelmeyi savunur.⁴² Leonard Bloomfield'a göre bu yaklaşımın sorunu, dili bir dizi dilbilgisi ve sözlükbilimi bilgisinden ibaret görmesi ve öğrenciyi karşılaştığı bağlamları anlayamasa bile bu kuralları bilmekle yükümlü tutmasıdır.⁴³ Bu tarz ders, öğretmenin özgün olmasını gerektirmeyen geleneksel ve didaktik bir niteliktedir. Nitekim öğretmen, kuralları örneklerle açıklayıp öğrencilerin anadiline çevirir. Alıştırmalar ve sınavlar da sınırlı, kolay ve basittir. Bunlarla birlikte bu yöntem, özellikle fazla sayıda öğrencinin olduğu durumlarda öğretmene konfor sağlar. Öğrencinin fonksiyonu ise öğretmeni takip etmek ve kendisinden istenileni ezberlemekten ibarettir.⁴⁴

Burada klasik ve modern aydınların dilbilgisini kolaylaştırma çabalarından sonra ortaya çıkan modern dilbilgisi öğretiminin esaslarının bir kısmından bahsetmemiz yerinde olacaktır:⁴⁵

a) Kuralların basitten karmaşığa doğru sıralanması.

³⁹ el-Fevzen, Abdurrahman, *İdââtün lî Muallimi el-Luğati'l-Arabiyye li Ğayri'n-Nâtıkîne bihâ*, 207-208, Muhammed Ali el-Hûlî, *Esâlîbu Tadrîsi'l-Luğati'l-Arabiyye*, y.y., 3. Baskı, (Suudi Arabistan, m.y., 1989), 21; Ahmed Sanavber, *Ebhâsü Mü'temari İstanbul ed-Düvelî es-Sâni, Ta'lîmü'l-Luğati'l-Arabiyye li'n-Nâtıkîne bi Ğayrihâ: İdâât ve Meâlim*, Abdülaziz el-Usaylî, 17, 18; Tuayme, *el-Merciu fî Ta'lîmü'l-Luğati'l-Arabiyye li'n-Nâtıkîne biluğâti Uhrâ*, 356.

⁴⁰ en-Nâka, *Ta'lîmu'l-Luğati'l-Arabiyyeti li'n-Nâtıkîne bi Luğâtin Uhrâ: Ususuhu-Medâhiluhu-Turuku Tadrîsihi*, 11.

⁴¹ en-Nâka, Mahmud Kamil, *Ta'lîmu'l-Luğati'l-Arabiyyeti li'n-Nâtıkîne bi Luğâtin Uhrâ: Ususuhu-Medâhiluhu-Turuku Tadrîsihi*, 73.

⁴² Ahmed Sanavber, vd., *Ebhâsü Mü'temari İstanbul ed-Düvelî es-Sâni: Ta'lîmü'l-Luğati'l-Arabiyye li'n-Nâtıkîne bi Ğayrihâ: İdâât ve Meâlim*, Abdülaziz el-Usaylî, 19, 20.

⁴³ Lütfî Bükürbe, *Muhâdarât fî'l-Lisâniyyati't-Tatbikiyye*, (Cezayir: Beşar Üniversitesi, 2003), 27.

⁴⁴ Tuayme, *el-Merciu fî Ta'lîmü'l-Luğati'l-Arabiyye li'n-Nâtıkîne biluğâti Uhrâ*, 354.

⁴⁵ Hudeybî, *Delîlu Muallimi'l-Luğati'l-Arabiyye li'n-Nâtıkîne bi Ğayrihâ*, 33, 34; Medkûr Ali, *Tadrîsü Fünuni'l-Luğati'l-Arabiyye*, 312, 313; Richard, *Tatvîru Menâhici Ta'lîmi'l-Luğati'l-Arabiyye*, 34-37; Abdunnûr Muhammed, Muhtevâ Berâmicü Ta'lîmu'l-Luğati'l-Arabiyyeti li'n-Nâtıkîne bi Ğayrihâ fî Davi'l-Lisaniyyeti'l-Hadîse, Erişim tarihi: 10 Ağustos, 2020, <http://guidetoarabic.net/ar/>.

- b) Kurallarda yaygınlığın gözetilmesi.
- c) Uzun kurallardan önce kısıtlara yer verilmesi.
- d) Öğretim açısından kolay olanla başlanması.
- e) Tekrarlama.
- f) Kelimelerin hareketlerinin konulması.
- g) İşlevsel yapılar.
- ğ) İletişimsellik.
- h) Alıştırmaların çeşitliliği.
- ı) Dilbilgisinin ilişkilendirilmesi.
- i) İşlevsel olarak okutulmayan ve unutulmuş dilbilgisinin öğretilmesine önem verilmesi.

Dilbilgisinin öğretilmesi ve Arapça olarak açıklanması ve yalnızca teorik değil, aynı zamanda uygulamalı ve pratik bir tema olarak okutulması, öğrencinin hedef dile maruz kalmasında oldukça etkilidir. Çin’deki üniversitelerde dilbilgisi, yalınlaştırılarak ve ünitelere ayrılarak öğretilmektedir.⁴⁶

Fazlullah Muhammed Receb, dilbilgisi öğretimi için şu kriterleri önermektedir:⁴⁷

- a) Dilin iletişim, düşünme, aydınlatma ve ifade gibi fonksiyonlarını sağlamak.
- b) Öğrencinin aktifliğini dilde derinleşmeye yönlendirmek.
- c) Öğretmenin, dilbilgisinin önemine olan inancı.
- d) Bağlantı kurma ve aşamalı ilerleme.
- e) Yapılan yanlışların belirlenmesi ve açıklanması.
- f) Kuralların işlevsel bir şekilde seçimi ve öğretilmesi. Daha açık bir şekilde; geleneksel, standart ve nitelendirici dilbilgisinden ziyade, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere tasarlanmış gramer öğretimi.⁴⁸ Bu, günümüzde hala kullanılan yaygın bir yöntemdir. Öğretim yöntemlerinde durum böyledir. Popülerliklerini kaybetmeler bile yok olmaları güçtür.⁴⁹ Bize göre bu yöntem dil öğretiminde ayrıntılı olduğundan ileri seviye için kullanılması daha uygundur.

3.2. Düzvarım Yöntemi (Direk Yöntemi)

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine tepki olarak ortaya çıkan *Düzvarım Yöntemine* geçiyoruz. Bu yöntemin amacı dil öğretimini, dilbilgisi ve çeviri yoluyla öğretmek yerine onu hayatın içinden bir olgu haline getirmektir. 1850 yılından beri “dilini öğretimini, iletişimdeki temel hedefini gerçekleştirerek daha eğlenceli hale getirme” yönünde çağrılar

⁴⁶ Yang Suad Tşuan, «Tedrîsü'l-Kavâidi'n-Nahviyye li'l-Luğati'l-Arabiyye li Ğayri'n-Nâtikine bihâ», *Yabancı Bilimler Üniversitesi, Arapça Fakültesi, Pekin, (Sempozyum)*, 372-382.

⁴⁷ Fadlullâh, «Medhalu Tedrîsi'l-Kavâidi bi'l-Merhaleti'l-İbtidâiyye», 71-76.

⁴⁸ Hâmîrî, *en-Nazariyyetü't-Tekâmüliyye fî Tedrîsi'l-Luğâti ve Netâicuhâ el-Ameliyye*, 157.

⁴⁹ Richard, *Tatvîru Menâhici Ta'lîmi'l-Luğati'l-Arabî*, 25.

yapılmaktadır. Bu yüzden bu yöntem, doğal yöntem, psikolojik yöntem ve sözlü yöntem gibi birtakım isimler de almıştır. Bu yöntem, teknolojinin gelişiminden, dil edinimi ve öğrenimi arasında ayırım yapmama düşüncesinin yayılmasından sonra ortaya çıkmış ve çeviriden yüz çevirerek dinleme ve konuşmaya öncelik vermiştir. Burada dilbilgisi ihmal edilmemiş dolaylı yoldan değinilmiştir. Bu yöntem, pratik olarak, ticaret, turizm ve iş öğretilen Berlitz okullarında geliştirilmiştir.⁵⁰

Bu yöntem, yüksek ücretli öğrencilerin, küçük sınıflarda ve az sayılarda okumasıyla yaygınlaşmıştır. Sonrasında bu yöntem ortadan kalkmış ve öğretmenler, bir süre, sözlü-işitsel düzvarım yönteminin geliştiği modern dil devrimine kadar dilbilgisi-çeviri yöntemine geri dönmüşlerdir.⁵¹ Bu yöntemin kökleri, dil öğretiminde çözümü anadilini edinen biri gibi davranmakta gören doğuştancı kurama dayanmaktadır.⁵² Bu kuram, psikolojik ve sözlü yöntemin sözlü ve doğal yöntemi geliştirmesinin bir ürünüdür. Bu, o dönemin insanlarını hedef dilde bolca dinleme yapmanın öğrenmeyi kolaylaştıran en önemli faktörlerden biri olduğuna ikna etmişti. Sözlü alıştırmalarda doğru telaffuza odaklanmaları itibarıyla işitsel yöntemle ve psikolojik yöntemle aynı kanaati taşır.⁵³ Böylece dilin iletişimselliği ortaya çıkar ve dilbilgisi kullanışlı bir şekilde öğretilmiş olur.⁵⁴

Ortaya çıkan yeni terim daldırma (immersion)⁵⁵, öğrenciyi doğrudan doğal bir zeminde hedef dile maruz bırakmayı önerir. Düzvarım yöntemi ise ikinci bir dil öğrenimini, anadili öğrenmek gibi görür. Bu benzerliği kabul etmeyenler de vardır. Bu yüzden derste kullanılan içerik için net bir sınır tanımaz. Öğrenciler, çocuklar gibi, daha önce okumadıkları yeni yapıları dile getirirler. Bu durum, ancak bağlamına göre doğru öngöründe bulunarak anlamı çıkaran zeki insanlar için uygun olması dolayısıyla eleştirilir. Ortalama veya daha düşük seviyede olanlar ise yeni karşılaştıkları şeyleri kavrayamadıkları ve kavramlar arasında bağlantı kuramadıkları için anlamaktan mahrum kalacaklardır. Şu da unutulmamalıdır ki öğrenciler, dilbilgisel kavramları bağlamdan çıkaramayabilirler veya gerektiği gibi anlayamayabilirler ve çözümleyemeyebilirler. Ancak bu sorun orta seviyedeki öğrencinin, öğretim sürecinde kaçırdığı eksikliklerini anlayabilmesine ve kendisinden ileride olan sınıf arkadaşlarından faydalanmasına imkân sağlayan dayanışma odaklı

⁵⁰ Richards, vd., *Approaches and Methods in Language Teaching*, 11-14; Larsen-Freeman Diane, *Esâlibu ve Mebâdiu fî Tadrîsi'l-Luġa*, trc.: Aîşe Said-Düzeltme: Mahmud Salih, (Suudi Arabistan: Kral Suud Üniversitesi İlmî Yayınları, 1995), 21; Tuayme, *el-Merciu fî Ta'limü'l-Luġati'l-Arabiyye li'n-Nâtıkine biluġâti Uhrâ*, 359; Ugwu Ifeanyi Aaron, «Language Teaching Methods: A Conceptual Approach», *Obudu Journal Of Educational Studies*, 24; Muhammed, Abdunnûr, Muhtevâ Berâmicü Ta'limu'l-Luġati'l-Arabiyyeti li'n-Nâtıkine bi Ğayrihâ fî Davi'l-Lisaniyyeti'l-Hadîse, Erişim tarihi: 24 Ağustos, (2020), <http://guidetoarabic.net/ar/>.

⁵¹ Brown, *Ususu Teallümü'l-Luġati ve Ta'limihâ*, 81.

⁵² Hâmirlî, *en-Nazariyyetü't-Tekâmüliyye fî Tadrîsi'l-Luġâti ve Netâicuhâ el-Ameliyye*, 29.

⁵³ en-Nâka, *Ta'limu'l-Luġati'l-Arabiyyeti li'n-Nâtıkine bi Luġâtin Uhrâ: Ususuhu-Medâhiluhu-Turuku Tadrîsihi*, 76.

⁵⁴ el-Fevzen, *İdââtün lî Muallimi el-Luġati'l-Arabiyye li Ğayri'n-Nâtıkine bihâ*, 20.

⁵⁵ David Wilkins, *el-Luġâtü's-Sâniye Keyfe Neteallemuhâ ve Nuallimuhâ*, <http://guidetoarabic.net/ar/>, 775.

öğrenim yoluyla giderilebilir. Bu yöntemin eleştirilen yönlerinden biri de hazırlık aşamasında öğretmeni yorması, ders esnasında da kültürlü ve bilgili olmayı gerektiren yeni soru ve katkıları da öğrencilerden beklemesidir. Öğretmenin, hayatın tüm yönlerine vakıf olabilmesi için, kendisini geliştirmesi, çağa ayak uydurması ve her alanda bilgi ve yeniliklerin hızına yetişmesi gerekmektedir.⁵⁶

Bu yöntem ciddi eleştirilere maruz kalmış olsa da dilbilgisi ve çeviri yönteminden daha akla yatkın görünmektedir. Çünkü öğrenci, böylece okuma-yazma becerilerine, dilin seslerine, kelime dağarcığına ve yapılarına hakim olduktan sonra yönelmektedir. Bu yöntem her ne kadar çeviriyi ihmal etse de hedef dili yine hedef dille açıklamaktadır. Böylece geçmiş öğrenilen bilgilerden elde ettiği eski kelimelerden yeni kelimelere geçmektedir. Alıştırmalarının çoğu da cümledeki uygun başka bir kelimeyi seçme, imla, serbest yazım ve anlatılara dayanmaktadır.⁵⁷ Bize göre bu yöntem dil bilgisi ve çeviri yönteminden daha doğal ve mantıklıdır.

3.3. Okuma Yöntemi

Bilinen bir diğer yöntem de *Okuma Yöntemi*dir. Geçen yüzyılın 30'lu yıllarında Amerika'da kendini göstermeye başlayan bu yöntem, çeviriden uzaklaşmayı ve hedef dili ana dil gibi sunmayı öngörmesi yönüyle düzvarım yöntemiyle benzerlik göstermektedir. Okumanın genişletilmiş okuma, yoğunlaştırılmış okuma ve sessiz okuma gibi birden fazla türü vardır.⁵⁸

Okuma, dil sisteminin görsel sembollerini (harfler) anlama dönüştürme işlemi olarak tanımlanır. Okumanın iki düzeyi vardır. İlki sembolleri anlamayı, bunları kelimelerin ve cümlelerin başı ve sonuyla ilişkilendirmeyi ve de noktalama işaretlerini takip etmeyi içeren mekanik düzey; diğeri ise genel ve özel anlamı kavramayı ve metni değerlendirmeyi temel alan zihinsel düzeydir.⁵⁹

En büyük katkıyı sağlaması yönüyle en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Ardından soru ve önemli ek bilgiler aşaması gelir.⁶⁰ Bir metni anlaması için her öğrencinin geçmesi gereken aşamalar vardır. Bu aşamalar şunlardır:⁶¹

- a) Metnin ana fikrini anlamak için okumak.
- b) Kelimeleri açıklamak.

⁵⁶ Tuayme, *el-Merciu fi Ta'limü'l-Luğati'l-Arabiyye li'n-Nâtıkîne biluğâti Uhrâ*, 367.

⁵⁷ Tuayme, *el-Merciu fi Ta'limü'l-Luğati'l-Arabiyye li'n-Nâtıkîne biluğâti Uhrâ*, 363.

⁵⁸ Naîf Harmâ, vd., *el-Luğâtü'l-Ecnebiyye Ta'lîmuhâ ve Tağallumuhâ*, Alemu'l-Mağrife Dergisi, (Kuveyt: Ulusal Kültürel Meclis, 1988), 175, 176.

⁵⁹ Richards, vd., *Approaches and Methods in Language Teaching*, s. 36-46; el-Fevzen, Abdurrahman, *İdââtün li Muallimi el-Luğati'l-Arabiyye li Ğayri'n-Nâtıkîne bihâ*, 90, 91.

⁶⁰ Hudeybî, *Delîlu Muallimi'l-Luğati'l-Arabiyye*, 20; Medkûr, *Tedrisü Fünuni'l-Luğati'l-Arabiyye*, 138.

⁶¹ Sayyâh, *Ta'lumiyyetü'l-Kavâidi'l-Arabiyye*, 114.

- c) Açıklamalar üzerinde tartışmak.
- d) Doğru tercihi yapmak için sözlükten yardım almak.
- e) Kelimeleri tasnif etme.
- f) Anlama erişme.

Bağlama göre kelimelerin anlamını, metnin sistemini ve ana fikrini kavramayı ve de doğrudan veya dolaylı olarak sorulan sorulara cevap verilmesini içeren, nihayetinde metnin yazarının bakış açısını anlamayı içeren bir okunanı anlama imgelemi ortaya atılmıştır.⁶² Okuma yöntemine göre okuma dersinin seyrinin aşamalarını özetleyen bu adımlar şunlardır:

Birinci Aşama: Öğrenciyi katılım sağlamaya itecek sorular yöneltilir veya problemler ortaya çıkarılır ve böylece konuya ön hazırlık yapılır ve motivasyon sağlanır. Ardından metnin genel anlamını ve ana fikrini anlamak amacıyla sessiz okuma yapılır. Bunu, basit bir tartışma, ardından öğretmenin ve ondan sonra da öğrencilerin sesli okuması izler. Sıralama olarak önce en iyi öğrencilerle başlanır ve düşük seviyedekilerle devam eder. Sonra metinlerin analizi yapılır ve ibareler çözümlenerek ve zamirler tespit edilerek ana fikirden parçalara ulaşılır. Tüm bunlar öğrencilerin katılımı ve dayanışmasıyla gerçekleşir. Sonrasında pekiştirici alıştırmalara, metnin değerlendirmesine, görüşlerin belirlenmesine ve metnin canlandırılmasına geçilir.⁶³

Öğretmen, yoğun okumayı istediği biçimde uyarlayabilir. Öğrencilere anlama yetilerini güçlendirmesi için az vakitte mümkün olduğunca çok kelime anlamalarını sağlayacak sessiz okuma süresi verir. Böylece dersin dağılması engellenmiş ve görsel odaklanma sağlanmış olur. Bu nedenle genel olarak yoğun okuma, eğlenceli niteliğini kaybetmeksizin daha uzun ve biraz zor bir şekilde planlanmış olmalı ve ihmalle sonlanacak yavaşlığa yer vermemelidir.⁶⁴

3.4. İşitsel-Dilsel Yöntemi

Bilindik yöntemlerden biri de *işitsel-dilsel yöntem*dir. Önceleri dilbilgisi-çeviri yöntemi ile okuma yönteminin ideal öğretim yöntemleri olduğuna dair yaygın kanaat hakimdi. Ancak II. Dünya Savaşının patlak vermesinin ardından ABD ordusunun müttefikleri ve düşmanlarıyla iletişim kurma ihtiyacı sebebiyle, dilin sözlü yönüne ağırlık veren işitsel-dilsel yöntem ortaya çıktı. Öne sürülen savların ortaya çıkmasına katkı

⁶² Abdalbârî, *İstirâticîyâtü Fehmi'l-Mekrû'*, 25.

⁶³ Sanavber Ahmed-Yüsrî İslâm-el-Mansûr İbrahim-Hâc Fâris Mudar, *Ebhâs Mü'temar İstanbul ed-Düvelî es-Senî: Ta'lîmî'l-Luğatî'l-Arabîyye li'n-Natîkîne bi Ğayrihâ: İddâat ve Meâlim*, Sanavber Ahmed, 636-640; Akîl, İbrahim, *eş-Şâmilü fi Tedrîbi'l-Müteallimîn: Tarâiku Mukterahatun li Tedrîsi Furûi'l-Luğatî'l-Arabîyye*, 1. Baskı, (Riyad-Beyrut: Dâru'l-Varrak-Dâru'l-Müellif, 2003), 9-12.

⁶⁴ Akîl, *eş-Şâmilü fi Tedrîbi'l-Muallimîn: Mehâratü Tedrîsi'l-Luğatî'l-Arabîyye*, 10-13.

sağlayan faktörlerin benzerleri burada da söz konusudur. Yine karşılaştırmalı dil araştırmaları, öğretim teknolojileri ile araçlarının dilde kullanılması, niteleyici dilbilim ve davranış psikolojisinin elde ettiği çıktılarının da etkisi olmuştur.⁶⁵

Analitik dilbilim, bu yöntemin başarısında büyük bir etkiye sahiptir. Nitekim dilin donuk bir olgu olmadığı, sürekli gelişen canlı bir olgu olduğu ortaya çıkmıştır. Dil, binlerce cümlenin ve ifadenin kaynağı ve bir çocukta gelişen ve yerleşen dilsel alışkanlıktır.⁶⁶ Geçen yüzyılın ellili yıllarında yaygın kabul gören yapısalcılık ve davranışçılık bu öğretim yönteminin iki dayanak noktasını oluşturmuşlardır. Bunlar dilin teşvik edici ve duyarlı bir olgu olması ve bu duyguları devam ettirmenin dil öğrenmeyi sağladığı görüşüdür.⁶⁷

Dil, işlevi insanlar arasındaki iletişimi sağlamak olan sesler ve sembollerdir. Dinlemenin, onlara göre, en önemli beceri olduğu ve dil öğretiminin son adımının yazma olduğunun bilinmesi gerekir. Dinleme, diğer beceriler için de önem arz etmektedir. Dolayısıyla dil, pratik yanı olmaksızın öğrenilemez.⁶⁸ Yine ara dilin kullanımı da bu isimler tarafından menedilmiştir. Bu yüzden dili öğretim sırasında parçalara ayırmazlar ve dili bağlamından koparmadan öğretirler. Dersi de yapmacık veya resmi bir şekilde vermeksizin; dilin insanlar arasında iletişim görevi gördüğü görüşüne dayanarak hedef dilin yapılarını ve konuşanlarının kültürünü içeren diyaloglar üzerine kurarlar. Bu yöntem, diyaloglar yardımıyla dilbilgisel yapılar üzerinde gerçekleştirilen alıştırmalar ve belirli yaygın dil biçimleri üzerinde tekrar, dönüştürme ve değiştirme gibi alıştırmalarla direkt dilbilgisinin izahı ve öğretiminden kaçınan dilbilgisi yönteminin karşısında tam anlamıyla bir devrim niteliğindedir.

Dinlemenin temel bir beceri olması su götürmez bir gerçektir. Dinleme, herhangi bir dilin diğer becerilerinin öğrenilmesi için vazgeçilmez bir geçittir. Okuma, yazma ve konuşmayı öğrenmek isteyenlerin öncelikle dinleme aşamasını geçmesi gerekir. Bu aşama, dil öğretiminde temel teşkil eder. İbn Haldun’un dinlemeyi, en önemli beceri olarak görmesinin sebebi de budur.⁶⁹

⁶⁵ Richards, *Approaches and Methods in Language Teaching*, 50-59; Tuayme, *el-Merciu fi Ta’limü’l-Luğati’l-Arabiyye li’n-Nâtıkine biluğâti Uhrâ*, 382; Larsen-Freeman, *Esâlibu ve Mebâdiu fi Tadrîsi’l-Luğa*, 37; Ugwu Ifeanyi Aaron, «Language Teaching Methods: A Conceptual Approach», *Obudu Journal Of Educational Studies*, 25, 26.

⁶⁶ en-Nâka, *Ta’limü’l-Luğati’l-Arabiyyeti li’n-Nâtıkine bi Luğâtin Uhrâ: Ususuhu-Medâhiluhu-Turuku Tadrîsihi*, 88.

⁶⁷ Heridî vd., *Ta’limü’l-Luğati’l-Arabiyye li Ğayri’n-Nâtıkine bihâ: en-Nazariyyetü ve’t-Tatbîk*, 42; el-Usaylî, Abdulazîz, *Esâsiyyetü Ta’limü’l-Luğati’l-Arabiyye li’n-Nâtıkine bi Luğâti Uhrâ*, 49; Sanavber vd., *Ebhâsü Mü’temari İstanbul ed-Düvelî es-Sâni: Ta’limü’l-Luğati’l-Arabiyye li’n-Nâtıkine bi Ğayrihâ: İdâât ve Meâlim*, Abdulazîz el-Usaylî, 18.

⁶⁸ Bkz. el-Hârisî, *el-İttisâlü Luğavî fi’l-Kur’âni’l-Kerîm: Dirâsetün Te’sîliyyetün fi’l-Mefâhîmi ve’l-Mehârat*, 28; Ebu Amşe vd., *ed-Delîlü’t-Tedribî fi Tadrîsi Mehârâti’l-Luğati’l-Arabiyye ve Anâsirihâ li’n-Nâtıkine bi Ğayrihâ*, 18-176.

⁶⁹ İbn Haldûn, *Mukaddimetü İbn Haldûn*, II/368; Bâbilhâc, Rabîa, *Melâmihu Ta’limiyyeti İbn-i Haldûn*, 87-110; Müneccid Behçet, «el-Arabiyye ve Ta’limuhâ li Ğayri’n-Nâtıkine bihâ ve Cuhûdü el-Câmiati’l-Arabiyyeti’l-

Dil öğretimiyle ilgilenen hiçbir eğitim kurumunun, dil öğretim sürecinde bu yönü göz ardı etmesi, aşağıdaki sebeplerden dolayı mümkün değildir:⁷⁰

- a) Tarihte dinleme, yazmadan daha eskidir.
- b) Dinleme, yazmadan daha zengin telaffuzlar, sesler ve yargılar barındırır.
- c) Dinlemenin kural ve ilkeleri yazmadan daha fazladır.

d) Arapçada her ne kadar diğer dillere oranla daha fazla kalıp ve biçim olsa da bu durum, yeni anlamlar ortaya çıkarmak için tonlamanın daha az kullanılmasına sebep olur.⁷¹ Oysa Arapçada vurgu ve tonlama oldukça önemlidir. Çünkü vurgu ve tonlama, konuşma kurallarında yazıdan daha fazla özellik ve genişlik sağlamaktadır. Çünkü karineler ve ses kodları, işitileni yazılandan daha anlaşılır hale getirmektedir.

Bu yöntemde ders diyalogla başlar, sonrasında hareketlerle anlam açıklanır ve öğretici, öğrencilerin hatalarını anlamalarına yardımcı olur. Daha sonra dönüştürme, değiştirme ve bağdaştırma alıştırmalarına geçilir. Bu aşamadan sonra diyaloga geri dönülür. Bu yöntemde dersler doğal bağlamda ilerler. Öğretmen ise ideal figür olarak en yüksek deneyim ve doğruluk seviyesine sahip kişidir. Öğretmen, sürekli tekrar eder. Çünkü dil alışkanlık ve tekrardan ibarettir. Bu aynı zamanda anadilin kazanımıyla benzerlik gösterir. Bu nedenle dilin sözlü yönü, yazılı yönünden daha ön plana alınır ve daha fazla farklı biçimler kullanılır. Bu sırada, dil öğretiminde kültürel, dilbilimsel ve edebî yönler göz ardı edilmemelidir.⁷²

Öğrencinin, dilin dört becerisine hakim olmasını sağlaması ve bu becerileri birbiriyle örtüştürmesi için planlı ve organize bir şekilde yardımcı olması, bu yöntemin avantajları arasındadır.⁷³ Yine bu yöntem, dinleme ve konuşma unsurlarının, okuma ve yazmadan daha önemli olduğunu varsaymaktadır.⁷⁴ Dolayısıyla konuşma ve dinleme üzerinde yoğunlaşır, açıklamaları azaltır ve onun yerine çeviriye ihtiyaç duymaksızın öğretim araçlarını kullanır.⁷⁵

Öğrenci, taklit ve ezber yoluyla veyahut kalıplar üzerine olmak üzere iki yolla eğitilir. Her iki yol da anlama becerisini elde ettikten sonra sözlü dil pratiğini amaçlar. Ancak ilk yol, öğrenciden dilin asıl konuşanlarını taklit etmesini ve geçmiş derslerde işitip öğrendiklerini hatırlamasını bekler. Kalıplar üzerine eğitim ise öğrencinin kendi dilini hedef

İslamiyyeti'l-Âlemiyye», *Uluslararası Arapça Eğitimi Sempozyumu*, (2011), (SAPBA'11): Vizyon ve Zorluklar, Malezya-Çin, 715; Medkûr, *Tedrîsü Fünunî'l-Luğati'l-Arabîyye*, 82.

⁷⁰ Hassân, *el-Luğatü'l-Arabîyye Mebnâhâ ve Ma'nâhâ*, 46, 47.

⁷¹ Avdetullah el-Kaysî, *el-Arabîyyetü'l-Fushâ Murûnetühâ ve Aklâniyyetühâ ve Esbâbü Hulûdihâ*, 1. Baskı, (Amman: Dâru'l-Bidâye, 2008), 66.

⁷² Larsen-Freeman, *Esâlibu ve Mebâdiu fî Tedrîsi'l-Luğa*, 38-49.

⁷³ en-Nâka, *Ta'lîmu'l-Luğati'l-Arabîyyeti li'n-Nâtîkîne bi Luğâtin Uhrâ: Ususuhu-Medâhiluhu-Turuku Tedrîsihi*, 101.

⁷⁴ en-Nâka, *Ta'lîmu'l-Luğati'l-Arabîyyeti li'n-Nâtîkîne bi Luğâtin Uhrâ: Ususuhu-Medâhiluhu-Turuku Tedrîsihi*, 44.

⁷⁵ el-Fevzen, *Idââtün lî Muallimi el-Luğati'l-Arabîyye li Ğayri'n-Nâtîkîne bihâ*, 210.

dille karşılaştırmasını ve hedef dilin kalıplarını öğrenmesini, nihayetinde de dilbilgisi yoluyla anlamasını amaçlar.⁷⁶

İşitsel-dilsel yöntem, öğrencileri, belki de anlamını dahi bilmedikleri, kalıpları tekrar etmeye zorlayarak sıkması ve usandırması dolayısıyla eleştirilmektedir. Böylece öğrendikleri dilbilgisi kurallarını, yeni durumlarda hatalı bir şekilde genelleme yoluna gidebilirler. Ancak bu, dilbilgisi-çeviri yönteminde de karşılaşılan bir hatadır. Nitekim öğrencinin bu tür hatalara düşmesi kaçınılmazdır. Bu yöntem, Sherer ve Wertheimer gibi dilbilimciler tarafından da eleştirilene maruz kalmıştır.⁷⁷

Klasik ve modern düşünürler dinlemenin önemini anlamış, bu becerinin geliştirilmesinin önemine dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda öğrenciyi hedef dili dinlemeye maruz bırakmanın, dil öğrenimini daha elverişli hale getireceğine değinmişlerdir.⁷⁸

Dinleme, dilbilgisi-çeviri yönteminin en çok ihmal ettiği beceridir. Halbuki dinleme becerisi anlama, iletişim kurma ve konuşma için vazgeçilmez bir zorunluluktur. Dinleme, ders içerisinde yoğun ve kısa veya ders dışında detaylı ve serbest olabilir.⁷⁹

Dinleme, farklı dil algılama düzeylerinde karşımıza çıkar. Başlangıçta farkında olmadan herhangi bir şeyin (örneğin araba sesi) işitilmesi gelir. Ardından sesleri tanıma, sözün ana fikrini anlama ve içeriğin tenkit edilmesi gelir. Son olarak da odaklanma, anlama ve analiz etmede süreklilik arz eden ve büyük önem taşıyan dikkatle dinleme gelir.

Dil öğretiminde eğitsel oyunlar, bu teoriyi uygulamaya dökmenin en etkili yollarından biridir. Nitekim diyalog, başlangıçta mekanik bir taklitten ibaret görünebilir. Sonrasında öğrenciler, diyalogları biraz değiştirebilirler; daha sonra durum da değişir ve öğrenciler, karşılaşılabilecek konular ve sorularla ilgili önceden deneyime sahip olmaksızın gerçek hayattaki durumlara sokulmuş olur.⁸⁰

İkinci beceri olan konuşma ise günümüzde iletişim için vazgeçilmez bir zorunluluk haline gelmiştir. Konuşma, başarılı dinlemenin doğal bir sonucudur. Dinlenenin anlaşılmasından sonra öğrenci, şu düzeylerdeki konuşmaya geçer:

- a) Selamlaşma, tanışma ve günlük ifadeler gibi kapalı uçlu diyaloglar.
- b) Duygu paylaşımı veya herhangi bir şeyin nitelenmesi gibi açık uçlu diyaloglar.
- c) Kısa yargılar içeren ve birine yönelik söylenen ifadeler.
- d) Serbest İfade: Öğrenci, yapı, kelime ve eş dizimler gibi dilsel deneyimlerinin ardından zihninde oluşan derin düşüncelerini serbest ifade yoluyla ifade edebilir.⁸¹

⁷⁶ en-Nâka, *Ta'limü'l-Luğati'l-Arabiyyeti li'n-Nâtıkîne bi Luğâtin Uhrâ: Ususuhu-Medâhiluhu-Turuku Tadrîsihi*, 48, 49.

⁷⁷ Tuayme, *el-Merciu fî Ta'limü'l-Luğati'l-Arabiyye li'n-Nâtıkîne biluğâti Uhrâ*, 395.

⁷⁸ Hatâmîle, «Nazariyyâtü İktisâbi'l-Luğati's-Sâniye ve Tatbikâtühâ et-Terbeviyye», 72.

⁷⁹ el-Fevzen, *İdââtün lî Muallimi el-Luğati'l-Arabiyye li Ğayri'n-Nâtıkîne bihâ*, 66-70.

⁸⁰ Wilkins, *el-Luğâtü's-Sâniye Keyfe Neteallemuhâ ve Nuallimuhâ*, 778.

⁸¹ el-Fevzen, *İdââtün lî Muallimi el-Luğati'l-Arabiyye li Ğayri'n-Nâtıkîne bihâ*, 79-82.

Türkiye’de yapılan bir araştırmada⁸² (Civelek ve Kaddum) diyalogun zayıflığının sebeplerine dair şu tespitlere ulaşılmıştır:

a) Dilbilgisine önem verilmesi ancak dinleme ve konuşma yönünün önemsenmemesi.

b) Öğrencilerle öğretmenlerin arasındaki iletişim sorunlarının varlığı.

c) Öğrencilerin seviyesinin düşüklüğü, gereken ihtimamı göstermemesi ve sadece başarıya odaklanması.

d) Ders araç, yöntem ve içeriklerinin zayıflığı.

Öğretmenin, pratik yönü (diyalog) göz ardı ederek, iletişim kurmadığı ve iletişime teşvik etmediği görülmektedir. Öğrenciler ise ya yalnızca başarılı olmak için çalışmakta ya çekingenlik sergilemekte ya da Arapça öğrenmek için güçlü bir motivasyon bulamamaktadır. Bu nedenle bu dili öğrenmeye de ihtiyaç duymamaktadırlar. Öğretim ortamı öğrenciyi motive etmemekte ve iletişim kurmasını teşvik etmemektedir. Bununla birlikte dil laboratuvarı eksiği söz konusudur ve öğretim yöntemleri de kesinlikle çağdaş olmayan klasik yöntemlerdir.⁸³

Chomsky’nin teorisi, dil ediniminde önemli ve kullanışlı bir imgelem ortaya koyar. Dilin iki önemli yapısı vardır: Bunlardan dilin yüzey yapısı kelimeler, isimler, edatlar ve bağlaçlardan oluşur. Derin yapısı ise konuşmada kendini göstermeyen ancak göndericinin veya alıcının zihninde var olan kurallar sistemini içerir.⁸⁴ Chomsky, dille ilgili teorik olan her şeyi bir araya getirmemekte ve dili motivasyon ve reaksiyon metoduyla ele almamaktadır. Bunun yerine dilin, açıklamadan ibaret olmayan derin yapısına dayanarak derin bir şekilde tanımlanmasını ve yorumlanmasını aşmaya çalışmıştır.⁸⁵ Chomsky’nin *dönüşümsel dilbilgisi teorisine* göre cümlelerin derin yapısı ve yüzey yapısı vardır. Kelimeler, derin yapıdan, dönüşüm kuralına göre yüzey yapısına dönüşür ve söz ortaya çıkar. Bu, öncesinde Cürcânî’nin nazım teorisinde işaret ettiği husustur. Nitekim bu teori, dilin ve sözün, metinde görünmeyen kurallarını bir araya getirmiştir.⁸⁶ Bu, Chomsky’nin fikirlerinden ve teorisinden, onun öncesinde de Cürcânî’nin nazım teorisinden fazlaca etkilenen Temmâm Hassân’ın ortaya attığı “tedâm” ve “karineler teorisi”yle benzerlik göstermektedir.⁸⁷

⁸² Sanavber vd., *Ebhâsü Mü’temari İstanbul ed-Düvelî es-Sâni: Ta’lîmü’l-Luğati’l-Arabiyye li’n-Natıkîne bi Ğayrihâ: İdâât ve Meâlim*, Yakup Civelek, Mahmud Kaddûm, 600.

⁸³ Sanavber vd., *Ebhâsü Mü’temari İstanbul ed-Düvelî es-Sâni: Ta’lîmü’l-Luğati’l-Arabiyye li’n-Natıkîne bi Ğayrihâ: İdâât ve Meâlim*, Yakup Civelek, Mahmud Kaddûm, 603-623.

⁸⁴ Alessandro Riolfi, *A History Of The Concept Of Parameter In Generative Grammar*, *Doktora Tezi*, Degli Studi Dı Verona Üniversitesi, Verona, (2017), 11-30; Saliha Yakup, *Dirâsetün Nakdiyye fi’t-Tefkîri’n-Nahviyyi’l-Arabî*, Dârü’s-Selâm, 1. Baskı, Mısır, (2014), 68.

⁸⁵ el-Hûlî, *Esâlibu Tedrîsi’l-Luğati’l-Arabiyye*, 62.

⁸⁶ Brown, *Ususu Teallümü’l-Luğati ve Ta’lîmihâ*, 29.

⁸⁷ Yakup, *Dirâsetün Nakdiyye fi’t-Tefkîri’n-Nahviyyi’l-Arabî*, 69; “Tedâfürü’l-karâin” (karineler dayanışması) adını verdiği lafız ve anlama yönelik on yedi karînenin dikkate alınması gerektiğini söylemiştir. Bunlar

Bu teori, dilbilgisi-çeviri yönteminin bir güncellemesi olarak sayılır. Yine temelinin düzvarım yöntemine dayandığını ifade edenler de vardır. Bu da doğru dil performansını, öğrenilen dilin sistematığının kavranması şartına bağlar.

Pedagojik açıdan tamamlanmamış olsa da işitsel-dilsel yöneme tepki olarak ortaya çıkan bu teori, dönüşümsel dilbilgisi ve bilişsel psikoloji üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu yöneme göre dil, sabit dilbilgisi kuralları olan canlı bir varlıktır. Öğrencinin, iyi bir şekilde öğrenmesi için önce anlaması gerekir. Dolayısıyla bilinçli öğrenim, dilbilgisinin öğrenilebilirliği ve öğrencinin iletişim kurma becerisine sahip olmasının gerekliliği temelleri üzerine kurulmuştur.

Bu yöntem, dört dil becerisine de aynı anda özen göstermektedir. Ancak bu, araştırmacıların görüşüne göre başlangıç seviyesindeki öğrenciyi zorlamaktadır. Nitekim bu yöntem, öğrencinin bilinçsiz tekrar yoluyla değil; dilbilgisinin sistematığını kavrayarak dilbilgisi, fonetik ve kelime dağarcığı açısından dil pratiği yapabilmemesini amaçlar. Bununla birlikte bu teori, diyalog üzerinde yoğunlaşmaksızın öğrencinin dilbilgisini ve kurallarını çıkarsayarak anlamasını hedefleyen alıştırmalara yönlendirir. Bu, basitçe anlamayla başlar ve pratikle biter.

Sonuç

Dilin daha iyi öğretilmesi adına daha iyi yollar bulunması için araştırmalar yapılarak çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Her bir yöntem hedef dili en iyi şekilde öğretme amacı ile ortaya çıkmış olsa da geçmişten günümüze değişikliğe uğramıştır.

Bu makalede dil öğretimine giriş ve dil eğitiminde öne çıkan yöntemlerden bahsedildi. Bu öğretim yöntemlerinden olan dilbilgisi çeviri yöntemi, düz varım yöntemi, okuma yöntemi ve dilsel-işitsel yöntemi ele alındı. Dil öğretim yöntemlerinin buluşu noktasında eğitim sisteminin ihtiyacına göre ve öğrencilerin yüzleşmek zorunda kaldıkları şartlara, ihtiyaçlara göre nasıl aşama aşama ilerlediği görüldü. Kurallar ve çeviri yöntemi, dil eğitim pratiğinin işitsel ve sözel yöneme doğru gelişim göstermesiyle ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu yöntem mantığa, gerçekliğe ve açıklığa en yakın yöntem olmuştur. O, dil öğretiminde en tercih edilen ve eğitim yöntemlerinin en başarılılarından birisi olması nedeniyle modern çağımızda değer bulan yöntemidir.

İnsanoğlu sürekli bir değişim üzeredir. Bu değişim ve gelişim sürecinde dil öğretiminde tek düze bir yöntemle devam etmek mümkün değildir. Bu sebeple dil öğretiminde kullanılacak yöntemler gerçekleşen değişimin ihtiyacına göre geliştirilmede sürekli olmalıdır.

anlamla ilgili olarak isnad, tahsis, nisbet, tebaiyyet, muhalefet, maiyyet, zarfiyyet, tahdîd/tevkîd, hal karîneleri; lafza yönelik olarak i'rab alâmeti, rütbe (mahfûz ve gayri mahfûz rütbeleri), sîga, mutâbakat, te'dâm, rabt, edat, nağme karîneleridir. Bkz. İsmail Durmuş, “Temâm Hassân”, *DîA*, EK-II, 589-591.

References/Kaynakça

- Aaron, Ugwu Ifeanyi, «Language Teaching Methods: A Conceptual Approach», *Obudu Journal Of Educational Studies*, Vol. 9, No. 1, University of Nigeria, Nsukka, 2015, P. 20-34.
- Abdulbârî, Mâhir, *İstirâtîciyâtü Fehmi'l-Mekrû'*, Dâru'l-Mesîra, 1. Baskı, Amman, 2010.
- Akîl, İbrahim, *eş-Şâmilü fî Tedrîbi'l-Muallimîn: Mehâratü Tedrisi'l-Luğati'l-Arabiyye*, Dâru el-Varrak-Dâru'l-Müellif, 1. Baskı, Riyad-Beyrut, 2003.
- Akîl, İbrahim, *eş-Şâmilü fî Tedrîbi'l-Müteallimîn: Tarâiku Mukterahatun lî Tedrîsi Furûi'l-Luğati'l-Arabiyye*, Dâru'l-Varrak-Dâru'l-Müellif, 1. Baskı, Riyad-Beyrut, 2003.
- Ali, Muhammed, *el-Me'nâ ve Zilâlü'l-Me'nâ: en-Zimetü'd-Delâleti'l-Arabiyye*, Dâru'l-Medâri'l-İslamî, 2. Baskı, Beyrut, 2007.
- Bâbilhâc, Rabîa, Melâmihu Ta'limiyyeti İbn-i Haldûn, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kâsîdî Mirbâh Üniversitesi, Cezair, 2009.*
- Behçet, Münecid, «el-Arabiyye ve Ta'lîmuhâ li Ğayri'n-Nâtîkîne bihâ ve Cuhûdü el-Câmiati'l-Arabiyyeti'l-İslamiyyeti'l-Âlemiyye», *Uluslararası Arapça Eğitimi Sempozyumu*, 2011, (SAPBA'11): Vizyon ve Zorluklar, Malezya-Çin, s. 708-727.
- Brown, Douglas, *Ususu Teallümü'l-Luğati ve Ta'lîmihâ*, trc.: Abduh Râcihî ve Ali Şaban, en-Nehdatü'l-Arabiyye, Lübnan, 1994.
- Bûkurbe, Lütfî, *Muhâdarâtün fi'l-Lisâniyyati't-Tatbikiyye*, Beşşar Üniversitesi, Cezair, 2003.
- Civelek, Yakup, «Türkiyede Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler», *Yüzüncü Yıl İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, sayı. 2, Van, 1998.
- Ebu Amşe, Hâlid, vd., *ed-Delîlü't-Tedribî fî Tedrîsi Mehâratü'l-Luğati'l-Arabiyye ve Anâsiri'hâ li'n-Nâtîkîne bi Ğayri'hâ*, Merkezü'l-Melik Abdullah İbn-i Abdulaziz ed-Devli, 1. Baskı, Riyad, 2017.
- el-Ensârî, İsmail, *A'lâmu'l-Magrib ve'l-Endülüs fi'l-Karnissâmin*, thk.: Muhammed ed-Dâye, Müessetü'l-Risâle, Beyrut, 1. Baskı, 1976.
- Fadlullâh, Muhammed Recep, «Medhalu Tedrîsi'l-Kavâidi bi'l-Merhaleti'l-İbtidâiyye», *Eğitim Fakültesi Dergisi, Birleşmiş Arap Emirliği Üniversitesi, Yıl 16, sayı. 18, 2001.*
- Feriha, Enîs, *Nazariyyâtün fi'l-Luğa*, Dâru'l-Kitabi'l-Lübnanî, 2. Baskı, Beyrut, 1981.
- Fethi, Tşen Jiyan Min, *Miftâhu'n-Necâh fî't-Terceme*, Kapansang Üniversitesi, Malezya, s. 549-563, <https://www.scribd.com/document/>.
- el-Fevzen, Abdurrahman, *İdââtün lî Muallimi el-Luğati'l-Arabiyye li Ğayri'n-Nâtîkîne bihâ*, Tekin Kitabevi, Türkiye, 2005.

- Haddâd, Fetîha, *İbn Haldûn ve Ârâuhu'l-Luğaviyye ve't-Ta'limiyye*, Menşûrât Muhbiri'l-Mümârasâti'l-Luğavî fi'l-Cezâir, 2011.
- el-Hamed, Ğânim, *Ebhâsun fi'l-Arabiyyeti'l-Fushâ*, Dâru Ammar, 1. Baskı, Ürdün, 2005.
- el-Hamevî, Şihâbuddîn, *Mu'cemu'l-Udebâ*, thk.: İhsan Abbas, Dâru'l-Garbi'l-İslâmiy, Beyrut, 1. Baskı, 1993.
- Hâmirlî, Hiktor, *en-Nazariyyetü't-Tekâmüliyye fi Tedrisi'l-Luğâti ve Netâicuhâ el-Ameliyye*, trc.: Râşid Ed-Duveys, Kral Fehd Kütüphanesi, Suudi Arabistan, 1985.
- Hammar, Nesime, *İşkâliyyetü Ta'limi Mâddeti'n-Nahvi'l-Arabî fi'l-Câmia*, Menşûrâtü Mahberi'l-Mümârasâti'l-Luğaviyye, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mevlud Ma'merî Üniversitesi, Cezair*, 2011.
- el-Hârisî, Fehd, *el-İttisâlü Luğavî fi'l-Kur'âni'l-Kerîm: Dirâsetün Te'sliyyetün fi'l-Mefâhîmi ve'l-Mehârat*, Müntedâ'l-Meârif, 1. Baskı, Beyrut, 2014.
- Harmâ, Naîf, Haccâc, Ali, *el-Luğâtü'l-Ecnebiyye Ta'limuhâ ve Tağallumuhâ*, Alemu'l-Mağrife Dergisi, Ulusal Kültürel Meclis, Kuveyt, 1988.
- Hassân, Temmâm, *el-Luğâtü'l-Arabiyye Mebnâhâ ve Ma'nâhâ*, Dâru's-Sekâfe, Dâru'l-Beydâ, 1994.
- Hatâmîle, Musa: «Nazariyyâtü İktisâbi'l-Luğati's-Sâniye ve Tatbîkâtühâ et-Terbeviyye», 2. Kısım, *Mecmeğî'l-Luğati'l-Arabiyyeti'l-Ürdünî Dergisi*, sayı. 70, 30. Sene, Amman, 2006.
- Heridî, İmân, Medkûr, Ali, *Ta'limu'l-Luğati'l-Arabiyye li Ğayri'n-Nâtîkîne bihâ: en-Nazariyyetü ve't-Tatbîk*, Dâru'l-Fikrî'l-Arabi, 1. Baskı, Mısır, 2006.
- Hudeybî, Ali, *Delîlu Muallimi'l-Luğati'l-Arabiyye li'n-Nâtîkîne bi Ğâyrihâ*, Dâru Vucûh, 1. Baskı, Riyad, 2015.
- el-Hûlî, Muhammed Ali, *Esâlîbu Tadrîsi'l-Luğati'l-Arabiyye*, y.y., 3. Baskı, Suudi Arabistan, 1989.
- İbn Cinnî, Ebu'l-Feth Osman, *el-Hasâis*, thk.: Muhammed Ali Neccâr, Dâru'l-Kütübî'l-Mısriyye, 2. Baskı, Kahire, 1990.
- İbnü'l Gazzî, Şemsüddîn, *Dîvânü'l-İslâm*, thk.: Seyyid Kesraviy, Dâru'l-Kutubî'l-İlmiyye, Beyrut, 1. Baskı, 1990.
- İbn Haldûn, Abdurrahman, *Mukaddimetü İbn Haldûn*, thk.: Abdullah Dervîş, Dâru Ya'rib, 1. Baskı, Şam, 2004.

- İbn Manzûr, Muhammed Bin Mukerram, *Lisânü'l-Arab*, Dâru's-Sâdir, 1. Baskı, Beyrut-Lübnan, 1883.
- İsmail Durmuş, "Temâm Hassân", *DİA*, EK-II, 589-591.
- el-Kaysî, Avdetullah, *el-Arabîyyetü'l-Fushâ Murûnetühâ ve Aklâniyyetühâ ve Esbâbü Hulûdihâ*, Dâru'l-Bidâye, 1. Baskı, Amman, 2008.
- Kristal, David, *Mavtû'l-Luğa*, trc.: Fehdi Lehiybi, Tebük Üniversitesi, Tebük, 2013.
- Larsen-Freeman Diane, *Esâlibu ve Mebâdiu fî Tadrîsi'l-Luğa*, trc.: Aişe Said-Murâceat Mahmud Salih, en-Neşru'l-İlmî Kral Suud Üniversitesi, Suudi Arabistan, 1995.
- Larsen-Freeman Diane and Marti Anderson, *Techniques & Principles in Language Teaching*, Oxford, Third Edition, China, 2011.
- Medkûr, Ali, *Tadrîsü Fünuni'l-Luğati'l-Arabîyye*, Dâru'l-Fikri'l-Arabi, 3. Baskı, Kahire-Mısır, 2006.
- Muhammed, Abdunnûr, Muhtevâ Berâmicü Ta'limu'l Luğati'l-Arabîyyeti li'n-Nâtıkîne bi Ğayrihâ fî Davi'l-Lisaniyyeti'l-Hadîse, <http://guidetoarabic.net/ar/categories/Makale>, 1-24.
- Muhtar, Ahmed Ömer, *Mu'cemü'l-Lugati'l-Arabîyyeti'l-Muâsır*, Alemü'l-Kütüb, 1. Baskı, Kahir-Mısır, 2008.
- Mutuvellî, Numan, *el-Mürşidü'l-Muâsır*, Dâru'l-İlmi ve'l-Îmân, 1. Baskı, Kefru's-Şeyh, 2012.
- en-Nâka, Mahmud Kamil, *Ta'limu'l-Luğati'l-Arabîyyeti li'n-Nâtıkîne bi Luğâtin Uhrâ: Ususuhu-Medâhiluhu-Turuku Tadrîsihi*, Ümmü'l-Kurâ Matbaaları, Mekke, 1985.
- Rabâbiah, İbrahim, el-Muhtevâ'l-Luğaviyyu ve Tadrîsuh, *Meclisu'l-Elûkeh Sitesi*, <https://www.alukah.net/>.
- er-Rakıb, Muhammed Hamdân, İ'dâdü Menâhici Ta'lîmi'l-Luğati'l-Arabîyyeti li'n-Nâtıkîne bi Ğayrihâ, ve İhrâcuhâ, *Meclisu'l-Elûkeh sitesi*, <https://www.alukah.net/>.
- Richard, Jacques, *Tatvîru Menâhici Ta'lîmi'l-Luğati'l-Arabî*, trc.: Nâsir Ğâlî ve Sâlih Şuveyrih, Dâru'n-Neşr, y.y., t.y.
- Richards, Jack Rodgers, Theodore, *Approaches and Methods in Language Teaching*, İntişârâtü Ümmi'l-Kur'ân, Second Edition, Tahran, 1963.
- Riolfi, Alessandro, A History Of The Concept Of Parameter In Generati ve Grammar, *Doktora Tezi*, Degli Studi Dı Verona Üniversitesi, Verona, 2017.
- Ruveyne, Nezihe, et-Tevâsulü fi'l-Kasası'l-Kur'ânî, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*,

Muhammed Haydar Üniversitesi, Beskera-Cezair, 2013.

Sa'dî, Abdurrezzâk, Zekeriyya, Abdulvehhâb, «Menhacü Mükterah lî Ta'lîmi'n-Nahvî'l-Arabî li'n-Nâtîkîne bi Ğayri'l-Arabiyye: min Hilâl Nakdı Kitâbey: el-Arabiyye li'n-Nâşîin 1 ve el-Arabiyye 2», *Embâr Üniversitesi İslâmi İlimler Fakültesi Dergisi*, cilt. III, sayı. 10, sene 3, Irak, Haziran 2011, s. 524-529.

Sanavber, Ahmed, Yüsrî, İslâm, el-Mansûr, İbrahim, Hâc, Fâris, Mudar, Ebhâsü Mü'temari İstanbul ed-Düvelî es-Sâni: Ta'lîmü'l-Luĝati'l-Arabiyye li'n-Natîkîne bi Ğayrihâ: İdâât ve Meâlim, *Sempozyum*, Isar Yayınları, 1. Baskı, İstanbul, 2016.

Sayyâh, Antûan, *Ta'lumiyyetü'l-Kavâidi'l-Arabiyye*, Beyrut, Dâru'n-Nahdati'l-Arabiyye, 1. Baskı, Beyrut, 2011.

Şahin, Abdülhamid, *İstirâtîciyâtü't-Tedrîsi'l-Mütekaddime ve's-Tirâtîciyâtü't-Teallüm ve Enmâtü'l-Teallüm*, Eğitim Formasyonu, İskenderiyye Üniversitesi, İskenderiye, 2011.

Şenîn, Belhayr, «Turuku Tedrîsi'l-Kavâidi'n-Nahviyye ve Alâkatuhâ bi Fikri İbn Haldûn», *el-Eser Dergisinden Makale*, sayı. 13, Cezair, 2012.

Şevk, Mahmud, *el-İtticâhâtü'l-Hadîse fî Tahtîti'l-Menâhici'd-Dirâsiyye fî Davi't-Tevcihâtü'l-İslâmiyye*, Dâru'l-Fikri'l-Arabî, Kahire, 2001.

eş-Şüceyri, Hâdi Ahmed Ferhân, *Dirâsâtü'l-Luĝaviyye ve'n-Nahviyye fî Müellefâti Şeyhi'l-İslâmi İbn-i Teymiyye ve Eseruhâ fî's-Tinbâti'l-Ahkâmî's-Şeriyeye*, Dâru'l-Beşâiri'l-İslâmiyye, 1. Baskı, Beyrut, 2001.

Tşuan, Yang Suad, «Tedrîsü'l-Kavâidi'n-Nahviyye li'l-Luĝati'l-Arabiyye li Ğayri'n-Nâtîkîne bihâ» *Yabancı Bilimler Üniversitesi, Arapça Fakültesi, Pekin, (Sempozyum)*, s. 371-384.

Tuayme, Rüşdî, *el-Merciu fî Ta'lîmü'l-Luĝati'l-Arabiyye li'n-Nâtîkîne biluĝâti Uhrâ*, Ummü'l-Kurâ Üniversitesi, Suudi Arabistan, 1986.

Tuayme, Rüşdî, *el-Üsüsü'l-Mu'cemiyeye ve's-Sekâfiyye li Ta'lîmi'l-Luĝati'l-Arabiyye li Ğayri'n-Natîkîne bihâ*, Ummü'l-Kurâ Üniversitesi, el-Memleketü'l-Arabiyyeti's-Su'ûdiyye, 1982.

el-Udvân, Zeyd, el-Havâmide Muhammed, *Tesmîmu't-Tedrîs*, Dâru el-Mesîra, 1.Baskı, Amman, 2011.

el-Usaylî, Abdulazîz, *Esâsiyyetü Ta'lîmü'l-Luĝati'l-Arabiyye li'n-Nâtîkîne bi Luĝâti Uhrâ*, Ummü'l-Kurâ Üniversitesi, 1. Baskı, Mekke, 2002.

Wilkins, David, el-Luğâtü's-Sâniye Keyfe Neteallemuhâ ve Nuallimuhâ, *İnternetten Makale* s. 745-787, <http://guidetoarabic.net/ar/>.

Yakup, Saliha, *Dirâsetün Nakdiyye fi't-Tefkîri'n-Nahviyyi'l-Arabî*, Dâru's-Selâm, 1. Baskı, Mısır, 2014.