

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TEMEL İSLÂM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
ARAP DİLİ VE BELÂGATI BİLİM DALI

TÜRKİYE'DE
YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA
ARAPÇA ÖĞRETİMİ
(İLÂHİYAT FAKÜLTELERİ ÖRNEĞİ)

96047

(DOKTORA TEZİ)

UL. YÜKSEKÖĞRETİM ENSTİTÜSÜ
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Mahmut KARACA

Bursa 2000

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
TEMEL İSLÂM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
ARAP DİLİ VE BELÂGATI BİLİM DALI

TÜRKİYE'DE
YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA
ARAPÇA ÖĞRETİM
(İLÂHİYAT FAKÜLTELERİ ÖRNEĞİ)

(DOKTORA TEZİ)

Mahmut KARACA

DANIŞMAN
Prof. Dr. Erol AYYILDIZ

Bursa 2000

ÖNSÖZ

Üniversitelerin başlıca amaçlarından biri de toplumun ihtiyaç duyduğu elemanları yetiştirmektir. Diğer Yüksek Öğretim Kurumları gibi İlahiyat fakülteleri de yoğun programlar uygulayarak toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya gayret göstermektedir. İlahiyat Fakülteleri, yalnız Diyanet İşleri Başkanlığı'na ve Milli Eğitim Bakanlığı'na ihtiyaçları olan elemanları yetiştirmek değil, aynı zamanda Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'na Dışişleri, Milli Eğitim, Milli Savunma, Kültür ve Turizm Bakanlıklarına, Başbakanlığa bağlı Milli Saraylar, Arşivler ve Mukaddes Emanetler Daireleri gibi kuruluşlara da ihtiyaçları olan elemanları yetiştirmekte oldukları görülmektedir. Özel sektörün muhtelif kademelerinde İlahiyat mezunlarına karşı olan talep de nazar-i itibara alındığında ihtiyacın ne kadar yüksek düzeyde olduğu kolayca anlaşılır. İstihdam alanlarına bakıldığı zaman, iyi Arapça bilen İlahiyat mezunlarına talep olmasına mukabil, gerek genel - günlük Arapça ve gerekse ilmî - meslekî Arapça konusunda mezunların ihtiyaçları karşılamada yetersiz kaldığı kanaati yaygındır.

Diğer yabancı dillerin öğretiminde olduğu gibi Arapça öğretiminde de başarıya ulaşılması, ilmî esaslara dayalı programların hazırlanması; uygulamadaki aksaklıklar, ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar ve gelişmeler istikametinde bu programların sürekli olarak geliştirilmesiyle mümkündür.

Bu çalışmada, öğretim programının temel unsurları olan amaç, muhteva, öğretim süreçleri ve değerlendirme gibi konu alanları içinde hazırlanan anket yardımıyla önce örneklem olarak seçilen İlahiyat Fakültelerindeki Arapça öğretim programlarının mevcut durumu, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin geleceğe yönelik eğilimleri hakkında tespitler yapılmış; daha sonra araştırma bulguları, literatür bulguları, yönetici ve uzman görüşleri birlikte değerlendirilerek mevcut durumu geliştirici nitelikteki önerileri ihtiva eden ve daha etkili bir Arapça öğretimini amaçlayan bir program modeli sunulmuştur.

Beş bölümden meydana gelen bu çalışmada; birinci bölüm olan 'Giriş' kısmından sonra ikinci bölümde 'Araştırma Metotları'na, üçüncü bölümde 'Araştırma İle İlgili Teorik Bilgiler'e, dördüncü bölümde 'Arapça Öğretim Programları İle İlgili Bulgulara ve Yorumlar'a, beşinci ve son bölümde ise 'Sonuçlara ve Öneriler'e yer verilmiştir.

Türkiye'deki bütün İlahiyat Fakültelerine yönelik olarak bir Arapça öğretim program modeli geliştirmeyi amaçlayan ve sahasındaki ilk alan incelemesi niteliğinde olan bu mütevazı çalışmam, her ilk çalışmada olduğu gibi sonraki çalışmalara ufuk açabilirse, asıl maksadına ulaşmış olacaktır.

Mahmut KARACA

Bursa - 2000

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
İÇİNDEKİLER	III
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIV
KISALTMALAR	XV
 BİRİNCİ BÖLÜM	
1. PROBLEM	2
1.1. GENEL AÇIDAN DİL KONUSU	2
1.2. DİL AİLESİ	3
1.3. ARAP DİLİ	4
1.4. ARAPÇA ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ	5
1.4.1. Dil Açısından Arapça'nın Önemi	6
1.4.2. Din, İlim, Kültür ve Medeniyet Dili Olarak Arapça'nın Önemi	7
1.4.3. Sosyal, Kültürel ve Ekonomik Açıdan Arapça Öğretiminin Önemi	9
1.5. İLÂHİYAT FAKÜLTELERİNDE ARAPÇA ÖĞRETİM PROGRAMLARI	10
1.5.1. İlâhiyat Fakültelerinin Dünü ve Bugünü	10
1.5.2. İlâhiyat Fakülteleri Arapça Müfredat Programı	12
1.6. İLÂHİYAT FAKÜLTELERİNDE ARAPÇA ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ PROBLEMLER	15
1.7. İLGİLİ ÇALIŞMALAR	20
1.7.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar	20
1.7.1.1. Makaleler ve Tebliğler	21
1.7.1.2. Yüksek Lisans ve Doktora Çalışmaları	22
1.7.1.3. Dilbilgisi Çalışmaları	24
1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	24
1.7.2.1. Arapça'nın Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Problemlere Temas Eden Çalışmalar	25

1.7.2.2. Arapça'nın Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Öğretim Programlarına Yer Veren Çalışmalar	26
1.7.2.3. Arapça'nın Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Ders Kitapları	29
1.7.2.4. Arapça'nın Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Sempozyumlar, Bibliyografik Eserler ve Fihristler	31

İKİNCİ BÖLÜM

2. METOT	34
2.1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	34
2.2. ARAŞTIRMANIN AMAÇLARI	34
2.3. ARAŞTIRMANIN MODELİ	35
2.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLARI	35
2.5. EVREN VE ÖRNEKLEM	36
2.6. BİLGİ TOPLAMA ARAÇLARININ HAZIRLANMASI	37
2.7. ANKETLERİN UYGULANMASI	38
2.8. TOPLANAN BİLGİLERİN TAHLİLİ VE YORUMLANMASI	39
2.9. TANIMLAR	39

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. TEORİK BİLGİLER	44
3.1. ARAP DİLİ ALANINDA YAPILAN FİLOLOJİK ÇALIŞMALAR	44
3.1.1. Dil Mektepleri Öncesi Dönem	45
3.1.2. Dil Mektepleri Dönemi	46
3.1.2.1. Basra Dil Mektebi	46
3.1.2.2. Kûfe Dil Mektebi	47
3.1.2.3. Bağdat Dil Mektebi	48
3.1.2.4. Endülüs Dil Mektebi	49
3.1.2.5. Mısır Dil Mektebi	50
3.1.3. Modern Arapça Dönemi	50
3.2. ARAPÇA ÖĞRETİMİNİN TARİHİ GELİŞİMİ	53

3.2.1. Medrese Öncesi Arapça Öğretimi	54
3.2.2. Medrese Dönemi Arapça Öğretimi	59
3.2.2.1. Medreselerin Kuruluşu	59
3.2.2.2. Medreselerde Arapça Öğretimi	61
3.2.2.3. Medreselerde Okutulan Arapça Ders Kitapları	63
3.2.2.4. Medreselerde Uygulanan Arapça Öğretim Metotları	64
3.2.3. Okul (Mektep) Dönemi Arapça Öğretimi	65
3.2.3.1. Türkiye’de Arapça Öğretimi	65
3.2.3.2. Batı Ülkelerinde Arapça Öğretimi	67
3.2.3.3. Arap Ülkelerinde Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi	68
3.3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE DİLBİLİM	69
3.3.1. Yapısal Dilbilim	72
3.3.2. Üretici Dilbilim	75
3.3.3. Dilbilim Akımları ve Yabancı Dil Öğretimi	78
3.4. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE PSİKOLOJİ	79
3.4.1. Davranışçılık Akımı	80
3.4.2. Gestalt Akımı	81
3.4.3. Psikoloji Akımları ve Yabancı Dil Öğretimi	82
3.5. ARAPÇA’NIN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİM METOTLARI	83
3.5.1. İlmî - Meslekî Arapça Öğretim Metotları	84
3.5.1.1. Dilbilgisi - Tercüme Metodu	84
3.5.1.2. Direkt Metot	84
3.5.1.3. Okuma Metodu	85
3.5.1.4. Kulak - Dil Alışkanlığı Metodu	86
3.5.1.5. İdrak Metodu	87
3.5.1.6. Seçmecî Metot	88
3.5.2. Arapça - Dilbilgisi Öğretim Metotları	89
3.5.2.1. Tümdengelim Metodu	89
3.5.2.2. Tümevarım Metodu	89
3.5.2.3. Ta’dil Metodu	90

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR	92
4.1. KİŞİSEL BİLGİLER	92
4.1.1. Cinsiyet	92
4.1.2. Akademik Unvanlar	93
4.1.3. Mezun Oldukları Kurumlar	93
4.2. ARAPÇA PROGRAMLARINA VE ÖĞRETİM SÜREÇLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	94
4.2.1. Amaçlar	96
4.2.1.1. Amaçların Tespiti	97
4.2.1.2. İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretim Programlarının Tespitinde Öğrenci İhtiyaçlarının Dikkate Alınması	99
4.2.1.3. Arapça Öğretim Programında Amaçların Davranışa Yönelik Olarak Tespiti	101
4.2.1.4. Arapça Öğretim Programı Amaçlarının Diğer Meslekî Derslere Yardımcı Olacak Şekilde Düzenlenmesi	102
4.2.1.5. İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Genel Amacı	104
4.2.1.6. İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Özel Amaçları	107
4.2.2. Muhteva (İçerik)	115
4.2.2.1. Muhtevanın Seçimi	116
4.2.2.2. Muhtevanın Düzenlenmesi	118
4.2.2.3. Muhtevanın Amaçlara Uygunluğu	120
4.2.2.4. Muhtevanın Öğrencilerin Yaş, İlgî ve Kültür Seviyelerine Uygunluğu	121
4.2.2.5. Muhtevada Temel Becerilere Verilen Ağırlık	122
4.2.2.6. Muhtevada Temel Dil Etkinliklerine Verilen Ağırlık	124
4.2.2.7. Muhtevanın Öğrenim Yıllarına Göre Dağılımı	128
4.2.2.8. Muhtevanın Bütün Öğrencilere Aynı Ağırlıkta Verilip Verilmeme Durumu	130

4.2.3. Öğrenciler	132
4.2.3.1. Öğrencinin Özellikleri	132
4.2.3.2. İlgi ve Motivasyon	134
4.2.3.3. İlahiyat Fakültelerindeki Öğrencilerin Arapça Öğrenmeye Karşı Olan İlgi ve Tutumları	137
4.2.3.4. Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Derslerine Karşı İlgi Sağlama Yolları	139
4.2.3.5. Öğrencilere Göre Arapça Dersine İlgi Duyma Yolları	143
4.2.4. Öğretim Elemanları	148
4.2.4.1. Öğretim Elemanlarının Özellikleri	148
4.2.4.2. Öğretim Elemanlarının Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerinden Faydalanma Durumu	149
4.2.4.3. Öğretim Elemanlarının Arapça'nın Anadil Olarak Kullanıldığı Ülkelerde Bulunma Durumu	151
4.2.4.4. Öğretim Elemanlarının Ders Yüğü ve Ders Yüğünün Alanlarında Gelişmelerine Etkisi	153
4.2.5. Öğretim Metotları	154
4.2.5.1. Metot Seçimi	155
4.2.5.2. Arapça'nın Yabancı Dil Olarak Öğretim Metotları	158
4.2.5.3. İlahiyat Fakültelerinde İlmî - Meslekî Arapça Öğretiminde Kullanılan Metotlar	159
4.2.5.4. İlahiyat Fakültelerinde Arapça Dilbilgisi Öğretiminde Kullanılan Metotlar	160
4.2.6. Araç ve Gereçler	161
4.2.6.1. Araç - Gereç seçimi	162
4.2.6.2. Araç ve Gereçlerin Çeşitleri	164
4.2.6.3. İlahiyat Fakültelerinde Kullanılan Basılı Kaynaklar	167
4.2.6.4. Yerli ve Yabancı Kaynaklar	168
4.2.6.5. Ders Kitaplarının Amaca Uygunluğu	169
4.2.6.6. Dil Laboratuvarı ve Diğer Araç - Gereçler	170

4.2.6.7. Arapça Öğretiminde Ders Kitabı Dışında Etkili Biçimde Kullanılan Araç - Gereçler	173
4.2.7. Sınıf Mevcutları	174
4.2.8. Zamanlama	176
4.2.9. Teşkilatlanma	178
4.2.10. Değerlendirme	179
4.2.10.1. Değerlendirme Çeşitleri	180
4.2.10.2. İlâhiyat Fakültelerinde Uygulanan Sınav Türleri	181
4.2.10.3. Arapça Dersinde Bir Yarıyıldan Yapılacak Sınav Sayısı	182
4.2.10.4. Arapça Dersinde Geçme Notunun 100 Üzerinden Değerlendirme Oranı	184
4.2.10.5. İlâhiyat Fakültelerinde Uygulanan Arapça Öğretim Programına İlişkin Genel Değerlendirme	185
4.2.10.6. Arapça Öğretim Programlarının Etkisiz Veya Kısmen Etkili Olma Nedenleri	187
4.2.10.7. Arapça Dersinde Öğrenci Başarısızlığının Nedenleri	189
4.2.10.8. Araştırma - Geliştirme Etkinlikleri	191
4.2.10.9. Dönem Sonu Program Değerlendirme Toplantıları	192
4.2.10.10. Program Geliştirmede Yurt İçi ve Yurt Dışı İlgili Öğretim Kurumları İle İşbirliği	193
4.2.10.11. Program Değerlendirme ve Geliştirme Maksadıyla Toplantı, Sempozyum vb. Faaliyetler Düzenleme	194
BEŞİNCİ BÖLÜM	
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	197
5.1. SONUÇLAR	198
5.2. ÖNERİLER	208
BİBLİYOGRAFYA	216

EKLER

EK 1. ÖĞRETİM ELEMANLARI VE ÖĞRENCİLERİN AÇIK SORULARA VERDİKLERİ CEVAPLAR	237
EK 2. ÖĞRETİM ELEMANLARINA VE ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ANKET	260
EK 3. RESMÎ BELGELER	273



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Örnekleme Seçilen İlahiyat Fakültesinde Öğretim Elemanları İle Öğrencilerin Dağılımı	36
Tablo 2: Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı	92
Tablo 3: Arapça Öğretim Elemanlarının Akademik Unvanları	93
Tablo 4: Arapça Öğretim Elemanlarının Mezun Olduğu Kurumlar	93
Tablo 5: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Programlarının Hazırlanmasında Amaçlar Tespit Edilirken Öğrencinin İhtiyaçlarının Dikkate Alınma Derecesi	100
Tablo 6: Öğrencilere Göre Arapça Programlarının Hazırlanmasında Amaçlar Tespit Edilirken Öğrencinin İhtiyaçlarının Dikkate Alınma Derecesi	101
Tablo 7: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Öğretim Amaçlarının Davranışa Yönelik Olarak Ayrıntılı Bir Şekilde Tespit Edilmesi Durumu	102
Tablo 8: Öğretim Üyelerine Göre Öğretim Programlarının Amaçlarının Diğer Meslekî Derslere Yardımcı Olacak Biçimde Düzenlenmesi Durumu	103
Tablo 9: Öğretim Elemanlarına Göre İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Genel Amacı	106
Tablo 10: Öğrencilere Göre İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Genel Amacı	106
Tablo 11: Öğretim Elemanlarına Önerilen Genel - Günlük Amaçlı Arapça Öğretimine İlişkin Etkinlik Çeşitleri	109
Tablo 12: Öğrencilerin Genel - Günlük Amaçlı Arapça'yı Kullanma İhtiyacı Duyduğu Etkinlik Çeşitleri	110
Tablo 13: Öğretim Elemanlarınca Önerilen İlmî - Meslekî Amaçlı Arapça Öğretimine İlişkin Etkinlik Çeşitleri	112
Tablo 14: Öğrencilerin İlmî - Meslekî Amaçlı Arapça'yı Kullanma İhtiyacı Duyduğu Etkinlik Çeşitleri	113
Tablo 15: Öğretim Elemanlarına Göre İzlenen Arapça Öğretim Programının Muhtevasının Belirlenen Amaçlara Uygunluğu	121

Tablo 16: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Öğretim Programında Muhtevanın Öğrencinin Yaş, İlgisi ve Kültür Seviyelerine Uygunluk Durumu	122
Tablo 17: Genel - Günlük Arapça, İlmî - Meslekî Arapça Dilbilgisinin Muhteva İçinde Öğretim Elemanlarınca Önerilen Ağırlığı	127
Tablo 18: Öğretim Elemanlarına Göre Muhtevanın Öğretim Yıllarına Dağılımı	129
Tablo 19: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Öğretiminin Bütün Öğrencilere Aynı Ağırlıkta Verilip Verilmeme Durumu	131
Tablo 20: Öğrencilere Göre Arapça Öğretiminin Bütün Öğrencilere Aynı Ağırlıkta Verilip Verilmeme Durumu	132
Tablo 21: Öğretim Elemanlarına Göre Öğrencilerin Arapça Öğrenmeye Karşı İlgisi ve Tutumları	138
Tablo 22: Öğrencilerin Arapça Öğrenmeye Karşı İlgisi ve Tutumları	138
Tablo 23: Öğretim Elemanlarının Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumu	150
Tablo 24: Öğretim Elemanlarının Arapça'nın Konuşulduğu Ülkelerde Bulunma Durumu	151
Tablo 25: Öğretim Elemanlarının Haftalık Ders Yükü ve Ders Yükünün Alanlarında Kendilerini Geliştirmelerine Engel Olma Durumu	153
Tablo 26: Arapça Öğretim Elemanlarını Etkili Öğretim Yapmaktan Alıkoymayacak Haftalık Ders Yükünün Üst Sınırı	154
Tablo 27: Öğretim Elemanlarına Göre İlmî - Meslekî Arapça Öğretiminde Kullanılan Metotlar	159
Tablo 28: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça - Dilbilgisi Öğretiminde Kullanılan Metotlar	161
Tablo 29: Öğretim Elemanlarına Göre İlahiyat Fakültelerinde Basılı Kaynak Kullanımı	168
Tablo 30: Öğretim Elemanlarına Göre Yabancı Kaynaklı Ders Kitaplarının Durumu	169
Tablo 31: Ders Kitaplarında Amaca Uygunluk Durumu	170

Tablo 32: Arapça Öğretiminde Ders Kitabı Dışında Etkili Biçimde Kullanılan Araç - Gereçler	174
Tablo 33: Öğretim Elemanları Tarafından Önerilen Arapça Dersi Sınıfındaki Öğrenci Sayısı	176
Tablo 34: Arapça Dersine Ayrılan Zamanın Yeterlilik Durumu	177
Tablo 35: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Öğretimini Planlama, Yürütme ve Yönetmede Teşkilatlanma	179
Tablo 36: İlâhiyat Fakültelerinde Uygulanan Sınav Türleri	182
Tablo 37: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Dersinde Bir Yarıyıldan Önerilen Ara Sınav Sayısı	183
Tablo 38: Öğrencilere Göre Arapça Dersinde Bir Yarıyıldan Önerilen Ara Sınav Sayısı	183
Tablo 39: Kısa Aralıklarla Yapılan Sınavların Öğrenci Başarısını Olumlu Yönde Etkileyip Etkilememe Durumu	184
Tablo 40: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Dersinden Geçme Puanı 100 Üzerinden Kaç Olması Gerektiği Hususundaki Görüşler	185
Tablo 41: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Programının Etkililik Durumu	186
Tablo 42: Öğrencilere Göre Arapça Programının Etkililik Durumu	186
Tablo 43: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Programının Etkisiz Veya Kısmen Etkili Olmasının Nedenleri	187
Tablo 44: Öğrencilere Göre Arapça programının Etkisiz Veya Kısmen Etkili Olmasının Nedenleri	188
Tablo 45: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Derslerinde Öğrenci Başarısızlığının Nedenleri	190
Tablo 46: Öğrencilere Göre Arapça Derslerinde Öğrenci Başarısızlığının Nedenleri	191
Tablo 47: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Öğretimi Yapılan Araştırma - Geliştirme Faaliyetlerine Yer Verilmesi Durumu	192
Tablo 48: Dönem Sonlarında Program Değerlendirme Toplantıları Yapmak	193

Tablo 49: Program Geliştirmede Yurt İçi ve Yurt Dışındaki İlgili Öğretim Kurumlarıyla İşbirliği	194
Tablo 50: Arapça Öğretim Programlarını Değerlendirmek ve Geliştirmek Maksadıyla Kurs, Seminer, Sempozyum vb. Faaliyetler Düzenleme	194



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Eğitim Programının Öğeleri	96
Şekil 2: Öğretim Elemanlarına Göre Temel Becerilerin Ağırlık Sırası	123
Şekil 3: Öğrencilere Göre Temel Becerilerin Ağırlık Sırası	123
Şekil 4: Mevcut Arapça Öğretim Programının Muhtevastaki Eğilimler Konusunda Öğretim Elemanlarının Tespitler	125
Şekil 5: Mevcut Arapça Öğretim Programının Muhtevastaki Eğilimler Konusunda Öğrencilerin Tespiti	125



KISALTMALAR

a.e.	: Aynı eser
a.g.e.	: Adı geçen eser
a.g.m.	: Adı geçen makale
ALESCO	: Arap Eğitim, Kültür ve Bilim Teşkilatı
AÜİF	: Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi
a.y.	: Aynı yer
b.	: bin, ibn
bkz.	: Bakınız
bsk.	: Baskı
c.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
DİA	: Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi
EAÜİF	: Erzurum Atatürk Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi
h.	: Hicrî
Haz.	: Hazırlayan
Hz.	: Hazreti
İA	: Milli Eğitim Bakanlığı İslâm Ansiklopedisi
m.	: Miladî
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MÖ.	: Milattan önce
MS.	: Milattan Sonra
MÜİF	: Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi

Nşr	: Neşreden
SÜİF	: Selçuk Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi
Tahk.	: Tahkik eden
T.D.K	: Türk Dil Kurumu
trc.	: Tercüme
ts.	: Tarihsiz
UÜİF	: Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi
Ü.	: Üniversite
Vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri

TRANSKRİPSİYON ALFABESİ

ء	:	'
آ	:	â
ع	:	‘
غ	:	ğ
ح	:	h
خ	:	h
ث	:	ş
ذ	:	z
ص	:	ş
ض	:	z
ط	:	ţ
ظ	.	z
ق	:	k



BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM

Bu bölümde; genel açıdan dil konusu, dil ailesi, Arap dili, Arapça öğretiminin önemi, Arapça'nın ilâhiyat fakülteleri programlarındaki yeri, ilâhiyat fakültelerinde Arapça öğretimi ile ilgili problemler ve yabancı dil olarak Arapça öğretimi ile ilgili daha önce yapılan çalışmaların bazıları üzerinde durulmuştur.

1.1. GENEL AÇIDAN DİL KONUSU

Dil, insanların maksatlarını ifade ettikleri fitrî bir melekedir. Düşüncelerin, duyguların ya da isteklerin tercümanı olan dil aynı zamanda bunların gelişimini de sağlayan önemli vasıtalarından biridir. Dil, toplulukları toplum ve toplumları millet haline getiren, insanlar arasında fikir ve tecrübelerin mübâdelesini sağlayan bir öğrenme, öğretme, etkileme ve iletişim vasıtası olarak sosyal hayatın temel unsurlarından birini teşkil eder. Dil, insanların dinî inançlarını, ahlâkî değerlerini, dünya görüşlerini, ilmî birikimlerini, örf, adet, gelenek ve göreneklerini, sanat anlayışlarını muhafaza ederek gelecek nesillere intikallerini sağlayan bir köprü vazifesi yapar. Hulâsa olarak dil bir düşünce, ifade, iletişim ve tescil vasıtasıdır.

Karmaşık bir mahiyet arz eden dil; sosyoloji, psikoloji ve dilbilim alanında araştırma yapan bilim adamları tarafından farklı olarak tanımlanmıştır:

İbn Cinnî'ye göre dil; *"her milletin maksatlarını ifade ettikleri sesler"*¹ olarak tanımlanmıştır.

Saussure'e göre dil; *"dil yetisinin gerçi en önemli ama yalnızca belli bir bölümüdür. Hem de bu yetinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorunlu bir uzlaşmalar bütünüdür."*²

Ergin'e göre dil; *"insanlar arsında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine*

¹ İBN CİNNÎ Ebu'l-Feth Osman; el-*Ḥaşâiş*, Tahkik: Muhammed Ali en-Neccâr, Dâru'l-Kitâbi'l-'Arabî ts., Beyrut, c.1, s.33.

² DE SEASSURE Ferdinand; *Genel Bilim Dersleri*, çev. Berke Vardar, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara-1985, s.12.

*mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş ictimaî bir müessesedir.”*³

Chomsky'e göre dil; *“sonlu sayıda öğeler kümesinden kurulu ve sonlu uzunlukta bir tümceler kümesidir.”*⁴

Bu tanımlara göre dilin;

- Bir işaretler sistemi,⁵
- Bir maksadı ifade vasıtası,⁶
- Bir düşünce ve hareket aracı,⁷
- Bir iletişim ve etkileşim aracı,⁸
- Fikrî, millî, ictimaî bir kurum⁹ olduğu ortaya çıkmaktadır.

1.2. DİL AİLESİ (LAUGUAGE FAMILY - أسرة لغوية)

Bugün yeryüzünde konuşulan dillerin sayısını kesin olarak vermek güç olmakla birlikte ortalama olarak 3000-3500 civarında olduklarını söylemek mümkündür.¹⁰ Dil alanında araştırma yapan bilim adamları bu dillerden bir çoğunun tıpkı bir ailenin çocukları gibi birbirine akraba olduklarını kabul etmişlerdir. Dil ailelerinin sayısı konusunda farklı görüşler ortaya atılmış olmakla birlikte bunlardan üç ayrı dil ailesi

³ ERGİN Muharrem; *Türk Dil Bilgisi*, Minnetoğlu Yayınları, İstanbul-1977, s.1.

⁴ SÖZER Emel; “Noam Chomsky”, *XX. Yüzyıl Dilbilimi*, T.D.K. Yayınları, Ankara-1983, s.239.

⁵ Geniş bilgi için bkz. VARDAR Berke; *Dilbilim Temel Kavram ve İlkeleri*, Multilingual, İstanbul-1998, s.17, vd.; ES-SA'RÂN Mahmût; *'İlmu'l-Luğa, Dâru'n-Nahzati'l-'Arabiyye*, Beyrut, ts., s.87-123.

⁶ Geniş bilgi için bkz. HÂTİR Mahmûd Rüşdi vd.; *Ṭuruḡu Tedsîsî'l-luğati'l-'Arabiyye....* Kahire-1986, s.13 vd.

⁷ Geniş bilgi için bkz. ABDULMECİD Abdulaziz; *el-Luğatü'l-'Arabiyye, Uşûluha'n-Nefsiyye ve Ṭuruḡu Tedsîsîhâ*, Dâru'l-Ma'ârif, Kahire-1983, s.38-46; MAHBÛB Abbâs; *Müşkilâtü Ta'limî'l-Luğati'l-'Arabiyye*, Dâru's-Sekâfe, Devha-1986, s.9.

⁸ Geniş bilgi için bkz. HÂTİR Mahmud Rüşdi vd.; a.g.e., s.12 vd.

⁹ Geniş bilgi için bkz. MURÂD Velid Muhammed; *el-Mesâru'l-Cedîd fî 'İlmi'l-Luğati'l-'Âmm*, Dâru'l-Me'mûn li't-Turâs, Dimaşk-1986, s.63-72; HÂDÎ Nahr; *'İlmü'l-Luğati'l-İctima'î 'Inde'l-'Arab*, Dâru'l-Ğuşûn, Beyrut-1988, s.165 vd.; ŞAHİN Abdussabbûr; *Fî 'İlmi'l-Luğati'l-'Âmm*, Müessesetü'r-Risâle, Beyrut-1984, s.83-101.

¹⁰ AKSAN Doğan; “Her Yöntüyle Dil...” , c.1, s.101; ZEYDÂN Corci; *el-Felsefetü'l-Luğaviyye*, Dâru'l-Hilâl, Kahire-1969, s.48 vd.

belirgin bir şekilde birbirinden ayırt edilmektedir. Bunlar; Hami - Sami, Hint - Avrupa ve Ural - Altay dil aileleridir.¹¹

1.3. ARAP DİLİ

Sami diller ailesinden olan Arapça'nın¹² gelişme ve yayılma tarihine bakıldığı zaman beş ana devreden geçtiği görülür:¹³

- Eski Arapça.
- Klasik Arapça ve onu kaynak alan edebî lehçeler.
- Orta Arapça.
- Yeni (Modern) Arapça.
- Mahalli lehçeler.

Eski Arapça; M.Ö VI. yüzyılın ortalarına kadar çıktığı tahmin edilen kitâbelerde mevcut Arapça kastedilir.¹⁴

Klasik Arapça; En eski edebî metinlerde, Kur'ân-ı Kerim'de ve Hadiste, din, şiir, edebiyat ve ilim dili olarak kullanılan lehçeler üstü Arapça'dır.¹⁵

Orta Arapça; Arapların sosyal hayatlarındaki gelişmeler, İslâmiyetin fütuhlarla birlikte çok geniş bir alana yayılması ve bunların tabii bir neticesi olarak Arapça'ya girmiş (الدخيل) ve Arapçalaşmış (المعرب) kelime ve ifadelerle zenginleşen Arapçadır.¹⁶

Modern Arapça; XIX. yüzyılın başından itibaren Araplar Avrupa ile her alanda olduğu gibi özellikle eğitim alanında da çok yönlü ve yakın temaslar kurdular.¹⁷

¹¹ BANGUOĞLU Tahsin; *Türkçe'nin Grameri*, T.D.K. Basımevi, Ankara-1990, s.11 vd.; ZÂZÂ Hasan; *el-Lisân ve'l-İnsân*, Dâru'l-Kalem, Dimâşk-1990, s.143-191; ŞAHİN Abdussabûr; *Fî Tatavvuri'l-Luğavî*, Müessesetü'r-Risâle, Beyrut-1989, s.26-46.

¹² NÂMÎ Halil Yahya; "el-Luğatü'l-'Arabiyye ve Şiletühâ bi'l-Luğati's-Samiyye", *Mecelletü'l-'Arabî*: 85, Aralık-1965, s.90-94.

¹³ ÇETİN Nihat M.; *DİA*, c.3, s.282 vd.

¹⁴ Kitâbeler hakkında bkz. HİCÂZÎ Mahmûd Fehmi; *'İlmü'l-Luğati'l-'Arabiyye*, nşr. Vekâletü'l-Matbû 'ât, Kuveyt ts., s.217-224.

¹⁵ ÇETİN Nihat M.; "Arap", *DİA*, s.282 vd.

¹⁶ A.g.e., c.3, s.283 vd.

¹⁷ Geniş bilgi için bkz. AYYILDIZ Erol; "Mısır'da İngiliz İşgalinin Arap Dili Üzerindeki Tesirleri", *U.Ü İlahiyat Fakültesi Dergisi* : 1, s.69-74.

Tercüme faaliyetleri¹⁸ esnasında yeni ıstılahlara karşılık bulma zarureti karşısında, dil akademileri (مجامع اللغة العربية), üniversiteler ve bazı şahıslar, ilim, teknik ve sanatın muhtelif şubeleriyle ilgili ıstılahları tespit ederek bunların karşılıklarını bulmaya gayret sarfettiler.¹⁹ Halen devam eden Modern Arapça sürecinde ıstılahların birleştirilmesi meselesinin haline çalışılmaktadır.²⁰

Mahalli Lehçeler; Arapça'nın orta ve modern devrelerinde edebî yazı diline paralel olarak farklı yerlerde ve farklı şartlarda yaşayan lehçeler ortaya çıkmıştır.²¹ Bu lehçeler özellikle tiyatro, roman ve hikâye gibi eserlerde az da olsa kullanılmaktadır.²²

1.4. ARAPÇA ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ

XX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren kitle iletişim araçlarındaki baş döndürücü gelişmeler, yabancı dil öğrenimine olan talebi artırmış, bunu dikkate alan ülkelerin hükümetleri bilgi çağına ayak uydurabilmek için bu talebi karşılayıcı şartları hazırlamışlar; öğretim kurumları ise modern program geliştirme ilkelerine uygun olarak yeni yabancı dil öğretim programları hazırlama cihetine gitmeğe kendilerini mecbur hissetmişlerdir. Sebuktekin'in kaydettiği gibi;

“Herhangi bir bilim dalında yeni bilgilerin üretilmesi, o dalda var olan bilgilerin toplanmış bulunduğu yerli ve yabancı kaynaklara başvurulmasını gerektirmektedir. Yabancı dil bilenler, başka ülkelerde üretilmiş olan bilgileri gerek kitap, dergi, bant, film gibi cansız kaynaklar aracılığıyla, gerek öğretmen, uzman, araştırmacı gibi yabancı bilim adamlarıyla karşılıklı bildirişime girme yoluyla elde edebilirler. Günümüzde, yabancı dil bilmeksizin yapılan bilimsel çalışmaların

¹⁸ Ürdün, Tunus, Cezair, Sudan, Suriye, Irak ve Libya'da icra edilen tercüme faaliyetleri hakkında bkz. ALESCO, *Dirâsetün 'an Vakı'ı't-Tercümeti fi'l-Vaṭani'l-'Arabî*, Tunus-1985.

¹⁹ Dil akademileri ve benzeri kuruluşların çalışmaları hakkında bkz. el-'İṬRÎ Abdülğani ; “Mecma'u'l-Luğati'l-'Arabiyye ba'de Sittine 'Âmen min Te'sisihâ”, *Mecelletü'l-Faysal*: 20, Ocak-1979, s.116-121; NÂTÛT Hilâl M.; “el-Mecâmi'u'l-İlmiyyeti'l-Luğaviyyeti'l-'Arabiyye”, *el-Fikru'l-'Arabî*: 6, Beyrut, Temmuz-Eylül, Beyrut-1990, s.167-174.

²⁰ ÇETİN Nihat M.; “Arap”, *DİA*, c.3, s.285.

²¹ KÂSİM Riyâz; *İtticâhâtü'l-Bahşi'l-Luğaviyyi'l-Hadîsi fi'l-'Âlemi'l-'Arabî*, Lübnan-1901-1961, Müessesetü Nüfel, Beyrut-1982, c.2, s.24-34; NECÂ İbrahim Muhammed; *el-Lehecâtü'l-'Arabiyye*, Matbn'atü's-Sa'âde, Kahire-1976, s.4-68.

²² ÇETİN Nihat M.; “Arap”, *DİA*: III, s.285 vd.

yineleyicilikten kurtulabilmeleri yani özgün olabilmeleri olanaksız görünmektedir.”²³

Yabancı dil olarak Arapça'nın ve Arapça öğretiminin önemini şöyle sıralamak mümkündür:

- Dil açısından Arapça'nın önemi
- Din, ilim, kültür ve medeniyet dili olarak Arapça öğretiminin önemi
- Sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan Arapça öğretiminin önemi

1.4.1. Dil Açısından Arapça'nın Önemi

Diller arasında müşterek özellikler olabileceği gibi her dilin kendisine has bir takım özellikleri de bulunabilir. Arapça'nın kendine has özelliklerini şöyle özetlemek mümkündür:

- Arapça, ses zenginliğine sahip bir dildir.²⁴
- Arapça, bir irâb (parsing - اعراب) dilidir.²⁵
- Arapça, bir türeme (derivation - اشتقاق) dilidir.²⁶

Arapça, iki ya da daha çok kökün bir kök halinde kaynaştırılmasıyla (coinage - النحت)²⁷ yabancı kelimelerin Arapça'ya uygun şekle getirilerek kullanılmalarıyla

²³ SEBUKTEKİN Hikmet; *Yükseköğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlemleri*, Boğaziçi Ü. Temel Bilimler Fakültesi, İstanbul-1981, s.4.

²⁴ Geniş bilgi için bkz. ŞAHİN Abdussabbûr; *Fî Ta'avvurî'l-Luğavî*, Müessesetü'r-Risâle, Beyrut-1985, s.181-217; HASSÂN Temmâm; *el-Luğatü'l-'Arabiyye Ma'nâhâ ve Mebnâhâ*, Dâru's-Sekâfe, t.s., s.45-65; el-V'AR Mâzin; *Ḳazâyâ Esâsiyye fî 'İlmi'l-Lisâniyyâti'l-Hadîs*, TLASDAR, Dimâşk-1988, s.607-644.

²⁵ Geniş bilgi için bkz. MÜBÂREK Mâzin; *Nahve Va'yin Luğavî*, Müessesetü'r-Risâle, Beyrut- 1979, s.70-107; SÂMİRRÂÎ İbrahim; *Fıḫhu'l-Luğati'l-Muḳârrîn*, Dâru'l-'İlm li'l-Melâyin, Beyrut-1978, s.117-124.

²⁶ Geniş bilgi için bkz. MÜBÂREK Muhammed; *Fıḫhu'l-Luğa ve Ḥaşâşu'l-'Arabiyye*, Dâru'l-Fikr, Beyrut-1981, s.69-152; SALİH Şubhî; *Dirâsetün fî Fıḫhu'l-Luğa*, Dâru'l-'İlm li'l-Melâyin, Beyrut-1978, s.173-142.

²⁷ Geniş bilgi için bkz. el-ḤUŞARÎ Ebû Haldûn Şatı; *Fî'l-Luğati ve'l-Edeb...*, Merkezü'd-Dirasâti'l-Vahdeti'l-'Arabiyye, Beyrut-1985, s.81-90; BÛBÛ MESUT; *Dirâsetün fî'l-Luğa*, Dimâşk Ü. Yayını, Dimâşk-1983, s.152-164; SALİH, Şubhî, a.g.e., s.243-274.

(Arabization - تعريب)²⁸ Arapça'ya giren kelimelerle (Alien word - دخيل),²⁹ eş anlamlı (synonym - مرادف),³⁰ zıt iki anlamlı (amloivalent words - الأضداد),³¹ birden fazla anlamı bulunan (homonym: homophone - المشترك),³² kelimeleriyle, şiga ve vezinlerinin çeşitleri ve çokluklarıyla müfredat³³ ve tabir (expression - تعبير)³⁴ zenginliğine sahiptir.

1.4.2. Din, İlim, Kültür ve Medeniyet Dili Olarak Arapça'nın Önemi

Arapça, Kur'an ve hadis dili olması itibariyle islamî ilimler arasında araştırma yapanlar için anadil konumundadır.³⁵ N. M. Çetin'in ifade ettiği gibi:

“Esasen orta ve yüksek dereceli öğretim müesseselerinde, Üniversitelerimizin edebiyat ve ilâhiyat fakültelerinde okutulmakta olan Arapça, Türkiye’de alaka ve ehemmiyetini daima korumuştur. Çünkü Arapça, Arap kültürünün en başta gelen unsuru olmak yanında, Kur’ân-ı Kerim’in ve Hadis’in dili, İslâm Medeniyetinin de en belli başlı dillerinden biridir ve bu medeniyette büyük ölçüde hissesi olan Türkler, sayısız eserle ilim, fikir ve sanat dili olarak Arapça’nın gelişmesine hizmet etmişler, hatta Arapların ve Arapça’nın yurdundan çok uzak yerlerde onu okutmuşlar, öğretmişlerdir.”³⁶

²⁸ Geniş bilgi için bkz. HAFİZ Abdulvahhâb; “Havle’t-Tercüme ve’t-Ta’rîb”, Mecelletü'l-Vahda (Paris): 61-62, Ekim-Kasım-1989, s.74-78; EL-HÛRÎ Şehâde; Dirâsetün fi't-Tercüme ve'l-Muştalâh ve't-Ta'rîb, TLASTAR, Dimâşk-1989, s.157-200.

²⁹ Geniş bilgi için bkz. SALİH Şubhî; a.g.e., s.314-327; S-SÂMİRRÂÎ İbrahim; Fıkhü'l-Luğati'l-Muğârîn, Dâru'l-İlm li'l-Melâyin, Beyrut-1978, s.241-246; ZEYDÂN Corci; el-Luğatü'l-'Arabiyye Kâinün Hayyün, Dâru'l-Hilâl, Kahire ts., s.103.

³⁰ Geniş bilgi için bkz. BÛBÛ Mesût; a.g.e., s.274 vd.; MÛBÂREK Muhammed; Fıkhü'l-Luğa..., s.199 vd.; SALİH Subhî; a.g.e, s.292-300.

³¹ Geniş bilgi için bkz. KÛÇÛKKALAY Hüseyin; Kur'an Dili Arapça, Denizkuşları Matbaası, Konya-1969, s.198204

³² Geniş bilgi için bkz. BÛBÛ Mesût; a.g.e., s.283 vd.; MÛBÂREK Muhammed; Fıkhü'l-Luğa..., s.198; SALİH Şubhî; a.g.e., s.301-308.

³³ Geniş bilgi için bkz. SALİH Şubhî; a.g.e., s.328-346.

³⁴ Geniş bilgi için bkz. a.g.e., s.292-313.

³⁵ Geniş bilgi için bkz. HİCÂZÎ Fehmî; 'İlmü'l-Luğati'l-'Arabiyye, nşr. Vekâletü'l-Matbû'ât, Kuveyt, ts., s.294-297; RUFEYDA İbrahim Abdullah; “el-Luğatü'l-'Arabiyye Luğatü'l-Kur'an ve'l-İlm ve'l-Müslimîn”, Min Kazâya el-Luğati'l-'Arabiyyeti'l-Mu'âsıra, ALESCO, Tunus-1990, s.89-122; eş-ŞÂBÎ Ali; “el-Luğatü'l-'Arabiyye Luğatü'l-Kur'an ve Risâletü'l-İslâm”, a.g.e., s.56 vd.

³⁶ ÇETİN Nihat M.; “Arapça ve Öğretimi”, Mavera Dergisi: 79, Haziran-1983, s.31.

Arapça aynı zamanda bir ilim dilidir.³⁷ Abbasi halifesi Me'mun tesis ettirdiği **Beytü'l-Hikme** vasıtasıyla Bizans ve Hindistan'dan temin ettiği tıp, anatomi, geometri, biyoloji, mekanik, matematik, kimya, astronomi, coğrafya, ahlâk, felsefe vb. eserleri Arapça'ya tercüme ettirmişti.³⁸ Tercüme faaliyetlerinin yanında bu ve benzeri sahalarda Müslüman bilim adamları çok sayıda orijinal eserler vermişler ve bize çok zengin bir kültür mirası bırakmışlardır. C. Muhtâr'ın belirttiği gibi: *"Arap dili bizim için anlamını uzun yıllardan beri korumaktadır. Kütüphanelerimizdeki ilmî, kültürel, dinî sahalarda yazılmış eserleri ve arşivlerimizde bulunan tarihî vesikaları okuyabilmek ve ilmî araştırma yapabilmek (...) için bu dili öğrenmek gerekiyordu."*³⁹

Arapça, Müslüman ülkelerin evrensel dili olmasının tabii bir sonucu olarak pek çok Arapça kelime bu ülkelerin diline girmiştir. İ. Goldziheir'in kaydettiği gibi:

*"Arapça, İslâm'ın kutsal kitabının dili olduğundan, milliyetlerine bakılmaksızın bütün Müslümanların dinî dili haline gelmiştir. Arapça sözcükler, Aryan Farsçası, Urduca, Altay Türkçesi, Malezyaca ve başkaları gibi linguistik yönden farklı dillere girmiştir. Daha da ötesi, son derece gelişmiş grameri ve çok zengin kelime hazinesiyle Arapça, bütün Müslüman halklar arasında ilim dili olmuştur. Çeşitli ırktaki Müslüman bilginler, bilimsel eserlerini Arapça yazdılar. Arapça, ırkları ve dilleri farklı bütün Müslümanların ortak bağı durumuna gelmiş olup, bu yüzden Müslümanların dinî ve kültürel birliğini temsil etmektedir. Yedinci yüzyılın ilk yarısından bu yana Arapça, İslâm'ın universal dili olmuş olup, gerçekten de onun İslâmiyetteki yeri, tıpkı Latince'nin Ortaçağ Hıristiyanlığındaki yeri gibidir."*⁴⁰

³⁷ Geniş bilgi için bkz. SÜVEYSÎ Muhammed; "el-Luğatü'l-'Arabiyye fi Muvâkebeti'l-Fikri'l-'İlmî", **Min Każâyâ el-'Arabiyyeti'l-Mu'âsıra**, ALESCO, Tunus-1990, s.139-150.

³⁸ el-MELÂİKE Cemil İsâ; "el-Luğatü'l-'Arabiyye ve Mekânetühâ fis'-Sekâfeti'l-'Arabiyyeti'l-İslâmiyye", a.g.e., s.126; eş-ŞÂBÎ; a.g.e., s.58 vd.; RÂBİH Türkî; "Hel Taşbahu'l-Luğatü'l-'Arabiyye Luğatan 'Âlemiyyeten min Cedîd", **Mecelletü'l-Faysal (Riyâz)**: 45, Şubat-1981, s.22 vd.

³⁹ MUHTÂR Cemal; "İmam Hatip Liselerinde Okutulan Arapça Dersinin Amaçları ve Gelişmesi Yönünden Görüşler ve Teklifler", **Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri**, DİB Yayınları, Ankara-1991, s.141.

⁴⁰ GOLDZİHER İgnace; **Klasik Arap Literatürü**, çev. Azmi Yüksel - Rahmi Er, İmaj Yayınları, Ankara-1993, s.14 vd.

Şark dilleri üzerinde yapılan bir araştırmada Farsça'da kelimelerin % 60,67'si, Türkçe'de % 65,30'u, Urduca'da % 41,95'i, Tacikçe'de % 46,39'u Arapça olduğu tespit edilmiştir.⁴¹ Şemseddin Sami'nin "Kamus-ı Türkî" adlı sözlüğünde 13 000 dolayında, 1952'de yayınlanan M. Nihat Özön'ün Türkçe Sözlüğünde 19 000, Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan sözlükte 53 000, Ferit Develi tarafından hazırlanan sözlükte ise 20 000 Arapça kelime bulunmaktadır.⁴² Bu husus kendi dilimizin öğrenilmesi ve özellikle telaffuz hatalarına⁴³ düşülmemesi açısından Arapça öğretiminin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

1.4.3. Sosyal, Kültürel ve Ekonomik Açıdan Arapça Öğretiminin Önemi:

Arapça, yalnız Arapça konuşan 120 milyon⁴⁴ Arabın dili değil, aynı zamanda Endülüs'ten Orta Asya'ya, Türkiye'den Büyük Sahra'ya, Atlantik kıyılarından Endenozya'nın Pasifik okyanus kıyılarına kadar uzanan yaklaşık bir milyar Müslümanın müşterek dilidir.

İslâm Âlemi pek çok alanda ikili ve müşterek organizasyonda, Arap ülkeleriyle temas halindedir. İslâm ülkeleri arasında siyasî, iktisadî ve kültürel ilişkiler gittikçe gelişmektedir. Bütün bu gelişmeler İslâm Dünyası'nın müşterek dili olan Arapça öğretiminin önemini bir kere daha gözler önüne sermektedir.⁴⁵ Bu önemi S. Zaim şöyle dile getirmektedir:

"Bugün dış ticaretimizin % 52'si Ortadoğu ülkelerine kaymıştır. Sanayicilerimiz, müteahhitlerimiz bu ülkelere akmaktadır. Hepsi de Arapça ve İngilizce bilen insan aramaktadır. Bu ülkelerle münasebetlerimiz geliştikçe Arapça bilen insanlara ihtiyaç daha da artacaktır.(...) Türkiye İslâm ülkeleriyle çeşitli organizasyonlarda birlikte çalışmaktadır. İslâm Konferansı, Kültür Tarih ve Sanat

⁴¹ Bkz. el-HÂC Muhammed Mustafa; " 'Alemiyyetü'l-Luğati'l-'Arabiyye", *Min Kazâyâ el-Luğati'l-'Arabiyyeti'l-Mu'âşıra*, ALESCO, Tunus-1990, s.261.

⁴² DOĞAN Candemir; "Yabancıların Arapça Öğretim Esasları ve Öğretim Metotlarının İncelenmesi", Basılmamış Doktora Tezi, Konya: S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü-1996, s.31, (A. Temimi ve Ö. Demircan'dan naklen).

⁴³ Bkz. MAKSUTOĞLU Mehmet; "Arapça Öğretimi Üzerine", *Mavera Dergisi*: 79, Haziran-1983, s.19.

⁴⁴ HÂTİR Mahmûd Rüşdî; *Ṭurûku Tadrîsi'l-Luğati'l-'Arabiyye...*, Kahire-1986, s.350.

Araştırma Merkezi, Dışişleri Bakanları Konferansı, Ankara'da bulunan İslâm Konferansı İktisat ve İşgücü Araştırma Merkezi bunlardan bazı örneklerdir. İşte bu kültürel sahadaki yeni gelişmeler bu alanda çalışacak kadrolarda Arapça bilen elemanlara ihtiyaç duyulmaktadır.”⁴⁶

Netice itibariyle; ilâhiyat fakülteleri sadece M.E.B. ve DİB’na eleman yetiştiren kurumlar değil, aynı zamanda kültür, sanat ve edebiyatla ilgili resmî – gayri resmî bütün kurumlara da eleman yetiştirme konumundadır. Diğer taraftan ilâhiyat fakültelerinden mezun olanların bir kısmı politikaya atılmakta, bir kısmı ise ticarî ve sınaî faaliyetler icra etmektedir. Bunların dış ülkelerle kuracakları politik ve ekonomik ilişkiler, ülkemiz menfaati açısından önemli olduğu kanaatindeyim. M.Öcal’ın da ifade ettiği gibi;

“Ülkemiz günün birinde Avrupa Ortak Pazarı’na üye olursa, o zaman çok iyi yetişmiş ilâhiyatçılara daha çok ihtiyaç hissedecektir. Böyle bir gelişmenin olması halinde, Avrupa ülkeleri ile olan ilişkilerimiz yalnızca ekonomik olmayacaktır. Asıl ilişkilerimiz, kültürel komularda ve dinî - ahlâkî ağırlıklı olacaktır.”⁴⁷

1.5.İLÂHİYAT FAKÜLTELERİNDE ARAPÇA ÖĞRETİM PROGRAMLARI

İlâhiyat fakültelerinde Arapça öğretim programlarını ele almadan önce bu fakültelerin tarihî gelişimine kısaca temas etmek gerekir.

1.5.1. İlâhiyat Fakültelerinin Dünü ve Bugünü

• Dârü’l-Fünûn İlâhiyat Fakültesi

3 Mart 1924’de kabul edilen Tevhîd-i Tedrisat Kanununun⁴⁸ 4. maddesi⁴⁹

⁴⁶ ZAİM Sabahattin; “Arapça Öğretimi Üzerine Bir Soruşturma”, *Mavera Dergisi*: 79, Haziran-1983, s.43.

⁴⁷ ÖCAL Mustafa; “öğrencilerin Tercihleri Bakımından; Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları Arasında İlâhiyat Fakültelerinin Yeri”, *U.Ü İlâhiyat Fakültesi Dergisi*: 2, Bursa-1987, s.185.

⁴⁸ *Resmî Gazete*, No:793.

⁴⁹ “Madde 4: Maarif Vekâleti, yüksek diniyât mütehassısları yetiştirmek üzere Darü’l-fünunda bir ilâhiyat fakültesi tesis ve imamet gibi hidematı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşad edecektir.”

hükümünce din görevlisi ve mütehassısı yetiştirmek için açılan ve öğrenim süresi üç yıl olan bu fakülte, öğrenci bulamadığı ve rağbet görmediği gerekçesiyle 1933'de kapatılmıştır.⁵⁰

• Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

“Din meselelerinin sağlam ve ilmî esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, meslekî bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için lüzumlu şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde Garp'taki örneklerine benzer bir ilâhiyat fakültesinin kurulması...”⁵¹ öngörülerek 1949'da açılan bu fakülte halen tedrisata devam etmektedir.

• Yüksek İslâm Enstitüleri

Yüksek İslâm Enstitüleri, Milli Eğitim Bakanlığı, Müdürler Komisyonunun, Talim ve Terbiye Kurulu kararını da kapsayan 17. 11. 1959 gün ve 575 sayılı kararı ile kurulmuştur. Başkanlıkça da onaylanan bu karar uyarınca sırasıyla; 1959'da İstanbul'da, 1962'de Konya'da, 1965'de Kayseri'de, 1966'da İzmir'de, 1969'da Erzurum'da, 1975'de Bursa'da, 1976'da Samsun'da ve 1979'da Yozgat'ta öğrenim süresi dört yıl olan birer Yüksek İslâm Enstitüsü açılmıştır.⁵² Aralık 1980'de oluşturulan M.E.B. Din Eğitimi Çalışma Grubu tarafından hazırlanan raporda, Yüksek Öğretim Yasasına bir madde ilâve edilerek bu enstitülerin buldukları ildeki üniversiteye bağlanması isteniyordu. Benzer bir rapor da A.Ü. İlahiyat Fakültesi dekanı H. Atay tarafından Milli Güvenlik Konseyine sunulmuştu. Neticede 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname⁵³ ile yüksek İslâm enstitüleri ve Erzurum İslâmî İlimler Fakültesi, ilâhiyat fakültesine dönüştürülerek buldukları ildeki üniversiteye bağlandılar. Yozgat Yüksek İslâm Enstitüsü kapatıldı ve İslâmî İlimler Fakültesi ile Erzurum Yüksek İslâm Enstitüsü birleştirildi.⁵⁴

⁵⁰ OKUTAN Ömer, “Din Eğitimi”, M.E.B. Cumhuriyet Döneminde Eğitim, İstanbul-1983, s.415.

⁵¹ 4 Haziran 1949 tarih ve 5424 sayılı ilgili kanun gerekçesi, bkz., AYDIN M. Şevki; “Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Olarak İlahiyat Fakülteleri”, Erciyes Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi: 6, yıl:6 (İ. Parmaksızoğlu'ndan naklen), s.62.

⁵² OKUTAN Ömer, a.g.e., s.442.

⁵³ Resmi Gazete: 17780, 20 Temmuz 1982.

⁵⁴ Bkz., AYDIN M. Şevki; a.g.m., s.66 vd.

- **Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi**

Tevhîd-i Tedrisat Kanununun 4. Maddesine dayanarak 1971 - 1972 öğretim yılında öğretime başlayan ve öğretim süresi beş yıl olan bu fakülte yukarıda ifade edildiği gibi 1982'de Yüksek İslâm Enstitüsü ile birleşerek ilâhiyat fakültesine dönüştü.⁵⁵

- **Bugünkü İlahiyat Fakülteleri**

Yüksek İslâm Enstitüleri ve İslâmî İlimler Fakültesi ile birleşerek oluşan günümüzdeki ilâhiyat fakültelerinin sayısı 2000 yılı itibariyle 19'a ulaşmıştır.⁵⁶ 1998 - 1999 öğretim yılına kadar öğretim süresi, bir yıllık hazırlık sınıfına dayalı, dört yıl olan ilâhiyat fakülteleri, bu tarihten itibaren YÖK'ün aldığı kararla hazırlık sınıfları kaldırılarak; imam hatip ile lise ve dengi okullara öğretmen olmak isteyenlere mezuniyet sonrasında üç dönem tezsiz yüksek lisans yapma imkanı verilmiştir. Bu kararla birlikte ayrıca ilâhiyat meslek yüksek okullarının kaldırılması ve Açıköğretim Fakültesine bağlı ilâhiyat önlisans programı açılması kararlaştırılmıştır.⁵⁷

1.5.2. İlahiyat Fakültelerindeki Arapça Müfredat Programları

Darülfünûn İlahiyat Fakültesi 1929 - 1930 öğretim yılı programında şu dersler bulunmaktadır:⁵⁸ Tefsir ve Tefsir Tarihi, Hadis ve Hadis Tarihi, Fıkıh Tarihi, İctimaiyyat, Ahlâk, Din-i İslâm Tarihi, Arap Edebiyatı, Felsefe-i Din, Kelâm Tarihi, İslâm Filozofları, Tasavvuf Tarihi, İslâm Bediiyatı, Hal-i Hazırda İslâm Mezhepleri, Akvam-ı İslâmiye Etnografyası, Türk Tarihi Dinisi, Tarih-i Edyan. Görüldüğü gibi programda Arapça dersi bulunmamaktadır. 1929 - 1930 öğretim yılı Talebe Rehberi'nde ifade edildiği gibi "İlahiyat Fakültesi'ne merbut ihzari mahiyette Fransızca, Arabî, Farişî lisan kursları vardır."⁵⁹

⁵⁵ A.m., a. y.

⁵⁶ Bkz. ÖSYM 1999 Öğrenci Kılavuzu ÖSYM, Ankara-1999.

⁵⁷ Bkz. CİVELEK Yakup; "Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*: 2, Aralık-1998, s.248 vd.

⁵⁸ ER Hamit; *İstanbul Dârülfünûn İlahiyat Fakültesi Mecmuası Hoca ve Yazarları*, Basılmış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Araştırma Merkezi, İstanbul-1993, s.13.

⁵⁹ Bkz. a.e., a. y.

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 1949 - 1950 öğretim programı şöyledir:⁶⁰

<u>Dersin Adı</u>	<u>Kredi Saati</u>	<u>Hocası</u>
Arapça	6	Prof. Necati Lugal (DTC. Fak.)
Farsça	2	Prof. Necati Lugal (DTC. Fak.)
Yabancı Dil	4	DTC. Fakültesi Yabancı Dil Böl.)
Sosyoloji	2	Mehmet Karasan (DTC. Fak.)
Mantık ve İlimler Felsefesi	4	Prof. Hamdi R. Atademir (DTC.Fak.)
İslâm Dini ve Mezhepler Tarihi	4	Prof. Yusuf Ziya Yörüken
İslâm Sanatı Tarihi	2	Prof. Remzi Ögün Arık
Mukayeseli Dinler Tarihi	2	Prof. Hilmi Ömer Budda

7 Mart 1977 tarih ve 1924 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan Yüksek İslâm Enstitülerinde "Arap Dili ve Edebiyatı" müfredat programına göre⁶¹ ders saatleri yıllara göre şöyle tespit edilmiştir:

1. Sınıf (haftada 5 saat), Gramer (haftada 3 saat)
2. Sınıf (haftada 5 saat), Gramer (haftada 3 saat)
3. Sınıf (haftada 4 saat), Gramer (haftada 1 saat)
4. Sınıf (haftada 4 saat), Nazarî Edebiyat (haftada 2 saat)⁶²

1982 - 1983 öğretim yılı itibariyle ilâhiyat fakültelerinde haftalık Arapça müfredat programı şöyledir:

Hazırlık 20 Saat

- | | |
|-------------------|---|
| 1. Yarıyıl 4 saat | 5. Yarıyıl 2 saat (seçmeli) |
| 2. Yarıyıl 4 saat | 6. Yarıyıl 2 saat (seçmeli) |
| 3. Yarıyıl 2 saat | 7. Yarıyıl 2 saat (seçmeli) |
| 4. Yarıyıl 2 saat | 8. Yarıyıl 2 saat (seçmeli) ⁶³ |

⁶⁰ Bkz. Ankara Ü. İlahiyat Fakültesi Albümü, Ankara-1961, s.13 vd.

⁶¹ Bkz. Yüksek İslâm Enstitüleri "Arap Dili ve Edebiyatı" Müfredat Programı, Tebliğler Dergisi, 1924, 7 Mart-1977, s.71-73.

⁶² Bu müfredat programında ders konuları ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

⁶³ Uludağ Ü. Katalogu, 1993-1994, Bursa-1994, s.343-345; Uludağ Ü. İlahiyat Fakültesi Öğrenci El Kitabı, Bursa-1998: Diğer ilâhiyat fakültelerinde farklılıklar bulunmaktaydı. Meselâ; Ankara İlahiyat Fakültesi'nde hazırlık sınıfı haftada 29 saat, 1. ve 2. yarıyıl dörder saat, 3., 4., 5. ve 6. yarıyıl üçer saat, bkz. Ankara Ü. Katalogu, 1983-1984, Ankara-1984, s.537-538; Erzurum Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi'nde haftalık Arapça dersi müfredat programı ise; hazırlık sınıfında 20 saat, 1. yarıyıl 6 saat, 2., 3. ve 4. yarıyıl dörder saat, bkz. Atatürk Ü. Katalogu, 1987-1988, Erzurum-1988, s.129-130.

Hazırlık sınıfındaki Arapça müfredat programında haftalık ders saatleri ve muhtevada fakülteler arasında farklılıklar mevcuttur. Meselâ; Erzurum Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi'nde Arapça dersi, yedi saati nahiv, yedi saati sarf, dört saati metin ve iki saati mükâleme olmak üzere haftada toplam 20 saat okutulmaktaydı. Arapça'yı anlama ve kullanma bakımından son derece yetersiz kalan bu yaklaşımın öğrenciyi kaidelere boğduğu, paniğe sevk ettiği, moralini bozduğu ve sadece sınıf geçecek kadar puan alarak fakülteden mezun olmayı amaçlamaya yönelttiği ifade edilmekteydi.⁶⁴

İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde sekiz saati nahiv, beş saati sarf, yedi saati metin, yedi saati ise laboratuvar olmak üzere haftada toplam 24 saat okutulmaktaydı.⁶⁵ Muhteva konusundaki şikayetler yalnız hazırlık sınıfları için değil üst sınıflar için de mevcuttu. Özellikle son iki yılda Arapça dersinin okutulmaması öğrencilerin bu dersten uzaklaşmasına yol açtığı ve gereğince istifade etmeden bu fakültelerden mezun oldukları ifade ediliyordu.⁶⁶ Bu durumun düzeltilmesi için hazırlık sınıflarından Arapça ders saatlerinin azaltılarak üst sınıfların tamamına dengeli bir şekilde yayılması isteniyordu.⁶⁷

İlahiyat fakülteleri ile ilgili tezimizi hazırlarken YÖK tarafından ilâhiyat fakültelerine gönderilen bir yazıyla İlahiyat Milli Komitesi'nin 1998 - 1999 öğretim yılından itibaren hazırlık sınıflarının kaldırılmasına ve yeni müfredat programı uygulamasına karar verdiğini bildiriyordu. Yeni programda;

1. yıl her iki dönemde teorik 6 saat, uygulama 3 saat, toplam 9 saat
2. yıl her iki dönemde teorik 4 saat, uygulama 2 saat, toplam 6 saat

⁶³ Uludağ Ü. Katalogu, 1993-1994, Bursa-1994, s.343-345; Uludağ Ü. İlahiyat Fakültesi Öğrenci El Kitabı, Bursa-1998: Diğer ilâhiyat fakültelerinde farklılıklar bulunmaktaydı. Meselâ; Ankara İlahiyat Fakültesi'nde hazırlık sınıfı haftada 29 saat, 1. ve 2. yarıyıldadır dört saat, 3., 4., 5. ve 6. yarıyıldadır üçer saat, bkz. Ankara Ü. Katalogu, 1983-1984, Ankara-1984, s.537-538; Erzurum Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi'nde haftalık Arapça dersi müfredat programı ise; hazırlık sınıfında 20 saat, 1. yarıyıl 6 saat, 2., 3. ve 4. yarıyıldadır dört saat, bkz. Atatürk Ü. Katalogu, 1987-1988, Erzurum-1988, s.129-130.

⁶⁴ UĞUR Ali; "Türkiye ve Suudi Arabistan'da İlahiyat Tahsili Üzerine Bir Mukayese", Yüksek Öğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu, 21-23 Ekim 1987, Ondokuz Mayıs Ü. İlahiyat Fakültesi, Samsun-1988, s.91 vd.

⁶⁵ RIZA E. Tahir; "Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerle İlgili Deneysel Bir Araştırma", Dokuz Eylül Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi: 6, İzmir-1989, s.364.

⁶⁶ UZUNPOSTALCI Mustafa; "Din öğretiminde İlahiyat Fakültelerinin Rolü", Din öğretimi Dergisi: 18, Ocak-Mart-1988.

⁶⁷ CİVELEK Yakup; "Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler -Riyad Arap Dil Enstitüsü Örneği-", Yüzcüncü Yıl Ü. İlahiyat Fakültesi: 2, Aralık-1998, s.249.

3. yıl her iki dönemde teorik 2 saat
4. yıl her iki dönemde Arap Dili Belagatı 2 saat (seçmeli)⁶⁸

Tez çalışmaları esnasında gerek öğretim elemanları ile yapılan mülakatlarda gerekse ankette ilgili soruya verilen cevaplarda hazırlık sınıfı dahil bütün sınıflarda Arapça ders saatlerinin çoğaltılması ve bütün sınıflara yaygınlaştırılması istenirken bu yeni durumun nasıl sonuç vereceğini zaman gösterecektir.

1.6. İLÂHİYAT FAKÜLTELERİNDE ARAPÇA ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ PROBLEMLER

İlâhiyat fakültelerinde Arapça öğretimi ile ilgili problemler üniversitelerimizdeki diğer yabancı dillerin öğretimi ile ilgili problemlerden farklı değildir. Bu bakımdan, önce üniversitelerimizdeki diğer yabancı dillerin öğretimi ile ilgili problemleri ele aldıktan sonra ilâhiyat fakültelerindeki Arapça öğretimiyle ilgili problemlere temas edeceğiz.

Üniversitelerimizde yabancı dil öğretimi ile ilgili problemlerin, eskiden olduğu gibi günümüzde de devam etmekte olduğu ilgililer tarafından her vesile ile dile getirilmektedir. Her alanda olduğu gibi yabancı dil öğretimi alanındaki problemlerin halli için ilmî çalışmalar yapan, bu çalışmaların sonuçlarını tavizsiz bir şekilde uygulayan ve uygulama esnasında görülen aksaklıkları dikkate alarak programlarını sürekli geliştiren kalkınmış ülkeler, yabancı dil öğretimi konusundaki problemlerini önemli ölçüde halletmiş olmalarına mukabil gelişmekte olan ya da az gelişmiş ülkelerde bu problemler devam etmektedir.

Üniversiteye devam eden veya mezun olan bir öğrenci şayet yabancı kaynaklardan gerektiği gibi yararlanamıyorsa, yabancı dilde verilen konferansları takip edemiyorsa, tartışmalara katılıp soru soramıyor ve sorulan sorulara cevap veremiyorsa, gerektiğinde raporlarını kaleme alamıyorsa, kaynak getirtmek, bilgi toplamak, iş aramak gibi şahsî işleri için yabancı ülkelere mektup yazamıyor, yazılan mektuplara cevap

⁶⁸ A.m., s.250.

vermiyorsa, anadilinden amaç dile, amaç dilden anadiline tercüme yapamıyor ve günlük ihtiyaçlar için iletişimde bulunamıyorsa orada problem var demektir.

E. Ceyhan, bu gerçeği K. Kurdaş'dan naklen şöyle tespit etmektedir:⁶⁹

“Uzun geçmişinde klasik üniversitelerden kaç yavrumuz çağdaş bir dili hakkıyla bilerek mezun olmuştur? Özellikle kaç yavrumuz üniversiteyi çağdaş bir dilde bir tek kitap okuyarak bitirmiştir? Niçin gerçekleri hâlâ gizliyoruz; klasik üniversitelerimizde öğrencilerimiz hocalarının ders notundan başka bir şey okuyabiliyor mu? Demek ki sistem işlemiyor, işlemiyor...”

K. Öztaş, üniversitelerde yabancı dil programlarının umursamaz bir tutum içinde ve bilimsel olmayan yöntemlerle hazırlandığını, bu nedenle somut sayılabilecek sonuçlar vermediğini ve öğrenciler “yabancı dil okumuş ancak öğrenememiş” olduğunu dile getirmektedir.⁷⁰ A. Kocaman da yabancı dil eğitimde yeterli sonucun alınamamasının, henüz kendi şartlarımıza uygun orjinal ders programı, metot ve gereçleri geliştiremememizden kaynaklandığını ifade etmektedir.⁷¹

Yabancı dil öğretiminde başarısızlığın nedenini, amaçların müphem olmasına bağlayan A. Göktürk şunları kaydediyor:⁷²

“Başarısızlığın temel nedeni bu konudaki bilinçsizlik, ülkemizdeki yabancı dil öğretimini iki temel yönden etkiliyor. Orta öğretimden yüksek öğretimin sonuna değin öğrenci yabancı dili neden öğrendiğini bilmediği için, haklı olarak pek kulak asmıyor bu işe. Başlıca derdi, geçer bir notla paçayı kurtarmak oluyor.”

B. Soytekin, çoğu üniversitelerin programlarındaki muhteva Batı kaynaklı ders kitaplarının muhtevası ile özdeşleştirilerek verildiğinden dolayı Batılı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenen bu kitapların Türk öğrencilerine uygun

⁶⁹ CEYHAN Erdal; “Türkiye Üniversitelerinde Yabancı Dil Programlarının Karşılaştırılması”, Basılmamış Doktora Tezi, A.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara-1982, s.2.

⁷⁰ ÖZTAŞ K.; “Türk Üniversiteleri İçin Yabancı Dil Eğitimi Program Modeli”, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara-1984, s.23.

⁷¹ KOCAMAN Ahmet; “Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler”, Anadilinde Çocuk Olmak..., Haz. Ayşe KİLİMCİ, Papirüs Yayınları, İstanbul-1998, s.144.

⁷² GÖKTÜRK Akşit; “Çağdaş Bilginin Edinilmesinde Yabancı Dil” Anadilinde Çocuk Olmak..., Haz. Ayşe KİLİMCİ, Papirüs Yayınları, İstanbul-1998, s.128.

düşmediğini ayrıca genel amaçlı yabancı dil eğitiminin ağırlıkta olduğu programlarda dilbilgisi öğretimine geniş ölçüde yer verildiğini dile getirerek muhteva seçimindeki anormalliği ifade etmektedir.⁷³

B.Özer de dilbilgisi öğretimindeki ölçsüzlüğün öğrenciyi, dilbilgisi öğrenimiyle yabancı dil öğreniminin eşdeğerli olduğu inancına kapılmasına sebep olduğunu kaydetmektedir.⁷⁴ Yabancı dil öğretim süreçleri hakkındaki çıkmazlara işaret eden Ö. Başkan şu gerçekleri tespit etmektedir.⁷⁵

“Üniversiteler, yabancı dil öğretiminde, öğretim süreçleri açısından birtakım çıkmazlar içindedir. Uygulanmakta olan öğretim yöntemleriyle kullanılan araçlar genellikle Batı ülkelerinde geliştirilmiştir. Bunların geliştirilmesinde, tabii olarak, Türk öğrencilerinin değil, Batılı ya da Türkiye dışındaki başka ülkelerin öğrencilerinin, dünya görüşleri, hayat biçimleri ve öğrenim ihtiyaçları göz önüne alınmıştır. Oysa Türk öğrencilerinin kendilerine has özellikler taşıyan yabancı dil sesletme yetenekleri ile kelimeleri ve cümle yapılarını kavrama yatkınlıkları vardır.”

E. Ceyhan'ın yaptığı araştırmada bütün eleştirilen yönlerine rağmen dilbilgisi – tercüme metodunun üniversitelerde en çok kullanılan metot olduğu tespit edilmiştir.⁷⁶

F. Özden Ekmekçi'nin belirttiği gibi, *“Bu yöntemle benimsenen amaç; yabancı dil kurallarının öğrenilmesi ve bunların çeviride uygulanması olmuştur.”*⁷⁷

Ders saatlerinin yetersizliği konusunda B. Özer şunları kaydetmiştir.⁷⁸

“Yabancı dile ayrılan saatler, yabancı dilde öğretim yapan kurumlar dışında, göstermelik denecek kadar azdır. Sınıflardaki öğrenci sayıları da, yabancı dil eğitimine uygun öğrenci sayısının çok üstündedir. Bazı

⁷³ Bkz. ÖZER Bekir; a.g.e., s.25 (B. Soytekin'den naklen).

⁷⁴ A.e., s.24.

⁷⁵ A.e., s.25.

⁷⁶ CEYHAN Erdal; a.g.e., s.164.

⁷⁷ EKMEKÇİ F. Özden; “Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı”, **Anadilinde Çocuk Olmak, Yabancı Dilde Eğitim**, Haz. Ayşe KİLİMCİ, Papirüs Yayınları, İstanbul-1998, s.130.

⁷⁸ ÖZER Bekir, a.g.e., s.25.

üniversitelerde, öğrenci sayısı 300'e ulaşan sınıflarda yabancı dil öğretimi yapılmaktadır."

D. Doltaş başarısızlık nedenlerinin isteksiz ve yorgun öğretmen kadrosundan, kalabalık sınıflardan, dikkatsizce hazırlanan ders kitaplarından, eksik araç - gereçlerden ve ezbere dayalı bir eğitim sisteminden kaynaklandığını ve bunun tabii sonucu olarak bilgisiz, isteksiz ve bilinçsiz bir öğrenci ordusunun yetiştirilmekte olduğunu dile getirerek⁷⁹ genel durumu özetlemektedir.

Yabancı dil öğretiminin başarısızlığı konusundaki şikayetler amaç, muhteva, öğretim süreçleri ve değerlendirme gibi her alanda devam etmektedir.

İlâhiyat fakültelerinde, Arapça öğretimi konusundaki problemler hemen hemen aynı alanlarda ve aynı dozda devam etmekte olup en fazla şikayete konu olan problemin, metot problemi olduğu müşahede edilmektedir. Osmanlı Devleti'nde, duraklama ve gerileme dönemlerinin tabii bir sonucu olarak Arapça öğretimi hakkındaki şikayetlerin,⁸⁰ değişen ve gelişen şartlara rağmen halen devam etmekte olması, düşündürücü bulunmaktadır. Takriben bir asır önce Mehmed Zihni, Arapça öğretiminin temel problemine şöyle işaret ediyordu:⁸¹ *"Lugat-i Arabiyye lisanımızın rukn-i azamisi olup bizce ecnebi olmadığı cihetle onun ta'limi lugat-i Efrenciye tahsilinden âsândır. Çekilen 'usret üslûb-i ta'limin yolsuzluğundandır."*

Babanzade A. Naim aynı fikri teyidle:⁸² *"Bu lisânın tahsilini en fazla müşkil kılan, öğrenilmez bir lisân olduğuna dair umûmî fikir hasıl eden şey, tedris usûlümüzün fenalığıdır"* tespitini yapıyordu. Bu tespitten yaklaşık 80 yıl sonra H. Atay da benzer ifadeler kullanacaktı:⁸³

"... Bunun sebebi bizce, Modern Arapça öğretim metodunun yaygın hale getirilememesidir. Her ne kadar otuz senedir İlâhiyat Fakültesi, İmam

⁷⁹ DOLTAŞ Dilek; "Sorun Yabancı Dilde Değil Eğitim Sisteminde", **Anadilinde Çocuk Olmak...**, Haz. Ayşe KİLİMCİ, Papirüs yayınları, İstanbul-1998, s.45 vd.

⁸⁰ ERGİN Osman; **Türk Maarif Tarihi**, Eser Matbaası, İstanbul-1977, c.1, s.97-117.

⁸¹ Mehmed Zihni; **el-Muntaḥab**, Dağıtım: Ö. Ziya Belviranlı, İstanbul ts. (Önsöz'den).

⁸² A.g.e. (S. Uludağ'ın Takdim Eki).

⁸³ ATAY Hüseyin; **Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi**, Dergâh Yayınları, İstanbul-1983, s.170.

Hatip Okulu, Yüksek İslâm Enstitüsü, İslâmî İlimler Fakültesi gibi resmî okullarda Arapça okunuyorsa da hep eski tarz okuyanların tesiri üstün gelmiştir. Modern metotla bir iki hoca bu durumu düzeltememiştir. Bundan sonra hâlâ modern metodun yerleşmesi için özel çaba sarf eden Arapça hocalarına ihtiyaç vardır. Metotlu kitabın olmaması yanında ayrıca Arapça'nın dil olarak okutulması da ihmal edilmiştir."

İlâhiyat fakültelerindeki Arapça öğretimi ile ilgili olarak halen devam etmekte olan problemler hakkında iki bilim adamının görüş ve önerilerine yer vereceğiz. Diğer öğretim elemanları ve öğrencilerin problemler ve çözümleri konusundaki görüşlerine tezin ilgili bölümlerinde yer verilecektir. Özellikle açık uçlu sorulara verilen cevaplar, öğretim elemanları ve öğrencilerin kendi ifadeleriyle ekler bölümünde sunulacaktır.⁸⁴ A. Uğur "Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu"ndaki tebliğinde problemlerin bir kısmı hakkında şunları ifade ediyordu:⁸⁵

"Müfredata göre talebe yoğun bir şekilde sarf ve nahiv kaideleriyle boğulmakta, Arapça'yı anlaması gereken metin ve konuşma saatleri son derece az tutulmuştur. Bu durumda talebe, Arapça'nın sadece biktırıcı gramer kaidelerinden ibaret olduğu kanaatine ulaşarak bu derse karşı bir paniğe kapılmakta, morali bozulmakta, sadece geçecek kadar bir puan alıp fakülte diplomasını almayı amaçlamaktadır. Arapça öğrenmeyi hızlandıracak ve tamamlayacak olan imlâ ve inşâ dersleri olmadığı gibi, ne İslâmî ilimlerle ilgili dersler konarak talebenin bu derslerin dillerini anlayacak seviyeye çıkması sağlanmakta, ne de Edeb ve Belâgat dersleri konarak edebî Arapça'nın anlaşılması sağlanmaktadır. Tabii ki bunun neticesinde talebe yeteri kadar Arapça bilgisine sahip olmadan fakültenin birinci sınıfına başlamakta, orada mahdut saatte gördüğü (haftada 6 ve 4 saat) Arapça'dan başka bir daha Arapça'yla ilgilenmemektedir. Okunan kitaplara gelince yıllardır Arap

⁸⁴ Bkz. Ek: 1.

⁸⁵ UĞUR Ali; "Türkiye ve Suudi Arabistan'da İlâhiyat Tahsili Üzerine Bir Mukayese", *Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu*, 21-23 Ekim 1987, Ondokuz Mayıs Ü. İlâhiyat Fakültesi, Samsun-1988, s.95 vd.

talebeleri için yazılan “en-Nahv el-Vâzih” serisinin ilk üç kitabı okunmaktadır. Kitap, Araplar için yazıldığından gereken faydayı sağlayamamaktadır.”

Arapça öğretimi ile ilgili problemlerin halli için üniversite ile bir bütün halinde ele alınması gereğine işaret eden Ü. Karaaslan, ilâhiyat fakültelerinde disiplinli bir Arapça programı takip edilmesi, Arapça'nın bilim dalı haline getirilmesi, öğretim elemanlarının bilimsel araştırma yapmaya teşvik edilmesi, araştırma görevlileri ve okutmanların itina ile seçimi, öğretim elemanlarının Arap ülkelerine gönderilerek pratiklerinin geliştirilmesi, odiovizüel sistemli dil laboratuvarlarının tesisi ve geçme notunun % 70'e çıkarılması gibi tedbirlerin alınmasını önermiştir.⁸⁶ C. Muhtar da ilâhiyat fakültelerinde Arapça'nın Anabilim Dalı haline getirilerek akademik araştırmaların yapılacağı bir disiplin olarak kabul edilmesi teklifinde bulunmuştur.⁸⁷

Görüldüğü gibi Arapça öğretiminde karşılaşılan problemler diğer yabancı dillerin öğretimindeki problemlerden farklı değildir. Yapılacak iş ilmî esaslara dayalı Arapça öğretim programları hazırlamak, uygulama esnasındaki aksaklıkları ve bu alandaki yeni gelişmeleri dikkate alarak programları sürekli geliştirmektir. Bu mütevazı çalışmanın ilâhiyat fakültelerinde Arapça öğretiminde karşılaşılan problemlerin çözümüne ve Arapça programların geliştirilmesine katkıda bulunacağı umulmaktadır.

1.7. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu alt bölümde; yabancı dil olarak Arapça öğretimi mevzuunda yapılan çalışmaların bazılarına yer verilmiştir.

1.7.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde Arapça öğretimi hususunda şikayetlerin çokluğuna rağmen problemin halli için yapılan ilmî çalışmalar son derece azdır. Bu çalışmaların bir

⁸⁶ KARAASLAN N. Ünal; “Arapça Öğretimi Konusunda Esas Alınacak Hususlar”, *Din Öğretimi Dergisi*: 30, Eylül-Ekim 1991, s.90.

⁸⁷ MUHTAR Cemal; “İmam Hatip Liselerinde Okutulan Arapça Dersinin Amaçları ve Gelişmesi Yönünden Görüşler ve Teklifler”, *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri*, 8-10 Nisan 1988, Ankara-1991, s.159.

bölümünü makaleler ya da tebliğler, bir bölümünü yüksek lisans ve doktora tezleri, bir bölümünü de Arapça dilbilgisi çalışmaları oluşturmaktadır.

1.7.1.1. Makaleler ve Tebliğler

•“İlâhiyat Fakültelerinde Programlar ve Bölümleşme”⁸⁸

21-23 Ekim 1987’de Ondokuz Mayıs Ü. İlâhiyat Fakültesi’nde düzenlenen “Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumun”da M. Öcal tarafından sunulan bu tebliğde ilâhiyat fakültelerinde daha kaliteli öğrenci yetiştirebilmek için hazırlık sınıflarına İslâm dini esasları, Türk Dili ve Türk Din Musikisi derslerinin ilave edilmesini, öğrenci kontenjanının arttırılmasını, ilâhiyat meslek yüksek okullarının açılmasını, üçüncü sınıftan itibaren dinî hizmetler, İmam Hatip Liseleri öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenliği gibi üç bölümün oluşturulmasını, pedagojik formasyon derslerinin amaca uygun olarak geliştirilmesini, mezuniyet sonrası stajyer öğretmenliğinin daha ciddi bir uygulamaya tabi tutulmasını ve mezunların meslek hayatının ilk üç senesinde hizmetiçi eğitimden geçirilmesini teklif etmiş ve bu tekliflerle ilgili gerekçeleri açıklamıştır.

•“İlâhiyat Fakültelerinin Yükseköğretimdeki Fonksiyonel Nitelikleri”⁸⁹

H. Küçük tarafından “Yükseköğretimde Din Bilimleri Sempozyumun”da sunulan bu tebliğin birinci bölümünde; Osmanlı devrinin son dönemindeki din eğitimine, ikinci bölümünde; Milli Mücadele sırasında medreselerde yapılan ıslahata, üçüncü bölümünde; Cumhuriyet devrinde din eğitimine ve bu meyanda ilâhiyat fakültelerine, dördüncü bölümünde; ilâhiyat fakültelerinin halihazır (1987) öğretim ve eğitim tarzına ve mezunların istihdam durumuna yer verilmiştir.

•“İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretimi”⁹⁰

A.Bulut tarafından kaleme alınan bu makalede öğretim elemanlarının nitelikleri,

⁸⁸ ÖCAL Mustafa; “İlâhiyat Fakültelerinde Programlar ve Bölümleşme”, **Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu**, 21-23 ekim 1987, Ondokuz Mayıs Ü. İlâhiyat Fakültesi, Samsun-1988, s.171-174.

⁸⁹ KÜÇÜK Hasan; “İlâhiyat Fakültelerinin Yükseköğretimdeki Fonksiyonel Nitelikleri”, a.g.s., s.377-396.

⁹⁰ BULUT Ahmet; “İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretimi”, **Zaman Gazetesi**, 9 Nisan 1992, s.2.

dersler, araç ve gereçler, ilâhiyat fakültelerinin karşılıklı yardımlaşması, öğretim elemanlarının yurtdışına gönderilmesi ve ilâhiyat fakülteleri ile ilgili özel konular ele alınmış, daha kaliteli bir öğretim yapılabilmesi için öneriler sunulmuştur.

•“**Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Olarak İlâhiyat Fakülteleri**”⁹¹

M. Ş. Aydın tarafından yazılan bu makalede ilâhiyat fakültelerinin dünü; amaç, program, meslekî uygulama, öğretim elemanı, öğrenci seçimi yönünden mevcut durumu ele alınmış, daha kaliteli bir öğretim için neler yapılabileceği hususunda öneriler sunulmuştur.

•“**Türkiye’de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler - Riyaz Arap Dili Enstitüsü Örneği**”⁹²

Y.Civelek tarafından kaleme alınan bu makalede Arap dilinin önemi, Türkiye’de Arapça öğretimi, Arap ülkelerinde Arapça öğretimi, Riyaz Arap Dil Enstitüsü ve bu enstitünün faaliyetleri, araç - gereçler ve bilgisayar destekli Arapça öğretimi gibi konulara yer verilmiş, daha etkili bir Arapça öğretimi için öneriler geliştirilmiştir.

1.7.1.2. Yüksek Lisans ve Doktora Çalışmaları

•“**İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi ve Arapça Ders Kitaplarının Tahlili**”⁹³

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu çalışma, ülkemizde yüksek lisans düzeyinde yapılan ve İmam Hatip Liselerinde Arapça öğretimini ele alan ilk çalışma niteliğindedir. Çalışma giriş ve sonuç kısımları hariç üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; yabancı dil olarak Arapça öğretiminde en çok kullanılan metotlar, ikinci bölümde; İmam Hatip liselerinde okutulan ders kitaplarının tahlili ve değerlendirilmesi için amaç belirlemesi ve kıstas seçimi yer almıştır. Üçüncü bölümde

⁹¹ AYDIN M. Şevki; “Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Olarak İlâhiyat Fakülteleri”, *Erciyes Ü. İlâhiyat Fakültesi*: 2, 1995, s.59-85.

⁹² CİVELEK Yakup; “Türkiye’de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler”, *Yüzüncü Yıl Ü. İlâhiyat Fakültesi Dergisi*: 2, Aralık 1998, s.225-283.

⁹³ KARACA Mahmut; “İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi ve Arapça Ders Kitaplarının Tahlili”, *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*, U.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa-1992.

ise İmam Hatip liselerinde okutulan ders kitapları yapı, metot, metin, alıştırma ve dilbilgisi gibi konu alanları içerisinde tahlil edilerek değerlendirilmiş ve böylece Arapça ders kitaplarının öğrenciye iletişim kabiliyeti kazandırmaya uygun hale getirebilmeleri için yeniden nasıl düzenlenebilecekleri konusunda öneriler geliştirilmiştir.

• **“İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi”**⁹⁴

O. Uygun tarafından hazırlanan bu yüksek lisans tezi, giriş hariç üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde; Arapça öğretiminin gelişimi, İmam Hatip liselerinde Arapça öğretimi konusunda yapılan değişiklikler, müfredat programları, takip edilen ders kitapları, öğrencilerin başarı durumu ve öğretmenlerin yeterlilik durumu gibi konular, ikinci bölümde; öğretmen ve öğrencilere yönelik anketin sonuçları, sonuç bölümünde ise öğrenci, öğretmen ve uzmanlardan elde edilen veriler karşılaştırılarak, bu okullarda Arapça öğretiminin daha verimli hale getirilebilmesi için öneriler geliştirilmiştir.

• **“L'Enseignement en Langue Arabe Chez Les Turcs Ottomans Jusqu'aux Tanzimat”**⁹⁵

N.Ü.Karaaslan tarafından Paris'te hazırlanan bu doktora tezinde; Tanzimat dönemine kadar Osmanlılarda Arapça öğretimi ele alınmaktadır.

• **“Yabancılara Arapça Öğretimi Esasları ve Öğretim Metotlarının İncelenmesi”**⁹⁶

C. Doğan tarafından yapılan bu çalışma doktora düzeyinde olup üç bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde; yabancı dil öğretiminin tarihî gelişimi, ikinci bölümde; yabancı dil öğretim teori, metot ve teknikleri, üçüncü bölümde ise temel beceriler üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölüme bağlı olan bir alt bölümde (3.5.);

⁹⁴ UYGUN Osman; “İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi”, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara-1993.

⁹⁵ KARAASLAN Ü. Nasuhi; “L' Enseignement en Langue Arabe Chez Les Turcs Ottomans Jusqu'aux, Tanzimat, Paris-1976; ATALAR Münir; “Erzurum Atatürk Ü. İslâmî İlimler Fakültesi'nde Mevcut Bulunan Doktora ve Doçentlik Çalışmalarının Listesi”, İslâmî İlimler Enstitüsü Dergisi: 5, Ankara Ü. İlahiyat Fakültesi İslâm İlimleri Enstitüsü Yayınları, Ankara-1982, s.355.

⁹⁶ DOĞAN Candemir; “Yabancılara Arapça Öğretim Esasları ve Öğretim Metotlarının İncelenmesi”, Basılmamış Doktora Tezi, Selçuk Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya-1996.

öğretim araçlarından yalnız ders kitapları üzerinde durulmuştur. Sonuç kısmında; metot ve teknikler hakkında genel bir değerlendirme yapılmıştır.

1.7.1.3. Dilbilgisi Çalışmaları

Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde ülkemizde yapılan çalışmalar genellikle Arapça dilbilgisi alanında gerçekleşmiştir. Bunlardan bir kısmı İmam Hatip liseleri ve ilâhiyat fakültelerinde yardımcı ders kitabı olarak, diğer bir kısmı da umuma yönelik olarak hazırlanmıştır.

Bunlardan; Hayrettin Karaman - Bekir Topaloğlu'nun "**Arapça Dilbilgisi (Sarf-Nahiv)**", Ahmet Ateş - Tahsin Yazıcı - Nihat M. Çetin'in "**Arapça Dilbilgisi (Sarf)**", Mehmet Maksutoğlu'nun "**Arapça Dilbilgisi**", Hüseyin Atay - İbrahim Atay - Yakup İskender'in "**Modern Arapça**"sı, Yakub Gürsoy - Kenan Taşkın'ın "**Temel Kaideleri İle Arapça Sarf Nahv**"i, Yusuf Uralgiray'ın "**İlk ve İleri Dilbilgisi**" ve İbrahim Sarmış'ın "**Arapça Dilbilgisi (Sarf - Nahv)**" zikredilebilir.

1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde çok sayıda çalışmanın yapıldığı müşahade edilmektedir. Biz, bunlardan özellikle son yirmi yılda önemli mesafeler kateden Arap ülkelerinde yapılan önemli çalışmalardan bir kısmına yer vererek, yapılan çalışmalardan orjinallik arz edenlerinden ayrıntılı olarak, diğerlerinden de kısaca bahsedeceğiz. Bu çalışmaları dört bölümde ele almak mümkündür:

- Yabancı dil olarak Arapça öğretimi ile ilgili problemlere temas eden çalışmalar,
- Yabancı dil olarak Arapça öğretimi ile ilgili öğretim programlarına yer veren çalışmalar,
- Yabancı dil olarak Arapça öğretimi ile ilgili ders kitapları,
- Yabancı dil olarak Arapça öğretimi ile ilgili sempozyumları, bibliyografik eserler ve fihristlerle ilgili çalışmalar.

1.7.2.1. Arapça'nın Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Problemlere Temas Eden Çalışmalar

• Müşkilëtü Ta'fîmi'l-Luğati'l-Arabiyye li-Ġayri'l-'Arab⁹⁷

Ali el-Ĥadîdî tarafından hazırlanan bu eser üç bölümden meydana gelmiştir. Birinci bölümde; Arapça'nın kültürel boyutu, batılılaşma meselesi, Arapça'nın Avrupa'da ve diğer ülkelerdeki enstitülerde okutulması gibi konular, ikinci bölümde; öğretim metotları ve radyo ile Arapça öğretimi, üçüncü bölümde; yabancı dil olarak Arapça öğretiminde genel prensipler, başlangıç, orta ve ileri düzey Arapça programlarının temel ilkeleri, dil becerileri ve kaidelerle ilgili alıştırmalar, edebiyat ve edebî metinler gibi konular üzerinde durulmuştur.

• Müşkilâtü't-Ta'fîmi'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Ġayri'n-Naṭıḳîne bihâ ve Vesâilü 'İlâcihâ⁹⁸

'İyd el-Cühenî tarafından hazırlanan bu doktora çalışması 11 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerde; yabancı dil olarak Arapça öğretiminde karşılaşılan problemler, ilgili çalışmalar, Arapça öğretiminin önemi, yabancı dil olarak Arapça öğretiminin önemi ve bu alanda yapılan çalışmalar, dil becerileri, metot ve teknikler, 38'i öğretim elemanı, 118'i öğrenci olmak üzere toplam 156 kişiye uygulanan anket çalışması, sonuçlar, çözüm ve öneriler, telaffuz eğitimi programları, özet ve tavsiyeler gibi bölümler yer almaktadır.

• “eş-Şu'ûbâtü'l-Luğaviyyetü'lletî Tüvâcihu Müderrisü'l-Luğati'l-'Arabiyye fi'l-Câmi'ati'l-İslâmiyyeti'l-Ĥukûmiyye bi-Endünîsiyâ”⁹⁹

Üniversitesinde mevcut 41 öğretim elemanına uygulanan Ş. Tâzîrî tarafından hazırlanan bu yüksek lisans çalışması, Endonezya Alaeddin anket ve sonuçlarını ihtiva

⁹⁷ el-ĤADÎDÎ Ali; Müşkilëtü Ta'fîmi'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Ġayri'l-'Arab, el-Kâtibu'l-'Arabî li't-Ṭibâ'atı ve'n-Neşr, Kahire, ts.

⁹⁸ el-CÜHENÎ 'İyd; “Müşkilâtü't-Ta'fîmi'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Ġayri'n-Naṭıḳîne bihâ ve Vesâilü 'İlâcihâ”, Basılmamış Doktora Tezi, Câmi'atü'l-İslâmiyye bi'l-Medineti'l-Münevve, Kısmu'd-Dirâsâti'l-'Ulya, Şu'betü'd-Da'veti ve't-Terbiyeti'l-İslâmiyye, Medine-1990.

⁹⁹ TÂZİRÎ Şemsü'l-Bahr; “eş-Şu'ûbâtü'l-Luğaviyyetü'lletî Tüvâcihu Müderrisi'l-Luğati'l-'Arabiyye fi'l-Câmi'ati'l-İslâmiyyeti'l-Ĥukûmiyye bi-Endünîsiyâ”, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Külliyyetü't-Terbiye - Câmi'atü'l-Ezher, Kahire-1405/1985; el-CÜHENÎ, a.g.e., s22-23.

etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre adı geçen üniversitede Arapça öğretimi konusundaki problemler, Arapça programları arasında irtibatın bulunmaması, Arapça öğretim programları hususunda öğretim elemanları arasında ittifak sağlanamaması, programlardaki konular arasında dengesizliklerin bulunması, araç - gereç eksikliği, kâfi miktarda öğretim elemanlarının bulunmaması, öğretim elemanlarına yeterli maddi imkanların sağlanamaması, kalabalık sınıflar, ilmî faaliyetler için hedeflerin ve özel planların bulunmaması, ayrılan bütçenin ilmî faaliyetler için yetersiz kalması ve dil etkinlikleri için ayrılan maddi imkanların yetersizliği olarak belirlenmiş ve çözüm önerileri geliştirilmiştir.

• “Envâ‘u Tullâbi’l-‘Arabiyyeti min Ğayri’n-Natîkîne bihâ ve Müşkilâtühüm”¹⁰⁰

A.Muhammed el-Faķî bu tebliğinde, Arapça öğretiminin teorik ve uygulamalı yönüne işaret ettikten sonra yabancı dil olarak Arapça öğretimi gören öğrencilerin cinsiyetleri, ilgileri, kültür farklılıkları ele alınmış ve bunların Arapça öğrenimi mevzuundaki problemlerinin halli için çözüm ve önerileri geliştirmiştir.

• “el-Üsesü’n-Nefsiyye li-Ta‘lîmi’l-Luĝati’l-‘Arabiyye li-Ğayri’n-Natîkîne bihâ”¹⁰¹

İ.İsmail Nebih tarafından yazılan bu makale, yabancı öğrencilerin ferdî farkları, Arapça öğrenme sebepleri, temayülleri, psikolojik ihtiyaçları ve motivasyonları ile ilgili konuları ihtiva etmektedir.

1.7.2.2. Arapça’nın Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Öğretim Programlarına Yer Veren Çalışmalar

• Taşmîmu Menhecîn li-Ta‘lîmi’l-Luĝati’l-‘Arabiyye li’l-Ecânib¹⁰²

F. Ali Yunus tarafından yapılan bu çalışmada,¹⁰³ ilk düzey Arapça öğretiminde,

¹⁰⁰ FAĶÎ A. Muhammed; “Envâ‘u Tullâbi’l-‘Arabiyyeti min Ğayri’n-Natîkîne bihâ ve Müşkilâtühüm”, es-Sicillü’l-‘İlmî li’n-Nedveti’l-‘Alemiyyeti’l-‘Ulâ li-Ta‘lîmi’l-Luĝati’l-‘Arabiyye li-Ğayri’n-Natîkîne bihâ, Câmi‘âtü’r-Riyâz ‘Imâdetü Şuûni’l-Mektebât, Riyâz-1980, c.3, s.109-127.

¹⁰¹ NEBÎH İ. İsmail; el-Üsesü’n-Nefsiyye..., Mektebetü’l-Anclu el-Mışiriyye, Kahire-1981; el-Mecelletü’l-‘Arabiyye li’d-Dirâsâti’l-Luĝaviyye, c.7/1.2, s.171.

¹⁰² YUNUS F. Ali; Taşmîmu Menhecîn..., Dâru’ş-Şeķafe li’t-Tıbbâ‘atı ve’n-Neşr, Kahire-1978.

¹⁰³ Bu çalışma “Curriculum for the Teaching of Arabic as a Second Language at the Beginning Level” adlı doktora tezinin tercümesidir.

yabancı dil olarak Arapça öğreniminin amaçları, sebepleri ve hangi alanlarda kullanılacağıın tespiti amaçlanmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde; araştırma problemi, ikinci bölümünde; ilgili araştırmalar, üçüncü bölümünde; Arapça'nın özellikleri, dördüncü bölümde; araştırma metodu ve beşinci bölümde; uygulama, sonuçlar ve özet yer almaktadır. Anket 10'u uzman olmak üzere 54 kişiye uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre **Arapça öğrenim sebepleri**; Arap kültürü ile ilgili eserleri okuma, Arap ülkelerine seyahat etme olarak, **kullanım alanları**; yemek isteme, alış - veriş, vakit sorma, mesken temini, basit direktifler verme olarak, **okuma alanları**; gazete, edebî ve tarihî eserleri okuma olarak, **yazma alanları** ise günlük olayları yazma, makaleleri özetleme olarak tespit edilmiştir.

• **Berâmicu Ta'îmi'l-'Arabiyyeti li'l-Müslimîne'n-Natîkîne bi-Luğatin Uğrâ fi Żav'i Devâfi'ihim**¹⁰⁴

Mekke Ümmü'l-Kura Ü. Arap Dili Enstitüsü tarafından hazırlanan bu çalışmada, Ümmü'l-Kura Ü. Arap Dili Enstitüsü, Melik Suûd Ü. Arap Dili Enstitüsü ve İmam Muhammed b. Suûd Ü. Arap Dili Enstitüsü'nden toplam 180 öğrenciye anket uygulaması yapılmış, yabancı dil olarak Arapça öğrenim sebeplerine göre Arapça öğretim programlarının hazırlanması hedeflenmiştir.

• **"Dirâsetün Takvimiyyetün li-Berâmici I'dâdi Mu'allimi'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Ġayri'n-Natîkîne bihâ"**¹⁰⁵

Mekke Ümmü'l-Kura Ü. Arap Dili Enstitüsü tarafından yapılan bu çalışmada, Mekke Ümmü'l-Kura Ü. Arap Dili Enstitüsü, Riyâz Melik Su'ûd Ü. Arapça Dil Enstitüsü ve Hartum Uluslararası Arapça Dil Enstitüsü programları değerlendirilmiştir. Bu araştırma; araştırma problemi, ilgili çalışmalar, öğretmenin dil, kültür ve meslek açısından hazırlanması, öğretmeni hazırlama kıstasları, öğretmen yetiştirme programlarının analizi, Melik Su'ûd Ü. Arap Dili Enstitüsü Lisans programı ve Hartum

¹⁰⁴ en-NÂKA M. Kâmil; **Berâmicu Ta'îmi'l-'Arabiyye...**, Dirâsetün Meydâniyye, Câmi'atü Ümmi'l-Kura Ma'hadü'l-Luğati'l-'Arabiyye, Mekke-1406/1986.

¹⁰⁵ BEŞİR İ. Vazîf Ali; "Dirâsetün Takvimiyye...", Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Külliyyetü't-Terbiye, Câmi'atü'l-Melik Su'ûd, Riyâz-1406/1986.

Uluslararası Arap Dili Enstitüsü Mastır programı gibi konuları ihtiva eden 10 bölümlük bir çalışmadır.

1.7.2.3. Arapça'nın Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Ders Kitapları

• el-'Arabiyyetü li'n-Nâşîin¹⁰⁶

Suudi Arabistan Krallığı Maarif Bakanlığı tarafından neşredilen bu eser altısı öğrenci, altısı öğretmen için olmak üzere 12 kitaptan oluşmakta ayrıca ses bantları da bulunmaktadır. Bu seri ile 11-17 yaş arasında bulunan gençlere Arapça öğretimi hedeflenmiştir.

Birinci kitap; 11 yaş grubuna, ikinci kitap; 12 yaş grubuna , üçüncü kitap; 13 yaş grubuna hitap etmekte ve günlük hayatla ilgili konuları ihtiva etmektedir. Dördüncü kitap; 14 yaş grubuna hitap etmekte, dil becerilerinden daha çok okuma becerisine ağırlık vermekte ayrıca sade bir üslupla nahiv ve imlâ kaidelerini içermektedir. Beşinci kitap; 15 yaş grubuna hitap etmekte olup öğrenciyi orta düzey Arapça'dan ileri düzey Arapça'ya taşımayı hedeflemektedir. Altıncı kitapta; 16 yaş ve sonrasına hitap edilmekte, okuma becerisi ağırlıkta olmak üzere bütün dil becerilerine yer verilmektedir. Bu kitapta nahiv kaidelerine de ağırlık verilmekte, edebî ve kültürel metinler ve bol miktarda verilen alıştırmalarla öğrenciyi ileri seviyede dil becerileri kazandırılması amaçlanmaktadır.

• el-Kitâbu'l-Esâsî fî Ta'limi'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Ğayri'n-Naṭıḳîne bihâ¹⁰⁷

ALESCO tarafından neşredilen bu seri üç kitaptan oluşmaktadır. Birinci kitap; ilk düzey Arapça yapıları yer vermekte, tanışma,yolculuk, otel, lokanta, banka vb. konuları ihtiva etmektedir. İkinci kitapta; orta düzey bir Arapça ile muasır İslâm kültür ve medeniyetini yansıtan metinler yer almakta ve bunlara uygun araştırmalar bulunmaktadır. Bu kitapta; dinleme ve konuşma becerilerini göz ardı etmeden, okuma ve yazma becerilerine ağırlık verilmektedir. Üçüncü kitapta ise düşüncesini ve hayatını

¹⁰⁶ ŞİNİ M. İsmail vd.; el-'Arabiyyetü li'n-Nâşîin, el-Memleketü'l-'Arabiyyetü's-Su'ûdiyye-Vezâretü'l-Ma'ârif, Riyâz-1983.

¹⁰⁷ el-BEDEVİ es-Sa'id Muhammed vd.; el-Kitâbu'l-Esâsî..., ALESCO, Tunus-1983.

yansıtan konular bulunmakta, bu şekilde Arapça ifade kalıpları cazip bir üslupla sunulmaktadır.

• **Ta‘limu’l-Luġati’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Naṭıķıne bihâ**¹⁰⁸

Ümmü’l-Kura Ü. Arap Dili Enstitüsü tarafından neşredilen bu seri, dört kitaptan oluşmaktadır. Birinci kitabın ilk bölümü 10 dersten meydana gelmekte ve dinleme becerisine ağırlık verilmektedir. Bu bölümün ayrıca ses bantları mevcuttur. 30 dersten meydana gelen ikinci bölümde ise her dersin başında konu ile alakalı bir metin bulunmakta ve dil yapılarına ağırlık verilmektedir. Serinin ikinci kitabı 20 dersten meydana gelmekte, birinci kitaptan farklı olarak yazma becerisine ve yazılı - sözlü anlatıma ağırlık verilmekte, ayrıca nahiv kaidelerine ve bunlarla ilgili alıştırmalar yer almaktadır. 15 dersten meydana gelen üçüncü kitapta farklı alıştırmaya biçimleri ile öğrencinin müfredat bilgisini ve yapıları kullanma becerisini geliştirme amaçlanmaktadır. Dördüncü kitap ilk üç kitabı tamamlayıcı niteliktedir.

• **Mürşidü’l-Mu‘allim fî Tedrîsi’l-Luġati’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Naṭıķıne bihâ**¹⁰⁹

Haliç ülkeleri Arapça Eğitim Bürosu tarafından neşredilen bu kitap üç bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde dil öğeleri ve bunlarla ilgili alıştırmalara, ikinci bölümde dil becerileri ve bunlarla ilgili alıştırmalara, üçüncü bölümde ise öğretmenlere yönelik tavsiyelere, kulağa ve göze hitap eden araçlara, dil laboratuvarlarının kullanımına, hataları düzeltme yollarına ve ders esnasında sürekli kullanılan ifadelere yer verilmiştir.

• **el-Luġatü’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Naṭıķıne bihâ**¹¹⁰

Irak Mustansiriye Ü. Edebiyat Fakültesi Arapça Konuşmayanlara Arapça Öğretimi Enstitüsü tarafından neşredilen ve dört ciltten oluşan bu kitap, yabancılara ilk,

¹⁰⁸ el-CERBÛ‘ Süleyman vd.; **Ta‘limu’l-Luġati’l-‘Arabiyye...**, Câmi‘atü Ümmi’l-Kura, Ma‘hadü’l-Luġati’l-‘Arabiyye, Mekke-1404-1406/1984-1986; el-CÜHENÎ; a.g.e., s.48-50.

¹⁰⁹ ŞİNÎ Mahmûd İsmail vd.; **Mürşidü’l-Mu‘allim...**, Mektebu’t-Terbiyeti’l-‘Arabî li-Düveli’l-Ĥalfic, 2. Baskı, Riyâz-1985.

¹¹⁰ el-VÂSTÎ S. Dâvud vd.; **el-Luġatü’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Naṭıķıne bihâ**, Külliyyetü’l-Âdâb Ma‘hadü Ta‘lîmi’l-Luġati’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Naṭıķıne bihâ, Beyrut-1979.

orta ve ileri düzeyde Arapça öğretimini hedeflemektedir. Kitabın ayrıca öğretmen rehberi ve kasetleri mevcuttur.

• **eṭ-Ṭarîḳu ile'l-'Arabiyye**¹¹¹

Suriye Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlatılan bu kitap, yabancılara Arapça öğretimini amaçlamaktadır.

• **el-'Arabiyyetü li'l-Ḥayât, el-Kavâ'idü'l-Müeyssere, el-Kırâetü'l-Müeyssere, et-Ta'biru'l-Müvecceh**¹¹²

Su'ûdi 'Arabistan Kral Su'ûd Ü. Arap Dili Enstitüsü tarafından hazırlanan ve birbirini tamamlayan 12 kitaptan oluşan bu dizilerin teyp ve video kasetleri mevcut olup yabancılara Arapça öğretimini hedeflemektedir.¹¹³

• **Te'allemi'l-'Arabiyye**¹¹⁴

Katar Eğitim ve Öğretim Bakanlığı Dil Enstitüsü Arap Dili Öğretimi Bölümü tarafından hazırlatılan bu eser ilk, orta ve ileri düzeyde Arapça öğretimini amaçlamakta olup öğretmen kitabı, laboratuvar kitabı ve ses bantları bulunmakta ve dört ciltten meydana gelmektedir.

¹¹¹ KUDEMÎ Muhammed; **eṭ-Ṭarîḳu ile'l-'Arabiyye**, Dâru'l-Fikr, Dimaşk-1985.

¹¹² ABDULAZİZ N. Mustafa; ŞALİH Muhyiddin; **el-'Arabiyyetü li'l-Ḥayât**, 'Imâdetü Şu'ûni'l-Mektebât Câmi'atü'l-Melik Su'ûd, Riyâz-1988, c.1; es-SEYYİD İ. Yusuf vd.; **el-Kavâ'idü'l-'Arabiyyetü'l-Müeyssere**, Ma'hadü'l-Luġati'l-'Arabiyye Câmi'atü'l-Melik Su'ûd, Riyâz-1990, 2. Baskı, c.3; ŞABAN M. Adil Fazlullah; **el-FATİH Muhammed; el-Kırâetü'l-Müeyssere**, Silsiletü'l-Kırâeti'l-'Arabiyye li-Gayri'n-Naṭṭikîne bihâ 'Imâdedü Şu'ûni'l-Mektebât Câmi'atü'l-Melik Su'ûd, eRiyâz-1983.

¹¹³ 12-13 Nisan 1996 tarihlerinde U.Ü. İlahiyat Fakültesi'nde toplanan İlahiyat Fakülteleri Arap Dili ve Belâġatı Anabilim Dalı, Edebiyat Fakülteleri Doġu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Eğitim Fakülteleri Arap Dili Eğitimi Bölümü temsilcileri ve müzakereciler yaptıkları görüşmeler sonucunda bu kitaplardan **el-'Arabiyye li'l-Ḥayât (I-II)**, **el-Kavâ'idü'l-'Arabiyyetü'l-Müeyssere (I-III)** ve **el-Kırâetü'l-Müeyssere (I-III)** kitaplarının hazırlık sınıflarında, sırasıyla okutulmasına, birinci ve ikinci sınıflarda Anabilim Dallarının alacağı karara göre okutulacak ders kitaplarının tayinine karar vermişlerdir.

Bkz. U.Ü İlahiyat Fakültesi'nde toplanan İlahiyat Fakülteleri Arap Dili ve Belâġatı Anabilim Dalı, Edebiyat Fakülteleri Doġu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, eğitim Fakülteleri Arap Dili Eğitimi Bölümü, Temsilcileri Toplantısı Sonuç Bildirisi (12-13 Nisan 1996), Basılmamış Sonuç Bildirisi, Bursa-1996.

¹¹⁴ eş-ŞEVÂŞÎ Tevfik es-Sâdık vd.; **Te'alleme el-'Arabiyye**, Ma'hadü'l-Luġati'l-'Arabiyye li-Naṭṭikîne bi-Gayrihâ, Katar-1989; DOĞAN Candemir; a.g.e., s.44.

• **‘Arabiyyetü Vesâili’l-İ‘lâm**¹¹⁵

Kahire Amerikan Ü. Arap Dili Bölümü tarafından hazırlatılan bu ders kitapları basın dilini esas almakta, günlük aktüel konular içinde fasih Arapça öğretimini hedeflemektedir.

• **Dürûsü’l-Luğati’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Natıķîne bihâ** ve bu esere baēlı yardımcı kitaplar: **Dürûs fi’l-Kırâa**, **Dürûs fi’l-İmlâ’**, **Dürûs fi’n-Nuşûşı’l-Edebiyye**¹¹⁶

Medine İslâm Ü. Arap Dili ve Edebiyatı Fakültesi Arap Olmayanlara Arap Dili Öğretimi Şubesi tarafından üç cilt halinde hazırlanan bu eser, ilk, orta ve ileri düzeyde Arapça öğretimini hedeflemektedir.

• **el-‘Arabiyyetü’l-Mu‘âşıra**¹¹⁷

Tunus Ü. Burķıba Yaşayan Diller Enstitüsünce, temel, orta ve ileri düzeyde Arapça öğretimi amacıyla hazırlatılmıştır.

• **el-Mu‘cemu’l-‘Arabî el-Esâsî ve el-Mu‘cemu’l-‘Arabî el-Müeyyere**¹¹⁸

Yabancılara Arapça öğretimi için Sözlük Hazırlama Toplantısında alınan kararlar gereēince ALESCO tarafından yabancılara için hazırlanmıştır.

1.7.2.4. Arapça’nın Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Sempozyumlar, Bibliyografik Eserler ve Fihristler

• **es-Sicillü’l-‘İlmî li’n-Nedveti’l-‘Alemiyeti’l-‘Ulâ li’t-Ta‘limi’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Natıķîne bihâ**¹¹⁹

İlk Uluslararası Yabancılara Arapça Öğretimi Sempozyumu bildiri ve kararlarını

¹¹⁵ el-TUNİSÎ A. Ahmed; el-VARRÂKÎ Nârıman; ‘Arabiyyetü Vesaili’l-İ‘lâm,’ Ma‘hadü’l-Luğati’l-‘Arabiyye, el-Câmi‘atü’l-Emrikiye, Kahire-1989.

¹¹⁶ ABDURRAHİM F.; **Dürûsü’l-Luğati’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Natıķîne bihâ**, el-Câmi‘atü’l-İslâmiyye bi’l-Medineti’l-Münevvere-1990, c.3; DOĠAN C.; a.g.e., s.45.

¹¹⁷ KAFESİ Zehiye; **el-‘Arabiyyetü’l-Mu‘âşıra**, Ma‘hadü Burķba li’l-Luğati’l-Ġayye, Tunus-1991; DOĠAN C.; a.g.e., s.42.

¹¹⁸ ALESCO; **el-Mu‘cemu’l-‘Arabî el-Esâsî**, el-Munazzamatu’l-‘Arabiyye li’t-Terbiyyeti ve’s-Şekâfeti ve’l-‘Ulûm, Tunus-1989.

¹¹⁹ Melik Su‘ûd Ü.; **es-Sicillü’l-‘İlmî...**, Câmi‘atü’r-Riyâz, Riyâz-1980.

ihtiva eden bu eser, Riyâz Melik Su‘ûd Ü. Tarafından üç cilt halinde neşredilmiştir.

• **Vaċâr‘u Nedevâti Ta‘lîmi’l-Luġati’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Naġikîne bihâ**¹²⁰

Körfez Ülkeleri Eğitim Bürosu tarafından üç cilt halinde neşredilen bu eser, Medine-i Münevvere, Kuveyt ve Katar’ın başkenti ed-Devĥa’da düzenlenen, yabancı dil olarak Arapça öğretimi ile ilgili sempozyuma sunulan tebliġleri ihtiva etmektedir.

• **el-Merci‘ fî Ta‘lîmi’l-Luġati’l-‘Arabiyye li-Naġikîne bi-Luġatin Uġrâ, Bibliyagrafya ‘Amme**¹²¹

Bu bibliyografik eser, ALESCO tarafından hazırlanmış olup yabancı dil olarak Arapça öğretimi ile ilgili 1300 kadar eseri ve yardımcı kaynakları tanıtmaktadır. Ayrıca yabancı dil olarak Arapça öğretimi ile ilgili öğretim merkezlerini tanıtmakta ve bu alanda yapılan toplantılar hakkında bilgi vermektedir.

• **“el-Fihri’sü’l-Muşannaf li-Resâili’d-Diblûm ve’l-Mâcistîr fî Ta‘lîmi’l-Luġati’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Naġikîne bihâ”**¹²²

Bu fihristte, Hartum Uluslararası Arap Dili Enstitüsü’nde 1976/1989 yılları arasında yapılan, yabancı dil olarak Arapça öğretimi ile ilgili 735 adet lisans ve yüksek lisans çalışmalarının listeleri mevcuttur.

¹²⁰ Körfez Ülkeleri Eğitim Bürosu; Vaċâr‘u Nedevâti..., Mektebu’t-Terbiyeti’l-‘Arabî li-Düveli’l-Ĥalîc, Riyâz-1985, c.3.

¹²¹ ŞİNİ Mahmûd İsmail-el-KEŞV Riza et-Tayyib;el-Merci‘ fî Ta‘lîmi’l-Luġati’l-‘Arabiyye...,el-Munazzamatü’l-‘Arabiyye li’t-Terbiyeti ve’s-Şekâfeti ve’l-‘Ulûm, Tunus-1995;DOĞAN C.;a.g.e.,s48-49.

¹²² NÛR K. Osman; “el-Fihri’sü’l-Muşannaf...”, el-Mecelletü’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Naġikîne bihâ, c.7/1-2, s.7-141, ALESCO, Tunus-1994, DOĞAN C., a.g.e., s.48-49.



İKİNCİ BÖLÜM

2. METOD

Bu bölümde araştırmanın önemi, amaçları, modeli, sınırları, evren ve örnekleme, anketler, toplanan bilgilerin tahlili, yorumlanması ve tanımlar gibi konularda gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yabancı dil öğretiminin başarıya ulaşabilmesi, programların ilmî esaslara göre hazırlanması ve hassasiyetle uygulanmasına bağlıdır. Öğretim kurumları bu alandaki uygulamalarını dikkate alarak program geliştirme ilkeleri doğrultusunda tespit edilen ihtiyaçlar ve amaçlara uygun programlar hazırlamak ve uygulamada görülen aksaklıkları da göz önünde bulundurarak hazırladıkları bu programları sürekli olarak geliştirmek zorundadır. Nitekim N.Ü. Karaaslan; meslek dersi kabul edilse bile aslında bir yabancı dil olan Arapça'nın ilâhiyat fakültelerinde iyi bir şekilde okutulabilmesi için "*disiplinli Arapça programı takip edilmesi*" gereğini işaret etmektedir.¹²³

Bu açıdan bakıldığında takdirde bu araştırmanın İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretimi mevzuunda literatüre, yönetici, öğretim elemanı ve öğrencinin görüş ve önerilerine dayalı ilk araştırma olarak orijinallik kazanacağı, elde edilen sonuçların Arapça öğretimine katkı sağlayacağı ve bu alanda yapılacak yeni araştırmalar için kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

2.2. ARAŞTIRMANIN AMAÇLARI

Bu araştırmanın temel amacı; İlahiyat Fakültelerindeki Arapça öğretiminin nasıl olduğunu ve nasıl olması gerektiğine yönelik temayülleri tespit etmektir. Bu temel amaca dayalı olarak literatür çalışması, öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri istikametinde şu sorulara cevap aranmaya gayret gösterilmiştir:

1. Arapça öğretiminin tarihî gelişim süreci nasıl seyretmiştir?
2. Yabancı dil öğretiminin dayandığı dilbilim, psikoloji ve pedagoji (metotlar)

¹²³ KARAASLAN Nasuhi Ünal; "Arapça Öğretimi Konusunda Esas Alınacak Hususlar", *Din Öğretimi Dergisi*:30, Eylül-Ekim-1991, s.87-90.

esaları nelerdir?

3. Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin nitelikleri nelerdir?
4. Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin Arapça öğretim amaçları ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. Muhteva konusunda öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?
6. Arapça öğretimiyle ilgili öğretim süreçleri hangi özellikleri taşımalıdır?
7. Etkili bir Arapça öğretimi ne tür bir teşkilatlanma ile gerçekleştirilebilir?
8. Arapça öğretiminde değerlendirme nasıl yapılmalıdır?

2.3. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Arapça öğretimi konusunda bir alan incelemesi niteliğinde olan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Tespit edilen amaçların gerçekleştirilmesi için şu yol takip edilmiştir:

1. Arapça öğretimi için gerekli literatür taraması yapılmıştır.
2. Öğretim elemanlarına ve öğrencilere yönelik anketler geliştirilmiş ve tatbik edilmiştir.
3. Elde edilen bulgular yorumlanarak öneriler geliştirilmiştir.

2.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLARI

Bu araştırma;
örneklemde yer alan ilâhiyat fakülteleri ile,
bu fakültelerdeki Arapça öğretim elemanları ve lisans düzeyindeki öğrencilerle,
Arapça dersiyle (belâgat hariç),
bilgisine müracaat edilen yönetici öğretim elemanları ve öğrencilerin verdikleri cevapların samimiyetiyle,
ulaşılabilen kaynaklar ve doktora için ayrılan süreyle sınırlı tutulmuştur.

2.5.EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de mevcut ilâhiyat fakültelerinde bulunan Arapça öğretim elemanları ve öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 1: Örnekleme Seçilen İlâhiyat Fakültesinde Öğretim Elemanları İle Öğrencilerin Dağılımı.

İlâhiyat Fakülteleri	Öğretim Elemanları ve Öğrencileri	
Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi	Öğretim Elemanı	14
	Öğrenci	91
Atatürk Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi	Öğretim Elemanı	13
	Öğrenci	62
Gazi Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi	Öğretim Elemanı	6
	Öğrenci	32
Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi	Öğretim Elemanı	17
	Öğrenci	101
Selçuk Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi	Öğretim Elemanı	11
	Öğrenci	78
Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi	Öğretim Elemanı	8
	Öğrenci	90
Toplam	Öğretim Elemanı	69
	Öğrenci	454

Örneklem 1996-1997 öğretim ikinci yarıyıl sonu çalışmaları esas alınarak %31 civarında belirlenmiş ve altı ilâhiyat fakültesi seçilmiştir. Örneklem grubunu meydana

getiren ve seviye bakımından Türkiye ortalamasını oluşturdıkları düşünülen fakülteler şunlardır.

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Ankara) AÜİF
 Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Erzurum) EAÜİF
 Gazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Çorum) GÜÇİF
 Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (İstanbul) MÜİF
 Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Konya) SÜİF
 Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Bursa) UÜİF

Bu fakültelerden araştırmaya 69 yönetici ve öğretim elemanı 454 öğrenci olmak üzere 523 kişi katılmıştır.

2.6. BİLGİ TOPLAMA ARAÇLARININ HAZIRLANMASI

Araştırmada belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi için geniş bir kaynak taraması yapılmış, bunun yanında Arapça öğretim programlarıyla ilgili olarak öğretim elemanlarına ve öğrencilere iki anket geliştirilip uygulanmıştır.¹²⁴

Öğretim elemanlarına yönelik anket; tanıtıcı bilgiler ve Arapça programlarına ilişkin bilgiler olmak üzere iki bölümden oluşmuş ve toplam 51 sorudan meydana gelmiştir.

Öğrenciye yönelik anket ise aynı muhtevada olup daha ziyade öğrenci ihtiyaçlarına yönelik sorulara ağırlık verilmiş ve toplam 19 sorudan meydana gelmiştir.

Anket maddeleri hazırlanırken programın temel unsurları olan amaçlar, muhteva, öğretim süreçleri ve değerlendirme ve bunların kapsadıkları konular dikkate alınmıştır. Ayrıca yabancı dil öğretim programları alanında uzman bir kurum olan A.Ü. Eğitim Fakültesinin tecrübelerinden yararlanılmıştır.

Ankette cevapları sınırlandırmama gayesiyle soruların çoğu açık uçlu olarak düzenlenmiş, bunlara verilen cevaplar programın ana unsuru olan “Amaçlar”,

¹²⁴ Bkz. Ek: 2.,3.

“Muhteva”, “Öğretim Süreçleri” ve “Değerlendirme” başlıkları altında maddeler halinde ekler bölümünde sunulmuştur.¹²⁵

Öğretim elemanları ve öğrencilere yönelik anket taslakları önce tez yöneticisine, daha sonra eğitim uzmanlarına sunulmuş eleştiri ve önerileriyle geliştirildikten sonra nihaî şekli verilerek çoğaltılmıştır.

U.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü ile anketlerin uygulanacağı ilâhiyat fakülteleri arasındaki resmî yazışmalardan¹²⁶ sonra anketlerin uygulanmasına geçilmiştir.

2.7. ANKETLERİN UYGULANMASI

Anketlerin uygulanmasına 6 Haziran 1997’de başlanmış ve iki hafta zarfında tamamlanmıştır.

Anketler, örnekleme yer alan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde yönetici ve öğretim elemanlarının müsaadeleriyle bizzat araştırmacı tarafından; Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ile Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi’ne posta ile gönderilmiş, önceden ilişki kurulan öğretim elemanları vasıtasıyla uygulanmıştır.

Anket, öğretim yılı sonunda uygulandığı için yoğun bir Arapça eğitimi alan hazırlık sınıfları da dahil bütün sınıflara uygulanmış, bu şekilde anket sorularına verilecek cevapların daha kapsamlı olabileceği düşünülmüştür.

Öğrencilere toplam 800 anket verilmiş, bunlardan 506’sı cevaplandırılarak iade edilmiştir. Daha sonra anketlerin her biri tek tek elden geçirilmiş, eksik görülen 52 anket değerlendirme dışı bırakılmış, diğerleri düzenlenen cetveller üzerine dökümleri yapılarak sonuçlar çizelgelere geçirilmiştir.

¹²⁵ Bkz. Ek: 1.

¹²⁶ Bkz. Ek: 4.

2.8.TOPLANAN BİLGİLERİN TAHLİLİ VE YORUMLANMASI

Bilgi toplama aracıyla elde edilen bilgilerin tahlili elektronik hesap makinesiyle yapılmıştır. Anketlerden cetvellere aktarılan bilgilerin frekans dağılımı ve yüzdeleri hesaplanarak ilgili bölümlerdeki tablolarda yorumlarıyla birlikte verilmiştir.

Kaynak taraması, gözlem ve görüşme tekniği ile elde edilen bilgiler, çizelgelerde toplanan bilgilerle yoğrularak objektif bir yaklaşımla değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Bu çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular ışığında öneriler geliştirilmiştir.

2.9.TANIMLAR

Bu alt bölümde, araştırma için anahtar konumunda olan bazı terimlerin açıklanmasına yer verilmiştir.

Amaç (objective, الهدف): Eğitim alanında bir etkinliğe, bir eyleme ya da bir işe başlarken erişilmek istenilen, öğrenim sürecine bütünlük ve anlam kazandıran sonuç.¹²⁷

Anadili (mother tongue, اللغة الأم): Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.¹²⁸

Arapça Öğretim Elemanı: Üniversitede Arapça öğretimi yapma yetkisini elde etmiş kişi.

Avam Dili (colloquial language, لغة عامية): Fasih olmayan dil; sade halkın kullandığı dil.¹²⁹

Çerçeve Program: Genel amaçları, ilkeleri, yöntemleri ve kimi durumlarda araç ve gereçleri merkezden saptanmakla birlikte öğrenim yaşantılarının seçimi, günlük çalışma çizgilerinin yapılması, uygulama sırasında ortaya çıkan sorunların çözülmesi

¹²⁷ OĞUZKAN A. Ferhan; **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara-1981, s.19.

¹²⁸ AKSAN Doğan; **Her yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**, T.D.K. Yayınları, Ankara-1987, c.1, s.81.

¹²⁹ el-ĤŪLÎ Muhammed Ali; a.g.e., s.28.

gibi konularda yerel okul örgütlerine ya da tek tek okullara hareket özgürlüğü tanıyan öğretim programı.¹³⁰

Eğitim Programı(curriculum, منهج تدريس): Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar.¹³¹

Fasîh Dil (standard language, اللغة الفصحى): Çeşitli yerel ya da toplumsal değişkenlerin dışında kalan ve dilsel bir topluluğun ortak paydası olarak görülen dil.¹³²

Günlük Yabancı Dil: Günlük Yaşam içinde gerek genel, gerekse bir mesleğe yönelik olarak, sıradan işlerinin görülmesinde kullanılan dil.¹³³

İlâhiyat Fakülteleri: İlköğretim ve ortaöğretime Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni, İmam Hatip Liselerine meslek dersleri öğretmeni, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatlarına eleman yetiştiren yükseköğretim kurumları.

İlmî - Meslekî Arapça: Belirli bir bilim ya da meslek alanına yönelik olan Arapça.

Konuşma Dili (spoken language, لغة محكية, لغة منطوقة): Günlük konuşmada kullanılan dile denir.¹³⁴

Metot (method, طريقة): Belirlenen hedeflere ulaşmada öğretim tekniklerini ve araçlarını kullanarak bir dilin nasıl öğretilbileceğini ortaya koyan işlemler bütünü.¹³⁵

Muhteva - İçerik (content, محتوى, مضمون): Bir öğretim programında üzerinde durulması ya da işlenilmesi istenilen etkinlikler ve konular.¹³⁶

¹³⁰ OĞUZKAN A. Ferhan; a.g.e., s.39.

¹³¹ VARIŞ Fatma; **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara-1998, 4. Baskı, s.18.

¹³² VARDAR Berke ve diğerleri; **Açıklamalı Dilbilim Terimler Sözlüğü**, Abc Kitabevi, İstanbul-1988, s.160.

¹³³ DEMİRCAN Ömer; **Türkiye'de Yabancı Dil**, s.162.

¹³⁴ el-ĤŪLÎ Muhammed Ali; a.g.e., s.266.

¹³⁵ DEMİREL Özcan; **Yabancı Dil Öğretimi**, Usem Yayınları, Ankara-1987, s.51.

¹³⁶ OĞUZKAN A. Ferhan; **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, T.D.K. Yayınları, Ankara-1981, s.79.

Öğretim Programı (curriculum courses of study): Eğitim programı içinde yer alan ve öğretme – öğrenme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan program.¹³⁷

Program (program, programme, منهج): Belli bir çalışmanın amacını, bölümlerini, yöntemini ve sürecini gösteren plan.¹³⁸

Program Değerlendirme (curriculum evaluation, تقويم المنهج): Eğitim Hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci.¹³⁹

Program Geliştirme (curriculum development, تطوير منهج): Toplumdaki yeni gelişmeler göz önünde tutularak belli bir öğretim programının ya da tüm programların genel ve özel amaçlar, ders konuları, öğretim yöntemleri ve değerlendirme yolları vb. bakımından araştırma yoluyla düzeltilmesi, yenileştirilmesi ve önerilen değişikliklerin denendikten sonra gerçekleştirilmesi işi.¹⁴⁰

Süreç - Vetire (process, وتيرة): Bir amaca yönelmiş olan sürekli değişimlerin tümü.¹⁴¹

Süreç Değerlendirme (process evaluation, تقويم التوتيرة): Öğrenme – öğretme sürecinde yapılan değerlendirme.¹⁴²

Teknik (technique, أسلوب): Bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi.¹⁴³

Yabancı Dil (foreign language, لغة أجنبية): Okullarda anadili yanında öğrencilerin akademik, sosyal ve meslekî gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla okutulan yabancı dillerden herhangi biri.¹⁴⁴

¹³⁷ VARİŞ Fatma; a.g.e., s.339.

¹³⁸ OĞUZKAN A. Ferhan; a.g.e., s.129.

¹³⁹ DEMİREL Özcan; **Eğitimde Program Geliştirme**, Kardeş Kitap ve Yayıncı, Ankara-1998, s.244.

¹⁴⁰ OĞUZKAN A.Ferhan; a.g.e., s.129.

¹⁴¹ A.g.e., s.143.

¹⁴² DEMİREL Özcan; a.g.e., s.244.

¹⁴³ A.g.e., s.51.

¹⁴⁴ ALAYLIOĞLU Ruşen; OĞUZKAN A. Ferhan; **Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü**, İnkılâp ve Aka Basımevi, İstanbul-1995, s.333.

Yaklaşım (approach, مدخل): Seçilen teorilerin dil öğretiminde uygulama haline getirilmesi.¹⁴⁵

Yazı Dili (written language, اللغة المكتوبة): Yazılı anlatımda kullanılan dil.¹⁴⁶

Yükseköğretim: Milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı olarak en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim – öğretimin tümü.

¹⁴⁵ YILDIRIM Çiğdem; “Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Akımlar”, **Türk Dili:** 413, Mayıs 1986, s.385.

¹⁴⁶ VARDAR Berke vd.; a.g.e., s.230.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. TEORİK BİLGİLER

Bu bölümde; araştırmaya ışık tutması açısından Arap dili alanında yapılan filolojik çalışmalara, Arapça öğretiminin tarihî gelişimine, yabancı dil öğretiminin dilbilim, psikoloji ile münasebetine ve yabancı dil öğretim metotlarına yer verilecektir.

3.1. ARAPÇA DİLİ ALANINDA YAPILAN FİLOLOJİK ÇALIŞMALAR

Genel anlamda yabancı dil öğretiminin M.Ö. 3000 yıl öncesine dayandığı ileri sürülebilir.¹⁴⁷ Yabancı dil öğretim faaliyetleri eski çağlarda Hintlilerde, Greklerde, Romalılarda; Orta Çağ ve Yeni Çağda İslâm alemi ve batı aleminde sürdürülmüştür.¹⁴⁸ Gelişerek devam eden bu faaliyetler teknolojinin de etkisiyle ileri boyutlara ulaşmıştır.

Gerek anadili ve gerekse yabancı dil öğretim faaliyetleri, tabii olarak filolojik çalışmaların başlaması zaruretini ortaya çıkarmıştır. Nitekim ilk filolojik çalışmalar Eski Hint'te ve Eski Yunan'da başlamış, günümüze kadar artarak devam etmiştir.¹⁴⁹ Halen sürdürülmekte olan bu çalışmalarda önce Arapça ile ilgili olan filolojik çalışmalara, daha sonra da günümüze kadar sürdürülen Arapça öğretim faaliyetlerine kısaca temas etmeye çalışacağız.

Nahiv ilminin geçirdiği gelişme merhaleleri konusunda farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bir kısım nahivciler günümüze kadar gelen bu süreci dört ana döneme ayırmıştır:¹⁵⁰

- **Sibeveyhî Öncesi Dönem;** Bu dönemde nahvin temelleri atılmıştır.
- **Sibeveyhî ve Onu İzleyenlerin Dönemi;** Bu dönem, kıyas mevzuunda Dil Mektepleri arasında farklı görüşlerin bulunmasına rağmen kıyasın kaide tespitinde kullanıldığı dönemdir.

¹⁴⁷ BAŞKAN Özcan; "İnsan Dilinin Doğuşu", *Dil Dergisi*: 22, Ağustos-1994, s.29.

¹⁴⁸ DEMİRCAN Ömer, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul-1990, s.141-145.

¹⁴⁹ AKSAN Doğan; *Her Yönüyle Dil; Ana Çizgileriyle Dilbilim*, T.D.K. Yayınları, Ankara-1987, c.1, s.17-23.

¹⁵⁰ MA' RÛF Nâyif; *Ḥaşâişu'l-'Arabiyye ve Ṭarâîku Tedrîsihâ*, Dâru'n-Nefâis, Beyrut-1985, s.166 vd.

• **“Sema”ın Kıyasta Kullanılmasında “Şâz”lara İtibar Edildiği Dönem;** Muberrred, Sa‘leb ve el-Fârisî bu dönemin önde gelen simalarıdır.

• **İbn-i Cinnî ve Ondan Sonrakilerin Dönemi;** Bu dönemde, nahiv geliştirilmiş, kaideleri yeniden tanzim edilmiş ve kolaylaştırılmıştır. Zemaşşerî, İbn Enbârî, İbn Maza ve bunları izleyenler dönemin önderleridir.

Bu taksimat yapılırken Napolyon’un Mısır Seferi sonrası pek çok alanda olduğu gibi nahiv alanında da meydana gelen değişiklikler dikkate alınmamıştır. Dilbilim alanında olduğu gibi pedagoji alanında da Avrupa’daki gelişmeler İslâm alemini de etkilemiş ve bu alanda Modern Arapça dönemini¹⁵¹ başlatmıştır. Bu açıdan bakıldığında takdirde Arapça’nın geçirdiği dönemleri üç ana döneme ayırmak mümkündür:

- Dil Mektepleri öncesi dönem
- Dil Mektepleri dönemi
- Modern Arapça dönemi

3.1.1. Dil Mektepleri Öncesi Dönem

Arapça alanında filolojiyle ilgili ilk çalışmalar N. M. Çetin’in de ifade ettiği gibi:

*“Kur’ân-ı Kerim’in doğru anlaşılması, her türlü bozulma tehlikelerine karşı korunabilmesi, (...) klasik Arapça’nın lughat hazinesinin derlenmesini, yapısının, gramerinin tespitini, hatta üslûp araştırmalarını gerektirmiştir. Bu sebeple Arap Edebiyatı’nda filolojiye ait çalışmalar Kur’ân-ı Kerim’in yazılması, kitap haline getirilmesiyle başlamış ve bu arada gramer Kur’ân-ı Kerim’de yazının ıslahı çalışmalarına bağlı olarak doğmuştur.”*¹⁵²

Nitekim bu alandaki en önemli uygulama Ebu’l-Esved ed-Duelî tarafından gerçekleştirilmiş, Kur’ân’da kelime sonları harekelenmiştir.¹⁵³

¹⁵¹ Bkz. Çalışma: 3.1.3.

¹⁵² ÇETİN Nihat M.; “Arap”, DİA, C.3, S.296.

¹⁵³ ZAYF Şevki; el-Medârisü’n-Nahviyye, Dâru’l-Ma‘ârif bi Mısr, Kahire-1976, s.16.

Nahiv ilminin¹⁵⁴ kuruluş çalışmaları Hz. Ali'nin emriyle başlatıldığı rivayet edilmektedir.¹⁵⁵ Yabancıların dil hatası (لحن) karşısında endişelenen Hz. Ali Ebu'l-Esved'e:

*“İnsanların dilini düşündüm. Yabancıların karışmasıyla dilin bozulmuş olduğunu gördüm. Onun için halkın kavuşacağı ve itimat edebileceği bir kaide va'zetmek istedim”*¹⁵⁶

diyerek elindeki metni ed-Düeli'ye uzatarak nahiv kaidelerini o tarzda vaz'etme talimatını vermiştir.¹⁵⁷ Nitekim bu metni esas alan ed-Düelî, nahivciler arasında “Ta'lîka” olarak bilinen sayfayı¹⁵⁸ hazırlayarak günümüze kadar süregelen filolojik çalışmaları başlatmış oluyordu. Basra'da başlatılan bu çalışmalar daha sonra Kûfe, Bağdat, Endülüs, Mısır ve diğer merkezlere intikal edecek, nahiv kaidelerinin tespitinde yeni dil mekteplerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlayacaktı.

3.1.2. Dil Mektepleri Dönemi

3.1.2.1. Basra Dil Mektebi

Bu mektep nahiv ilminin bânisi Ebu'l-Esved ed-Düelî (ö.48/668-9) tarafından kurulmuştur.¹⁵⁹ Basra Dil Mektebi'nin temsilcileri nahiv kaidelerinin tespitinde semâ'î (dinlemeyi, ağızdan derlemeyi) ve kıyası esas alıyordu. Bunu yaparken fasih Arapça konuşan bedevilerden seyrek olarak kullanılan nâdir ve şâz olanları değil, çok ve sık kullanılan şekilleri derleyerek kıyaslarına mesnet yapıyorlardı.¹⁶⁰

¹⁵⁴ Başlangıçta “nahiv” kelimesi morfoloji ve sentaks karşılığında kullanılıyordu. 3. (9) yüzyılda “sarf” morfoloji, “nahiv” ise sentaks karşılığında kullanılmaya başlandı. Bkz., ÇETİN Nihat M.; a.g.e., s.296.

¹⁵⁵ el-EFGÂNÎ Sa'îd; *Mîn Târîhi'n-Nahv*, Dâru'l-Fikr, Beyrut-1978, s.27-31; ZAYF Şevkî; a.g.e., s.13.

¹⁵⁶ GÜMÜŞ Sadreddin; *Seyyid Şerif Cürcânî*, İslâmî İlimler Araştırma Vakfı Neşriyatı, 4, İstanbul-1984, s.30.

¹⁵⁷ el-MÜBAREK Mâzin; *en-Nahvu'l-'Arabî*, Dâru'l-Fikr, Beyrut-1981, s.20 vd.

¹⁵⁸ el-AFGÂNÎ; a.g.e., s.29; el-FAZLÎ Abdülhâdî; *Merâkizü'd-Dirâsâti'n-Nahviyye*, Mektebetü'l-Menâr, ez-Zerka'-1986, s.10 vd.

¹⁵⁹ er-RÂCİHÎ Abdüh; *Dürûs fi Kütübi'n-Nahv*, Dâru'n-Nahzati'l-'Arabiyye, Beyrut-1975, s.9 vd.; ZAYF Şevkî; a.g.e., s.17 vd.

¹⁶⁰ ÇETİN Nihat M.; *DİA*, Arap, c.3, s.296; es-SAMİRRÂÎ İbrahim; *el-Medârisü'n-Nahviyye*, Dâru'l-Fikr, 'Ammân-1987, s.17 vd.

Başlıca Mümessilleri; Basra Dil Mektebi'nin kurucusu **Ebu'l-Esved ed-Düelî** (ö.48/668-9) ve öğrencileri olan **Anbase b. Ma'dân**, Nasr b. 'Âsım **el-Lîsî** (ö.89/707), **Yahya b. Ya'mer** (ö.129/746), **Meymun el-Akran**,¹⁶¹ Ebû Amr b. **el-'Alâ** (ö.154/770), **Abdullah b. İshak** el-Hazramî (ö.127/744), muhtemelen nahiv alanında ilk eser veren İsa b. Ömer **es-Saḳafî** (ö.194/809),¹⁶² nahiv alanında "Kitâbu'l-Cümel fi'n-Nahv", lugat alanında "Kitâbu'l-'Ayn"ın müellifi **Halil b. Ahmed el-Ferâhîdî** (Ö.175/791),¹⁶³ "el-Kitâb"ın müellifi Ebû Bişr Amr b. Osman **Sibeveyhî** (ö.180/796),¹⁶⁴ sarfta "Kitâbu't-Tasrîf", nahivde "Kitâbu'l-Makâyis" adlı eserlerin müellifi Ebu'l- Hasan Said el-Ahfeş **el-Evsat** (ö.215/830),¹⁶⁵ "sarf" ve "nahv"ı birbirinden ayıran, sarfa dair "Kitâbu't-Taşrîf", nahve dair "İletü'n-Nahv" adlı eserlerin müellifi Ebû Osman **el-Mâzinî** (ö.249/863),¹⁶⁶ nahv üzerine "el-Muḳtaḳab" ve edebiyat üzerine "el-Kâmil" eserlerin yazarı Ebu'l-Abbas **el-Müberred** (ö.285/898),¹⁶⁷ "Kitâbu'l-İştikâk" ve "Muḳtaḳar fi'n-Nahv" adlı eserlerin müellifi Ebû İshak İbrahim **ez-Zeccâc** (ö.310/922),¹⁶⁸ "Kitâbu'l-Usûl fi'n-Nahv" ve "Kitâbu'l-Mu'cez"ın müellifi Ebû Bekr Muhammed **İbnu's-Serrâc** (ö.316/928-9),¹⁶⁹ "Şerh-i Kitâb-ı Sibeveyh"ın müellifi Ebû Said el-Hasan **es-Sirâfî** (Ö.368/978-9).¹⁷⁰

3.1.2.2. Kûfe Dil Mektebi

Kûfe Dil Mektebi mensupları nahiv kaidelerinin tespitinde mantığın kıyas metodunu kullanmada Basralılar ile hemfikir olmalarına mukabil semâ' mevzuunda

¹⁶¹ 'ATÎK Abdulaziz; **el-Medḫal ilâ 'İlmi'n-Nahv ve's-Şarf**, Dâru'n-Nahzati'l-'Arabiyye, Beyrut-1974, s.142 vd.

¹⁶² Rivayete göre es-Saḳafî "el-Câmi" ve "el-İkmâl" adlı iki eser yazmış fakat bu eserler günümüze kadar ulaşamamıştır.

Bkz. 'ATÎK Abdulaziz; a.g.e., s.143.

¹⁶³ TOPUZOĞLU Tefvik Rüşti; "Halil b. Ahmed, **DİA**, c.15, s.309-311.

¹⁶⁴ ÇETİN Nihat M.; "Sibeveyhî", **İA**, c.10, s.578-585; 'ATÎK Abdulaziz; a.g.e., s.146 vd.

¹⁶⁵ ZAYF Şevkî; a.g.e., s.94 vd.; KOÇAK İnci; "Ahveş el-Evsat", **DİA**, c.1, s.526.

¹⁶⁶ 'ATÎK Abdulaziz; a.g.e., s.150.

¹⁶⁷ Bkz. ÇETİN Nihat M.; "Muberred", **İA**, c.8, s.779-781; es-SEFÂFİRÎ Kâmil; "Ebu'l-Abbas el-Mubeered", **Mecelletü'l-Faysal**: 114, s.123-126.

¹⁶⁸ ZAYF Şevkî; a.g.e., s.135 vd.

¹⁶⁹ A.e., s.140 vd.

¹⁷⁰ KRENKOW F.; ÇETİN Nihat M.; "Sirâfî", **İA**, C.10, S.696-699.

aralarında görüş ayrılıkları mevcuttur.¹⁷¹ Kûfeliler duydukları her dil malzemesini -şâz ve nâdir de olsa- alıyor kaideye mesnet yapıyorlardı.¹⁷²

Başlıca Mümessilleri; Kûfe Dil Mektebi'nin kurucusu ve "el-Faysal"ın müellifi Ebû Ca'fer **er-Ruâsî** (ö.187/802-3),¹⁷³ "Kitâbu'l-Mesâdir" ve "Kitâbu'l-Ĥurûf"un müellifi Ali b. Hamza **el-Kisâî** (ö.189/804-5),¹⁷⁴ "Kitâbu'l-Ĥudûd" müellifi Yahya b. Ziyâd **el-Ferrâ**,¹⁷⁵ (ö.207/822-3), "Kitâbu'l-Cim" müellifi Ebû Amr **eş-Şeybânî** (ö.213/828),¹⁷⁶ "İşlâhu'l-Manıtk" ve "Kitâbu'l-Elfâz" adlı eserlerin müellifi Ebû Yusuf Yakub **İbnu's-Sikkît** (ö.244/858),¹⁷⁷ "Kitâbu'l-Faşih" müellifi Ebu'l-'Abbas Yahya **es-Sa'leb** (ö.291/903-4).¹⁷⁸

3.1.2.3. Bağdat Dil Mektebi

Başlangıçta Basra ve Kûfe dil mekteplerini takip eden Bağdatlı nahivciler H. dördüncü asrın başından itibaren bu iki mektebin görüşlerini birleştirip bunlara yeni görüşler ilave ederek yeni bir dil mektebi kurmuşlardır.¹⁷⁹

Başlıca Mümessilleri; Mektebin ilk kurucularından "et-Taşrif" ve "el-Kâfi" adlı eserlerin müellifi Ebu'l-Hasan Muhammed **b. Keysân** (ö.299/910-11),¹⁸⁰ "el-Cümel", "el-İştikâk", "Leyse fi Kelâmi'l-'Arab" adlı eserlerin müellifi Hüseyin **İbn Ĥaleveyh** (ö.370/980),¹⁸¹ sarfa dair "et-Tekmile", nahve dair "el-İzâh" adlı eserlerin müellifi **Ebû Ali el-Fârisî** (ö.377/987),¹⁸² "el-Ĥaşâiş", "Sirru Şına'ati'l-I'râb" gibi eserlerin müellifi

¹⁷¹ Görüş ayrılıkları konusunda bkz. 'ATİK Abdulaziz; a.g.e., s.150 vd.; el-AFGÂNÎ; a.g.e., s.45-92; es-SAMİRRÂÎ İbrahim; a.g.e., s.61-94.

¹⁷² ALİ Nasır Hüseyin; *Kazâyâ Nahviyye ve Şarfiyye*, el-Matbâ'atu't-Ta'âvuniyye, Dimâşk-1989, s.15 vd.

¹⁷³ 'ATİK Abdulaziz; a.g.e., s.148 vd.; GÜMÜŞ Sadreddin; a.g.e., s.39.

¹⁷⁴ CHENER Moh. Ben; "Kisâî", *İA*, c.6, s.824; ZAYF Şevkî; a.g.e., s.172-188.

¹⁷⁵ TÜCCAR Zülfikâr; "Ferrâ", *DİA*, c.12, s.407-408.

¹⁷⁶ KRENKOW F.; ÇETİN Nihat M.; "Şeybânî", *İA*, c.11, s.450-453.

¹⁷⁷ CHENEP Moh. Ben; "İbnu's-Sikkît", *İA*, c.5/2, s.874.

¹⁷⁸ PARET R.; "Sa'leb", *İA*, c.10, s.123-124.

¹⁷⁹ 'ATİK Abdulaziz; a.g.e., s.155-156; GÜMÜŞ Sadreddin; a.g.e., s.42-43.

¹⁸⁰ ZAYF Şevkî; a.g.e., s.248 vd.

¹⁸¹ 'ATİK Abdulaziz; a.g.e., s.157; ARENDONK C. Van; "İbn Haleveyh", *İA*, c.5/2, s.744-745.

¹⁸² ZAYF Şevkî; a.g.e., s.255-265; ÖZBALIKÇI Mehmet Reşit; *DİA*, c.10, s.88-90.

Ebu'l-Feth Osman **İbn Cinnî** (ö.392/1001),¹⁸³ “Esâsü'l-Belâğa”, “el-Mufaşşal” ve “el-Keşşâf”ın müellifi Mahmûd b. Ömer **ez-Zamahşerî** (ö.538/1143-4),¹⁸⁴ “el-Emâlî”, “Şerhu't-Taşrîfî'l-Mulûkî” eserlerinin müellifi Ebu's-Sa'âdât Hibbetu'llâh **İbnu's-Şecerî** (ö.542/1147-8),¹⁸⁵ “el-İnşâf”, “el-'İgrâb fi cedeli'l-İ'râb” ve “Mîzânu'l-'Arabiyye” adlı eserlerin müellifi Abdurrahman **İbnu'l-Enbârî** (ö.571/1175).¹⁸⁶

3.1.2.4. Endülüs Dil Mektebi

Bu dil mektebinin mensupları filolojik çalışmalarda Bağdatlılar gibi Basra ve Kûfe dil mekteplerinin yanı sıra Bağdat Dil Mektebi'nin de metodunu alıp bunlara kendi orijinal görüşlerini de ilave ederek yeni bir dil mektebi meydana getirmişlerdir.¹⁸⁷

Başlıca Mümessilleri; Nahvi Endülüs'e ilk taşıyan Cûdî b. Osman **el-Mevrûrî** (ö.198/813),¹⁸⁸ “Muhtaşaru Kitâbi'l-'Ayn” müellifi Ebû Bekr Muhammed **ez-Zebîdî** (ö.379/989),¹⁸⁹ “el-Müşrik fi'n-Nahv”ın müellifi Kurtubalı Ebû'l-'Abbas **İbn Mezâ** (ö.592/1195-6),¹⁹⁰ sarfa dair “el-Mumti”, nahve dair “el-Muqarrab” adlı eserlerin müellifi Ali **İbn 'Uşfûr el-Hazramî** (ö.663/1264-5),¹⁹¹ “el-Elfiyye” ve “el-Kâfiyetü's-Şâfiye” adlı eserlerin müellifi Muhammed b. Abdullah **İbn Mâlik** (ö.672/1273-4),¹⁹² nahvî ve edebî tefsir niteliğini taşıyan “el-Baħru'l-Muħîṭ”ın müellifi **Ebû Ḥayyân el-Endelûsî** (ö.745/1344).¹⁹³

¹⁸³ Bkz. AFGÂNÎ Said; a.g.e., s.122-136; PEDERSON J.; “İbn Cinnî”, **İA**, c.5/2, s.720; YAVUZ Mehmet; **DİA**, c.19, s.397.

¹⁸⁴ er-RÂCİHÎ Abduh; **Dürûs fi Kütüb.İ'n-Nahv, Dâru'n-Nahzati'l-'Arabiyye**, Beyrut-1975, s.106 vd.; ZAYF Şevkî; a.g.e., s.283-287.

¹⁸⁵ 'ATÎK Abdulaziz; a.g.e., s.160.

¹⁸⁶ BROCKELMAN'ın; **İA**, c.4, s.265-266.

¹⁸⁷ Bkz. ZAYF Şevkî; a.g.e., s.292-293.

¹⁸⁸ Bkz. a.e., s.288 vd.

¹⁸⁹ 'ATÎK Abdulaziz; a.g.e., s.163.

¹⁹⁰ ZAYF Şevkî; a.g.e., s.304-307.

¹⁹¹ A.e., s.307-309.

¹⁹² 'ATÎK Abdulaziz; a.g.e., s.169 vd.

¹⁹³ KAFES Mahmut; “Ebû Ḥayyân el-Endelûsî”, **DİA**, c.10, s.152-153.

3.1.2.5. Mısır Dil Mektebi

Mısır Dil Mektebi mensupları Endülüslüler gibi diğer dil mekteplerinin görüşlerine yeni görüşler ilave ederek yeni tasniflere gitmişler, hulâsa veya şerh etmişlerdir.¹⁹⁴

Başlıca Mümessilleri; Nahvi tam anlamıyla Mısır'a ilk götüren Ahmed b. Muhammed Vellâd (ö.263/876),¹⁹⁵ “el-Muhazzab” adlı nahvî eserin müellifi Ahmed b. Ca’fer ed-Dineverî (ö.289/901),¹⁹⁶ “eş-Şâfiye” ve “el-Kâfiye” müellifi Ebû Amr Osman İbnu’l-Hâcib (ö.646/1248-9),¹⁹⁷ “Şuzuru’z-Zeheb”, “Kadru’n-Nedâ” ve “Mugni’l-Lebîb” adlı eserlerin müellifi Abdullah ibn Hişâm (ö.761/1360-61),¹⁹⁸ filoloji alanında “el-Muzhir fi ‘Ulûmi’l-Luğa”, nahivde “Cem‘u’l-Cevâmî” ve “el-İktirâh fi Usûli’n-Nahv” adlı eserlerin müellifi Celaledin es-Suyûfî (ö.911/1505-6).¹⁹⁹

3.1.3. Modern Arapça Dönemi

Misyonerlerin faaliyetleri sonucunda Suriye, Lübnan, Filistin ve Mısır’da, 1840’lı yıllardan itibaren Fransız, İngiliz, Amerikan ve Ruslar tarafından ilk, orta, lise²⁰⁰ ve üniversite²⁰¹ düzeyinde açılan okullar, 1898’de Fransızların Mısır’ı işgali²⁰² ve bazı Arapların başta Kuzey ve Güney Amerika olmak üzere muhtelif batı ülkelerine göç etmesi neticesinde Batı ile kurulan temas, askerî ve iktisadî alanda olduğu gibi eğitim

¹⁹⁴ ÇETİN Nihat M.; DİA, c.3, s.297.

¹⁹⁵ GÜMÜŞ Sadreddin; a.g.e., s.49.

¹⁹⁶ ATİK Abdulaziz; a.g.e., s.173.

¹⁹⁷ A.e., s.174 vd.

¹⁹⁸ A.e., s.175 vd.

¹⁹⁹ GOLDZİHER İgnace; Klasik Arap Literatürü, çev. Azmi YÜKSEL-Rahmi ER, İmaj Yayları, Ankara-1993, s.169-171.

²⁰⁰ Suriye, Lübnan ve Filistin sahillerinde Amerikalı misyonerler 30, Rus misyonerler 100 civarında okul açmışlardı. Ayrıca Mısır’da misyonerler tarafından çok sayıda okul açılmıştı.

Bkz. el-EŞTER Abdulkarim; Ta’rifun bi’n-Nesri’l-‘Arabiyyi’l-‘Hadîs; Câmi‘atü Dimaşk, Dimaşk-1982-1983, s.4 vd.

²⁰¹ Başlangıçta normal okul olarak açılan ve sonradan üniversiteye dönüştürülenler: Beyrut Amerikan Üniversitesi, “Külliyetü’l-Kıddîs Yûsuf” olarak adlandırılmış olan el-Yesû’iyye Üniversitesi.

Bkz. a.g.e., s.4.

²⁰² M. Ali Paşa döneminde Fransızlarla çok yönlü ilişkiler kuruldu. Yüzlerce öğrenci Fransa’ya gönderildi. Paris’te kurulan “Dâru’l-Elsün” kurumuyla çok sayıda eser Arapça’ya çevrildi. Talebe grubu başkanı olarak Paris’e gönderilen Rifâ‘atü’l-‘Tahtavî ve öğrencilerinin marifetiyle tercüme edilen kitap ve risâlelerin sayısı 2000’e baliğ olmuştu. Bkz. a.g.e., s.8.

alanında da tesirini göstererek Batının eğitim kurumları ve programları taklit edilmeye başlandı.²⁰³

Ortadoğu'da Batılı ülkeler tarafından açılan okullarda öğretim dili başlangıçta Arapça idi. Fransız, İngiliz ve Amerikalı öğretmenler Arap öğretmenlerden öğrendikleri Arapça ile ders kitaplarını kaleme aldılar. Hatta sarf - nahiv alanında bile ders kitapları hazırladılar. Başpiskopos Cirmanûs Ferhat (ö.1732) bu sahada temayüz etmişti.²⁰⁴

Bu dönemin en gelişmiş eserlerinden, **Reşîd eş-Şartûnî** (1864-1906) tarafından te'lif edilen ve yarım yüzyıldan fazla ders kitabı olarak okutulan sarf ve nahve dair **Mebâdiü'l-'Arabiyye** adlı eserdir. Bu eserde ders konusuna girmeden önce açıklayıcı sorular yer almakta, daha sonra kaidelere ve ardından bol miktarda alıştırmalara yer verilmektedir.

eş-Şartûnî'nin muasırı olan ve Hacı Zihnî Efendi adıyla tanınan **Mehmed Zihnî** (1845-1914)'nin sarfa dair **el-Muntaḥab** ve nahve dair **el-Muḫtaḫab** adlı eserleri hemen hemen aynı metotla yazılmış olup aralarındaki tek fark, el-Muntaḥab ve el-Muḫtaḫab'da ders konularının başında açıklayıcı soruların bulunmamasıdır. Her iki müellifin gramerle ilgili eserlerini, yaşadıkları toplumun diliyle kaleme almaları, dil kaidelerinin nedenlerini açıklamaları ve bunun için bol miktarda alıştırmalara yer vermeleri nazar-i itibara alındığı zaman bunların, XVII. yüzyılda Port Royal Manastırı'ndaki rahip - alimler tarafından hazırlanan Port - Royal gramerinin kullandığı metodu takip ettikleri anlaşılır.²⁰⁵

İki yıl gibi kısa zamanda ve yeni metotlarla Arapça öğretmek amacıyla Hacı

²⁰³ Bkz. a.e.,s.6.

²⁰⁴ Bkz. a.e., s.10.

²⁰⁵ XVII. yüzyılda akılcılık akımının etkisiyle bütün insanlık için müşterek olabilecek bir evrensel dilbilgisi projesini gerçekleştirmek amacıyla Port-Royal'den A. Arnauld, C. Lancelot ile birlikte **Grammaire Générale et Raisonnée** (Genel ve Açıklamalı Dilbilgisi) (1660) adlı eseri hazırladılar. Port-Royal Grameri adıyla anılan bu gramerde izlenen metotla öğrencinin öğreneceği dilde değil, kendi ana dilinde kaideleri öğrenmesi ve öğretilen kaidelerin nedenlerinin açıklanarak öğrencinin, amaç dilinin yapısı üzerinde düşünmesi sağlanmakta ve böylece aktif bir şekilde yabancı dili öğrenmesi hedeflenmektedir. Geniş bilgi için bkz. BAŞKAN Özcan; **Bildirişim**, Altın Kitaplar, İstanbul-1988, s.224 vd.; BAYRAV Süheylâ; **Dilbilim-Filolojinin Oluşumu**, MULTILINGUAL, İstanbul-1998, s.113 vd.

İbrahim Efendi (1826-1888) tarafından İstanbul'da açılan "Dâru't-Ta'lim"de aynı zat tarafından Türkçe olarak hazırlanan sarf - nahiv kitaplarının okutulması ve **Dâru't-Ta'lim**'in devamı olan **Dâru't-Tedrîs** de aynı öğretim metodunun uygulanması²⁰⁶ Port - Royal gramerinden etkilenildiğini göstermektedir. Ahmed Naim'in, Mehmed Zihni'nin eserleri ve Dâru't-Ta'lim'deki Arapça öğretimi hakkındaki övgü dolu ifadeleri,²⁰⁷ Muallim M. Cevdet'in: "*Beyrut papazlarının neşriyatını kemal-i minnetle yâd ederim; beni İslâm, felsefe ve tarihinin en canlı eserlerini anlayacak bir rûsuh ile techiz eden papazların metodik mesaisidir*" itirafı,²⁰⁸ bu metodun ve ona göre yazılan kitapların bir kısım münevverler tarafından benimsendiğini göstermektedir.

Bütün bu gelişmeler, tabii olarak, dil ve edebiyatı olduğu gibi nahiv ilmini de etkilemiştir. Bu döneme kadar bazen şerh ve bazen de hülâsâ tarzında ve tümdengelim metoduyla yazılan nahiv kitapları bu dönemde, özellikle ilköğretim için hazırlanan ders kitaplarında, tümevarım metoduyla yazılmaya başlandı. Alman eğitimci **J. F. Herbart** (1776-1841)'in teorisinden²⁰⁹ kaynaklanan bu metoda göre hazırlanan dilbilgisi kitaplarında, önce misaller ve açıklamalar, daha sonra kaideler ve alıştırmalar yer alır. Bunun en güzel örneklerinden biri Asrın Nahivcisi olarak meşhur olan **Mustafa el-Ğalâyîni** (1885-1944)'nin²¹⁰ ilkokul öğrencileri için hazırladığı dört kitaptan oluşan **ed-Dürûsü'l-'Arabiyye li'l-Medârisi'l-İbtidâiyye** adlı eseridir. Daha sonraları Ali el-

²⁰⁶ ERGİN Osman; a.g.e., c.2, s.956-996.

²⁰⁷ Bkz. Mehmed Zihni; a.g.e. (S. Uludağ'ın takdim yazısından).

²⁰⁸ ERGİN Osman; a.g.e., c.1, s.112.

²⁰⁹ Bu teoriye göre her konu beş aşamalı etkinlik içinde işlenmelidir. Konunun işlenişi ile ilgili olduklarından "Formel Basamaklar" adını alan bu basamaklar sırasıyla şunlardır: 1. **Hazırlık Aşaması**, 2. **Sunuş (Yeni Bilgilerin Verilmesi) Aşaması**, 3. **Bağlantı-Çağrışım Aşaması**, 4. **Genelleme ve Özetleme Aşaması**, 5. **Uygulama Aşaması**. Geniş bilgi için bkz. HESAPÇIOĞLU Muhsin; **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Beta Basım yayım Dağıtım, İstanbul-1988, s.97 vd.

²¹⁰ 1855'de Beyrut'ta doğan el-Ğalâyîni bu şehirde ilköğretimini ikmâl ettikten sonra 1902'de Mısır'a giderek el-Câmi'u'l-Ezher'de, dönemin Mısır müftüsü Muhammed Abduh başta olmak üzere bir çok alimden ilim tahsil etti. Hocası M. Abduh'un ölümünden sonra 1905'de Beyrut'a dönen Ğalâyîni politika, tedrisât ve yayın alanında temayüz ettikten sonra 1927'de Dimâşk'taki Arap Dil Akademisi azalığına seçildi. Bundan sonra Lübnan Cumhuriyeti müftüsü olan el-Ğalâyîni çok farklı bir sosyal dokuya sahip olan bölgede bütün gruplarla, özellikle eğitim camiasıyla, diyalog içinde oldu. 1912'de kaleme aldığı **ed-Dürûsü'l-'Arabiyye...** adlı eserinde, o dönemde bölgede mevcut Batı kaynaklı öğretim metotlarına dayalı üslup açıkça görülmektedir. Sayıları 19'u bulan eserleri arasında, sade bir üslupla hazırladığı **Câmi'u'd-Dürûsü'l-'Arabiyye** adlı üç ciltlik mükemmel eser, **ed-Dürûsü'l-'Arabiyye**'nin aksine tümdengelim metoduyla hazırlanmıştır. Müellifin hayatı ve eserleri için bkz. EL-ĞUŞ Ahmed; **el-Ğalâyîni...**, el-Maţba'atü'l-'İlmiyye, Dimâşk-1988, s.23-61.

Cârim ve Mustafa Emin tarafından kaleme alınan **en-Nahvu'l-Vâzih** bu türün geliştirilmiş tarzıdır.

50'li yılların sonunda **ta'dil metoduna** göre ders kitapları hazırlanmaya başlandı. Bu metotla yazılan **en-Nahvu'l-Cedid** adlı eser 1959'da birleşik Arap Cumhuriyeti'nde i'dâdîlerin birinci sınıfında okutulmaya başlandı.²¹¹ Bu metotla yazılan dilbilgisi kitapları zamanla geliştirilerek "**el-'Arabiyye li'n-Nâşîn**" ve **el-Kavâ'idü'l-Müeyyere** gibi eserlerin te'lifine zemin hazırladı. Ta'dil metoduna göre hazırlanan kitaplarda, her dersin başında konu ile alakalı bir metin bulunur. Daha sonra metinde bulunan ve kaidelerle ilgi olan temel yapılar çıkarılarak hem kaidelerin hem de temel yapıların kavranması sağlanır. Muhtelif dil becerilerine uygun alıştırma çeşitlerinden sonra kaideler özet halinde verilir. Bazen kaidelerden sonra pekiştirici nitelikte alıştırma biçimlerine de yer verilmektedir.

3.2. ARAPÇA ÖĞRETİMİNİN TARİHİ GELİŞİMİ

Eğitim ve öğretim faaliyetinin sıhhatli bir şekilde sürdürülebilmesi için öğretmen, öğrenci, belirli hedefler, belirlenen hedeflere uygun muhteva, metot, araç - gereç ve öğretim kurumu gibi unsurların eksiksiz olarak bulunması gerekir. İslâm eğitim - öğretim tarihine bakıldığı zaman, eğitim- öğretim faaliyetlerinin küttâb adı verilen ve okuma - yazma öğretiminin yapıldığı mekteplerde, Kur'ân ve İslâm Dini esaslarının öğretildiği mekteplerde, saraylarda, kitapçı dükkanlarında, ulema evlerinde, edebiyat salonlarında, fasîh Arapça'nın konuşulduğu bâdiye (çöl)de, mescitlerde, kütüphanelerde sürdürüldüğü görülür. Daha sonra bu faaliyetler medreselerde, ilk, orta ve yüksek öğretim düzeyindeki okullarda sürdürülmüştür.²¹²

Kesin olarak ayırt etmek mümkün olmamakla birlikte yaygınlığı itibariyle Arapça öğretim tarihini üç döneme ayırmak mümkündür:

- Medrese öncesi Arapça öğretimi

²¹¹ Bkz. HATIR Mahmut Rüşdi vd., **Turuku Tedrisi'l-Lugati'l-'Arabiyye...**, s.222 vd.

²¹² Bkz. CELEBİ Ahmed; **İslâm'da Eğitim ve Öğretim Tarihi**, çev. Ali Yardım, Damla Yayınevi, İstanbul-1976, s.31-133.

- Medrese dönemi Arapça öğretimi
- Okullar dönemi Arapça öğretimi

3.2.1. Medrese Öncesi Arapça Öğretimi

İslâm'da toplu öğretimin ilk yapıldığı yerin Mekke'de Erkam b. Ebû Erkam'ın evi olduğu bilinmektedir. Peygamberimiz orada Müslümanlara Kur'ân öğretiyordu.²¹³ Aynı faaliyete, Medine'ye hicretten sonra inşa edilen Mescid-i Nebivî'nin eğitim ve öğretim için ayrılan bölümünde (Suffa) devam etti. İslâm'ın ilk üniversitesi kabul edilen Suffa'da Ubade b. Sâmit okuma - yazma ile Kur'ân-ı Kerim okutuyordu. Hattat olan Sa'd b. 'As Hz. Peygamber tarafından "Hikmet Muallimi" olarak tayin edilmişti.²¹⁴

Nahiv alanında ilk tedrisât **Ebu'l-Esved ed-Düelî** (ö.48/668-9) tarafından "**Basra Cuma Mescidi**"nde başlatıldı. Arapça tedrisât halkası ed-Düelî'den sonra öğrencileri **Anbase b. Ma'dan**, **Meymûn el-Akran**, **Nasr b. 'Aşım el-lîşî** (ö.89/707) ve **Yahyâ b. Ya'mer** (ö.129/746-7); öğrencileri **Abdullah b. Ebî İshâk** (ö.127/744-5) ve **Ebû 'Amr b. el-'Alâ el-Mâzinî** (ö.154/770); el-Mâzinî'nin öğrencileri **İsa b. Ömer eş-Şakafî** (ö.149/766-7), **Yûnus b. Hâbîb** (ö.182/798) ve **Halil b. Ahmed el-Ferâhidî** (ö.175/791) ve onun öğrencisi **Sibeveyhî** (ö.180/796) tarafından devam ettirildi.²¹⁵ Tedrisât devam ederken aynı zamanda Basra Dil Mektebi'nin takip ettiği metoda²¹⁶ uygun olarak istinbat edilen kaideler derleniyor, kitap haline getiriliyordu.²¹⁷ Bunlardan en mükemmeli Halil b. Ahmed'in talebesi Sibeveyhî'nin te'lif ettiği "**el-Kitâb**" adlı eserdir. Bu eser, Sibeveyhî'nin en iyi talebesi **Ahfeş el-Evsat** (ö.215/830) tarafından okutuldu ve ilim dünyasına tanıtıldı.²¹⁸ Böylece Basra ve **Basra Cuma Mescidi** nahiv çalışmalarının ilk merkezi oldu.

H. birinci yüzyılda nahiv ilmi Basra'dan **Mekke-i Mükerrerme**'ye uzandı. İbn-i

²¹³ ATAY Hüseyin; **Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi**, s.24.

²¹⁴ KAZICI Ziya; "İslâm Eğitim Tarihi ve Önemi", **Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu** (21-23 Ekim 1987), Ondokuz Mayıs Ü. İlahiyat Fakültesi Yayını, Samsun-1988, s.253.

²¹⁵ el-FAZLÎ Abdulhadî; a.g.e., s.25-38.

²¹⁶ Bkz. Çalışma: 3.1.1.2.

²¹⁷ Bkz. EL-FAZLÎ Abdulhadî; a.g.e., a.y.

²¹⁸ KOÇAK İnci; "Ahfeş el-Evsat", **DİA.**, İstanbul-1988, c.1, s.526.

Abbas (ö.68/687), Mücahid b. Cebr (ö.104/722), Abdullah b. Kesîr (ö.129/746), Muhammed b. Abdurrahman b. Muhayşın (ö.123/740), Humejd b. Kays el-A'rac (ö.130/747) dönemin önde gelen nahivcileriydi. İbn-i Abbas'ın meclisinde Tefsir, Kur'ân-ı Kerim, Arapça ve Şiir gibi dersler verilmekteydi. **Mescid-i Haram** da nahiv merkezlerinden önemli bir merkez haline geldi. Abdullah el-Fâkihî (ö.972/1564), Ahmed el-Esedî (ö.1066/1655), Ahmed Zeynî Dehlân (ö.1304/1886) gibi çok sayıda alim tarafından Arapça tedrisatı yapıldı.²¹⁹

Aynı dönemde Mekke-i Mükerrerme'den sonra Medine-i Münevvere'de de nahiv tedris edilmeye başlandı. ed-Düelî'nin öğrencisi Abdurrahman b. Hürmüz el-Medenî (ö.117/734-5) vasıtasıyla nahiv Medine'ye girdi. Kûfe'de toplu olarak Arapça tedrisatına ilk kez Muaz b. Müslim el-Herrâ' (ö.189/804-5) Kûfe Cuma Mescidi'nde başladı. Ebû Ca'fer er-Ruâsî (ö.187/802-3), bu camide tedrisat halkası oluşturanlardandır. er-Ruâsî aynı zamanda yazdığı "el-Fayşal" adlı eseriyle Kûfe'de nahiv alanında ilk te'lif hareketini başlatmış oluyordu. Bağdat'ta ise toplu olarak Arapça tedrisatı, Kûfe Dil Mektebi mensuplarından olan ve Abbasi halifeleri nezdinde büyük bir itibara sahip bulunan Ali b. Hamza el-Kisâî (ö.189/804) tarafından gerçekleştirildi.²²⁰

Kûfe Dil Mektebi mensuplarından Ali b. Hamza el-Kisâî (ö.189/804)'nin Bağdat'a gitmesi ve Abbasi halifeleri tarafından itibar görmesi ile nahiv Kûfe'den Bağdat'a uzandı. Kisâî, Ahfeş gibi diğer arkadaşlarını da Bağdat'a davet ederek yeni ders halkaları oluşturuldu. Aynı zamanda halife ve emirlerin saraylarında yapılan ilmî münazaralar nahiv öğrenimini teşvik etmekte idi. Mansur Camii'nde Arapça tedrisatı yapılıyordu. Ebu's-Sa'âdât İbn eş-Şeceri (ö.542/1147-8) bu camide cuma günleri Arapça okutmaktaydı. Aynı camide Arapça dersleri veren İbn Keysân en-Nahvî (ö.299/911-2)'nin genç, yaşlı bir çok sayıda öğrencisi vardı. Ebû İshak ez-Zeccâc (ö.310/922), Ebû Bekr İbn es-Serrâc (ö.316/928-9), Ebu'l-Kasım ez-Zeccâcî (ö.337/948-9), Ebu'l-Berekât el-Enbârî (ö.577/1181) Bağdat'ın önde gelen

²¹⁹ el-FAZLÎ Abdulhadî; a.g.e., s.38-43.

²²⁰ A.e., s.43-51.

nahivcileridir.²²¹

H. dördüncü asırda **Musul**, nahiv öğretim merkezlerinden biri haline geldi. O dönemde Ahmed b. Muhammed **el-Mevsûlî** ve öğrencisi **İbn Cinnî** (ö.392/1001), **Musul Cuma Mescidi**'nde Arapça tedrisatı yapıyorlardı. “**Sultaniye**” ve “**Nûriye**” **Medreseleri**, Arapça tedrisatı yapan medreselerdendi.

İrbil de Musul gibi nahiv merkezlerinden biri oldu. Muhtemelen Musul'a yakınlığının buna etkisi olmuştur. Muhammed b. **Yusuf el-Ḥaṭîb** (ö.575/1179), **İbn ed-Debbâğ** (ö.574/1178) ve Muhammed b. Ebî **Câbir** (ö.561/1165) İrbil'de nahiv tedrisatıyla meşhur olan zatlardır.²²²

Nahiv ilmi Kûfe'den **Endülüs**'e el-Kisâf ve el-Ferrâ''ın talebelerinden olan Cûdî b. Osman **el-Mevrûrî** (ö.198/813) vasıtasıyla girdi. **Gırnata** ve **Kurtuba**'da Arapça tedrisatında bulunan el-Mevrûrî Endülüs'teki ilk nahivcileri yetiştiren ve nahiv alanında ilk eser te'lif eden zattır. **el-Vâzih fi'n-Nahv**'in müellifi Muhammed b. Hasan **ez-Zebîdî** (ö.379/989), **Mâlaka**'yı nahiv merkezi haline getiren **İbn eṭ-Ṭarâve** (ö.528/1133-4), **İşbîliye**'de nahiv tedrisatı yapan Abdurrahman **el-İşbîlî** (ö.541/1146-7), **Gırnata Camii**'nde tedrisatta bulunan Câbir b. Muhammed **et-Temîmî**, “er-Raddü ‘ale'n-Nuhât”ın müellifi **İbn Mezâ'** el-Ḳurtubi (ö.592/1195-6) ve Kahire'de çok sayıda öğrenci yetiştiren **Ebû Ḥayyan el-Gırnaṭî** (ö.745/1344) Endülüs'ün önde gelen nahivcileridir.²²³

Endülüs Avrupa'nın nahiv öğretim merkezi olmuş, içlerinde rahiplerin ve papanın da bulunduğu pek çok Hristiyan Arapça eğitimi almışlardır. Müslümanların Sibeveyhî'nin kitabına verdikleri önemi gören Endülüs Yahudileri, **el-Kitâb**'in mazmununu İbranice'ye nakletmişler, İbranice dil kaidelerinin tanzim ederken el-Kitâb'ı esas almışlardır.²²⁴

²²¹ A.e., s.50.

²²² A.e., s.51 vd.

²²³ A.e., s.52 vd.

²²⁴ A.e., s.54.

H. ikinci asrın başlarında nahiv ilmi, Emevi valisi **Hacâc**'ın Basralı nahivci Yahya b. **Ya'mer** (ö.129/746)'i Horasan'a sürgün etmesiyle **Türkistan** ve **İran**'a intikal etmiş oldu. **İbn Düreyd** (ö.311/923), **Ebû Ali el-Fârisî** (ö.377/987) İran'a; **Melikü'n-Nuḥât** (ö.568/1172)'ın **İran**'a ve oradan **Horasan**, **Kirmân** ve **Gazne**'ye geçmesi nahvin bölgede yayılmasına yardımcı olmuştur. Muhammed b. Bahr el-**İsfehânî** (ö.322/933), Carullah ez-**Zemehşerî** (ö.538/1143-4), Ebu'l-Feth el-**Ḥavarizmî** (ö.610/1313), el-hasan b. Muhammed en-**Nisâbûrî** (ö.727/1326), Ebu'l-Mekârim el-**Carberdî** (ö.747/1346), Sa'dettin et-**Taftazânî** (ö.792/1389-90), eş-**Şerîf el-Cürcânî** (ö.816/1413), Abdurrahman el-**Câmî** (ö.898/1492-3) ve Bahauddin el-**'Amilî** (ö.1035/1625) bölgenin önde gelen nahivcileridir.²²⁵

Nahiv ilmi üçüncü asırda Velîd b. Muhammed et-**Temîmî** (ö.263/876) vasıtasıyla Basra'dan **Mısır**'a intikal etti. Temîmî'nin oğlu Muhammed **İbn Vellâd** (ö.298/910-11) ve onun oğlu **Ahmed** (ö.332/943-4) sayesinde nahiv ilmi Mısır'a yayıldı. Mescid-i 'Amr b. As ya da el-Mescidü'l-'Atîk olarak bilinen el-**Füstât Mescidi** nahiv eğitim merkezi haline geldi. (361/771-2) yılında Kahire'de el-**Câmî'u'l-Ezher**'in inşaatı tamamlandı H. 365'te kapılarını tedrisata açınca dînî ilimlerin tedris edildiği bir merkez haline geldi. Ebu'l-Hasan el-**Hûtî** (ö.430/1038), Ebu'l-Kâsım eş-**Şatîbî** (ö.590/1193-4), Ebu'l-Ḥayyân el-**Endelûsî el-Ġirnaḫî** (ö.745/1344), Celaledin es-**Suyutî** (ö.911/1214), Ebu'l-Hasan el-**Eşmûnî** (ö.929/1522) gibi nahiv alimleri bu camide Arapça tedrisatında bulundular. Mısır'da Arapça tedrisatının yapıldığı başka camiler de vardı.²²⁶

Mısır'ın önde gelen nahivcileri arasında Ebû Ca'fer en-**Neḥḥâs** (ö.337/948-9), **İbnu'l-Ḥâcib** (ö.646/1248-9), **İbn Hişâm** el-Ensârî (ö.761/1262), **İbn 'Ukayl** (ö.769/1270) ve muasır nahivcilerden, "İhyâu'n-Naḫv"ın müellifi **İbrahim Mustafa** (ö.1382/1962), "en-Naḫvu'l-Vâfi"nin müellifi **Abbas Hasan** gibi zatları zikretmek mümkündür.²²⁷

²²⁵ Bkz., a.g.e., s.56-59.

²²⁶ Bkz. a.e., s.60-63.

²²⁷ Bkz. a.e., s.63 vd.

H. dördüncü asırda nahiv ilmi Ebu'l-Kasım **ez-Zecâci** (ö.337/948-9) vasıtasıyla Bağdat'tan **Şam (Dimaşk)**'a uzandı. ez-Zecâci Şam'a göç edip yerleştikten sonra tedrisata devam etti. **Melikü'n-Nuhât** olarak tanınan el-Hasan b. Şafi (ö.568/1172) ve Zeyd b. el-Hasan **el-Kindî** (ö.613/1216) Şam'a gelip yerleşen ve nahiv tedris edenler arasındadır. **el-Câmi'u'l-Emevî** ve diğer camilerde de nahiv tedrisatı yapılmaktaydı. İbn Ebi'l-Fazâil **el-Kilâbî** (ö.562/1166), **İbn Ya'îş** (ö.643/1245-6) ve **İbn Malik** (ö.672/1273-4) Câmi'u'l-Emevî'de nahiv tedrisatında bulunmuşlardır. Mecdüddin Muhammed b. **ez-Zahîr** (ö.602/1205), İbn **Ḥatîb el-Enşârî** (ö.907/1501), muasır nahivcilerden **Sa'îd el-Afgânî** ve Ahmed Râtib **en-Neffâh** önde gelen nahivcilerdendir.²²⁸

Nahiv ilmi **Haleb'e Ebû Ali el-Fârisî** (ö.377/987)'nin bu şehre rihletiyle (341/951-2) geçmiş oldu. Şam'da olduğu gibi Haleb'in de mescit ve medreselerinde nahvin tedrisatı yapıldı. **İbn Ḥâleveyh** (ö.370/980) Bağdat'tan Haleb'e gelen nahivcilerden idi. Muasır nahivcilerden Muhammed **el-Anţakî** (ö.1404/1983) ve **Fahrettin Kabâve**'yi zikretmek mümkündür. Ebû Ca'fer Muhammed b. el-Hasan **eṭ-Ṭûsî** (ö.449/1057)'nin Bağdat'tan Necef'e hicretinden sonra **Necef** de ilim merkezi haline geldi. el-Muhakkık er-Rezî olarak maruf olan ve kendisine "Necmu'l-Eime" lakabı verilen **er-Rezî el-Astarâbâdî** (ö.688/1289), yörenin en meşhur nahivcilerindendir.²²⁹

Nahiv ilmi **Hindistan'a** Horasan'dan geçti. H. yedinci asırda nahiv çalışmaları başladı. **Multân, Lâhor, Delhî, Gucârât, Cevnepur** gibi şehirler ilim merkezleri haline geldi. İbn **ed-Demâyinî** (ö.837/1433-4) Gucârât'a gidip tedrisatta bulunmuştur. Ayrıca **el-Ḥatîb el-Kazrûnî, el-'Imâd eṭ-Ṭârimî** Hindistan'da tedrisatta bulunan ve çok öğrenci yetiştiren alimlerdendir.²³⁰

²²⁸ Bkz. a.e., s.64-67.

²²⁹ Bkz. a.e., s.67 vd.

²³⁰ A.e., s.80 vd.

3.2.2. Medrese Dönemi Arapça Öğretimi

3.2.2.1. Medreselerin Kuruluşu

İlme gösterilen rağbetin giderek artması üzerine, camilerin tedrisat halkaları için yetersiz kalması, ders esnasında ve ilmî tartışmalarda seslerin yükselmesiyle huzurlu bir şekilde ibadet yapılamaması gibi sebepler yeni tedrisat müesseselerinin kurulmasını zaruri kılmıştır. Medreselerin tesisinden önce Halife **Hâkim Biemrillah** devrinde Kahire’de “**Dâru’l-‘İlm**” adıyla bir ilim akademisi açıldı (24 Mart 1005). Çok geçmeden İskenderiye, Halep, Kudüs ve Trablusşam’da bu akademinin küçük örnekleri açıldı. Bu öğretim kurumları, kısa bir müddet sonra Mutezile Kelâmı ve Yunan Felsefesinden yararlanarak Sünnî inanca karşı mücadele veren birer kurum haline geldiler.²³¹ Bütün bu gelişmeler, her çeşit ilmin tedris edilebileceği yeni kurumların, yani medreselerin açılmasını zaruri kılmıştır.

Yetişkin kimselerin eğitim ve öğretimine tahsis edilen bu kurumların kuruluş ve gelişmesinde en büyük hisse, şüphesiz, Büyük Selçuklu Türkleri’ne aittir. Selçuklular kurdukları bu medreselerde ilmin gelişmesini sağlamışlardır.²³² Medreselerin resmî bir müessese olarak devlet eliyle kurulması, X. asırda Karahanlılar dönemine rastlar.²³³ Tarihçiler, medreselerin ilk kurucusu olarak **Nizamü’l-Mülk** (1018/1092)’ü kaydederlerse de bundan önce pek çok medresenin yapıldığı bilinmektedir.²³⁴

İlk Selçuklu Medreseleri 1040 yılında Nişapur’da **Tuğrul Bey** tarafından kurulmuştur. Alparslan döneminde 1067’de Bağdat Nizamiye Medreseleri adıyla önemli medreseler açılmıştır. Dönemin meşhur veziri olan **Nizamülmülk**’ün gayret ve emeğinin mahsulü olduklarından onun adına nisbet edilen bu medreseler, Bağdat’tan sonra **Musul, Basra, Nişapur, Belh, Herat, İsfahan, Merv, Amul, Rey** ve **Tûs** gibi şehirlerde de açıldı.²³⁵ **Şam**’da ilk medreseyi kuran Nûreddin Zengi **Haleb, Hama,**

²³¹ Bkz. KAZICI Ziya; **İslâm Müesseseleri Tarihi**, Kayhan Yayınları, İstanbul-1996, s.229.

²³² BALTACI Cahid; **XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri...**, İstanbul-1976, s.8.

²³³ AKYÜZ Yahya; **Türk Eğitim Tarihi**, Ankara-1982, s.13 vd.; AYDIN Muhammed Şevki; “Medreselerin Gerileyiş Sebepleri Üzerine”, **Erciyes Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi**: 4, Kayseri-1987, s.322.

²³⁴ Bu medreseler hakkında bkz. ATAY Hüseyin; **Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi**, s.31.

²³⁵ AKYÜZ Yahya; a.g.e., s.53.

Humus ve Ba'lbek gibi birçok şehirde de çok sayıda medrese kurmuştur.²³⁶

Eyyübiler devrinde **Mısır, Kudüs ve Şam**'da sultanlar, emirler ve şahıslar tarafından çok sayıda medrese yaptırılmıştır.²³⁷ Bunlar arasında Mısır'da ilk olarak kurulan **el-Medresetü'n-Naşiriyye**, Şam ve Kudüs'teki **eş-Şalâhiyye** medreseleri ve yine Şam'daki **ez-Zahiriyye** en önemlilerindendir.

Anadolu Selçukluları ve Beylikler döneminde Konya, Kayseri, Sivas, Divriği, Erzurum; Tokat, Çankırı, Sinop, Kırşehir, Antalya, Urfa, Diyarbakır, Mardin ve Kızıltepe'de medreseler kurulmuştur.²³⁸ Bunlardan Konya'daki **Sırçalı Medresesi**, **Karatay Medresesi**, **İnceminare Medresesi**, Kayseri'deki **Hunad Hatun Medresesi** ve **Sahibiye Medresesi**, Sivas'taki **Gök Medrese**, **Buruciye Medresesi** ve **Çifteminareli Medrese**, Erzurum'daki **Çifteminareli Medrese** ve **Yakutiye Medresesi**, Diyarbakır'daki **Mesudiye Medresesi** en önemlileridir.²³⁹

İlk Osmanlı Medresesi, Orhan Bey (1326/1362) tarafından İznik'te bir kilisenin medreseye tahviliyle kuruldu (1331).²⁴⁰ Daha sonra Orhangazi, Murad-ı Hûdavidigâr, Yıldırım Bayezid, Çelebi Mehmed ve II. Murad tarafından Bursa'da medreseler inşa edildi. Orhan Bey'in kurduğu **Manastır Medresesi**, I. Murad'ın (1362 - 1389) kurduğu **Hûdavidigâr Medresesi** (1365 - 1366), Yıldırım Bayezid'in **Yıldırım Camii** yanında yaptırdığı **Medrese** (1388 - 1389), Çelebi Mehmed'in kurduğu **Yeşil Medrese** (1418 - 1419) ve II. Murad'ın **Muradiye Medresesi** (1430) önde gelen medreselerdir. Ayrıca II. Murad Edirne'nin fethinden sonra **Dâru'l-Hadis** (1434) ve **Üç Şerefeli Medrese** (1447) adıyla iki medrese daha kurmuştur.²⁴¹

Fatih, İstanbul'un Fethi'nden sonra çok sayıda medrese bina etmiştir. Bunlardan **“Zeyrek”** ve **“Ayasofya”** medreseleri yüksek düzeyde, sekiz medreselerden oluşan

²³⁶ Geniş bilgi için bkz. ÇELEBİ Ahmed; a.g.e., s.115.

²³⁷ Medreseler ve kurucuları hakkında geniş bilgi için bkz. a.e., s.115-119.

²³⁸ Bkz. AKYÜZ Yahya; a.g.e., s.57 vd.

²³⁹ A.e., a.y.

²⁴⁰ KOÇER Hasan Ali; **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**, M.E.B. Yayınları, İstanbul-1991, s.10.

²⁴¹ Bkz. TAŞDEMİRCİ Ersoy; “Osmanlı İmparatorluğunda Medreseler”, **Erciyes Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**: 3, Kayseri-1989, s.520-522.

“**Sahn-ı Semân**” lisans düzeyinde ve bunlara mahrec (öğrenci hazırlayıcı) “**Musıla-i Sahn**” (Tetimme) medreseleri idâdî düzeyinde öğretim veren kurumlardır.²⁴²

Kanunî tarafından 1959’da İstanbul’da, Mimar Sinan’a Süleymaniye Camii ile birlikte altı medrese yaptırılmıştır. Bunlar hadis öğretimi için “**Dâru’l-Hadis**”, tıp öğretimi için “**Dâru’t-Tıp**” medreseleri ve dört adet genel medresedir.²⁴³ Medreseler hakkında bu kısa malumattan sonra²⁴⁴ şimdi bu kurumlardaki Arapça öğretimine temas etmek gerekir.

3.2.2.2. *Medreselerde Arapça Öğretimi*

Medreselerden önce Arapça öğretiminin genellikle camilerde yapıldığını ele almıştık. Medreseler kurulduktan sonra sahalarında temayüz eden nahivciler tedrisatlarını bu müesseselerde devam ettirdiler.

Selçuklu Sultanı Alparslan’ın veziri Nizamülmülk tarafından, Sünnî akideyi güçlendirmek amacıyla kurulan²⁴⁵ Bağdat Nizamiye Medresesi’nde, Ebu’l-Berekât İbn el-Enbârî (ö.577/1181)’nin Arapça tedrisatında bulunduğunu yazdığı “el-İnşâf” adlı eserinde te’lif gerekçesi olarak kaydetmiştir.

Abbasi halifelerinden el-Mustansırbillah (ö.623/1225-6) tarafından inşa edilen **el-Mustansırıyye Medresesi**’nde Yusuf el-‘İbâdî (ö.625/1277-78) ve İbn İyâz (ö.681/1282-3) nahiv tedrisatında bulundular. **Herat**’taki **Nizamiye Medresesi**’nde eğitim gören Abdurrahman el-Câmî (ö.898/1492-3) daha sonra aynı medreseye müderris tayin edilmiştir.²⁴⁶

Dimaşk’taki “**Şalîhiyye Medresesi**”nde Abdullah el-Heravî el-Hâlvetî ez-Zarîr (ö.612/1215), “**en-Nasırıyye Medresesi**”nde Ebû Bekir b. Muhammed el-Mürsî (ö.717/1317), eş-Şadriyye Medresesi ve ez-Zıyâiyye Medresesi’nde İbn Kuddâme el-Makdîsî (ö.744/1343), ez-Zahiriyye Medresesi’nde Ebû Bekir b. Abdullah el-Harîrî

²⁴² A.m., s.523 vd., AKYÜZ Yahya; a.g.e., s.75 vd.

²⁴³ Geniş bilgi için bkz. AKYÜZ Yahya; a.g.e., s.77 vd.

²⁴⁴ Geniş bilgi için bkz. KAZICI Ziya; **İslâm Müesseseleri Tarihi**, s.229-269.

²⁴⁵ Bkz. ÇETİN Osman - ALGÜL Hüseyin; **İslam Tarihi**, Gonca Yayınları, İstanbul ts., c.4, s.157.

²⁴⁶ el-FAZLÎ Abdulhadî; a.g.e., s.56-58.

(ö.747/1346), **es-Sultaniyye Medresesi**'nde **Muhammed b. Ali b. eṭ-Ṭûlûn** (ö.953/1546), **el-İkbâliyye Medresesi** ve **eş-Şerîfiyye Medresesi**'nde **Ali b. İsmail el-Konevî** (ö.729/1328-9), Haleb'deki **el-Esediye Medresesi**'nde **Abdullah b. Muhammed en-Nişâbûrî** nahiv tedrisatı yapan alimlerden bazılarıdır.²⁴⁷

Mısır'da inşa edilen medreselerden **el-Ḳutbiyye** ve **el-Ḥaşabiyye**'de **İbn 'Ukayl**; Kadı Abdurrahim el-Beysânî tarafından yaptırılan (570/1174) **el-Fâziliyye**'de **İbn el-Ḥâcib** (ö.646/1248-9) ve Ebû Muhammed **eş-Şatıbî**, **eṭ-Zâhiriyye** de **Ömer b. Ahmed el-Mudlicî en-Neşâî**... gibi nahiv alimleri tedrisatta bulundular.²⁴⁸

H. sekizinci asırda nahiv ilmi Şam (Dimaşk) ve Haleb'den sonra Anadolu'ya girdi. Konya, Kayseri, Sivas, Erzurum ve Diyarbakır gibi illerin yanı sıra Bursa, Edirne, İstanbul ve Kütahya gibi illerde de nahiv öğretim merkezleri teşekkül etti.

Osmanlı Devleti'nin ilk ilim merkezi olan **İznik**'te Orhan Bey'in açtığı medresede **Davûd-i Kayseri**, **Tacettin** ve **Alaattin Esved** gibi dönemin büyük alimleri tedrisatta bulundular.²⁴⁹ İznik'ten sonra ilim merkezi olan **Bursa**'da **Yıldırım Medresesi** ve **Kaplıca Medreselerinde Molla Gürani** (1416-1488) tedrisatta bulundu. Molla Gürani ayrıca Manisa'da da müderrislik yaptı.²⁵⁰ Bursa **Yeşil Medrese**'de **Molla Hüsrev** (ö.886/1481), **Molla Hayâlî** ders vermekteydi.²⁵¹ **Molla Fenârî** (ö.834/1430-31) Bursa'da çok sayıda öğrenci yetiştiren alimlerimizdendir.²⁵² **Takıyüddin Mehmed Birgivi** (ö.981/1573), Sultan II. Selim'in hocası **Birgili Ataullah Efendi**'nin **Balıkesir**'in **Birgi ilçesinde** yaptırdığı medreseye tayin edilerek orada çok sayıda öğrenci yetiştirmesi sağlandı.²⁵³

İstanbul'un **Fethi**'nden sonra **Fatih**'in kurmuş olduğu yüksek dereceli

²⁴⁷ Bkz. a.e., s.65-68.

²⁴⁸ Bkz. a.e., s.23.

²⁴⁹ Bkz. TAŞDEMİRCİ Ersoy; a.g.m., s.520.

²⁵⁰ ATEŞ Ahmed; "Molla Gürani", **İslâm Ansiklopedisi**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul-1971, c.8, s.407.

²⁵¹ TAŞDEMİR Ersoy; a.g.m., s.522, **Yeni Rehber Ansiklopedisi**, Türkiye Gazetesi, İstanbul-1994, c.14, s.217 vd.

²⁵² **Yeni Rehber Ansiklopedisi**, c.14, s.213 vd.; Bursalı Mehmed Tahir Efendi, **Osmanlı Müellifleri**, Meral Yayınları, İstanbul ts., c.2, s.313 vd.

²⁵³ YÜKSEL Emrullah; "Birgivi", **DİA**, İstanbul-1992, c.6, s.191 vd.

medreselerde **Molla Zeyrek, Ali Tûsî, Molla Abdulkerim, Hoca-zâde , Molla Hüsrev, Ali Kuşçu, Mevlâna Mushhuddin, Mehmed Müfti, Ahmed Paşa, Kadı-zâde Kasım** gibi dönemin seçkin ilim adamları tedrisatta bulundular.²⁵⁴

3.2.2.3. Medreselerde Okutulan Arapça Ders Kitapları

Osmanlı döneminde medreselerde okutulan başlıca kitaplar,²⁵⁵ Sarftan; **Emsile,**²⁵⁶ **Binâ,**²⁵⁷ **Maksûd,**²⁵⁸ Ebu'l-Meali İzzettin ez-Zencânî (ö.655/1257)'nin eseri **İzzî,** Ahmed b. Ali Mesud'un eseri **Merâh** (Merâhü'l-Ervâh), bunların şerh ve haşiyeleri, İbn Hâcib (ö.646/1248)'in eseri **Şâfiye** ve Nahiv'den; **Avâmil,**²⁵⁹ İmam-ı Birgivi (ö.983/1575)'nin te'lif ettiği **İzhâr,** İbn Hâcib'in eseri **Kâfiye,** Nasır b. Abdüsseyid Matrîzi (ö.610/1213)'nin eseri **Mişbâh,** Nureddin Abdulrahman b. Ahmed el-Câmî (ö.672/1273-4)'nin eseri **Molla Câmi,** İbn Mâlik (ö.672/1273-4)'in eseri **el-Elfiye,** İbn Hişâm (ö.761/1359-60)'ın eserleri **Muğni'l-Lebîb** ve **Kavâidü'l-İ'rab,** Zamahşerî(ö.538/1143-4)'nin eseri **el-Mufassal,** İbn el-Âcurrûm(ö.723/1323)'un eseri **el-Âcurrûmiyye.**

Tanzimat'tan sonra yeni metotla (Herbart Metodu) te'lif edilen eserlerden bazıları şunlardır;²⁶⁰ Hacı İbrahim (ö.1305/1887-8)'in **Sarf Tercümesi** ve **Nahiv Tercümesi,** Şemsettin Sami (ö.1321/1903-4)'nin **Tasrifât-ı Arabiyye,** Manastırlı Mehmed Rifat (ö.1325/1907)'ın **Tatbikât-ı 'Arabiyye ve İlm-i Nahv-i 'Arabi,** Mehmed Zihni (ö.1329/1911)'nin **el-Muntaḥab** ve **el-Muḫtaḫab,** Bahaeddin'in **Arapça Sarf - Nahv,** Mehmed Şakir (Hambeli-zâde) (ö.1378/1958)'in **Temrinli ve İ'râblı Lisân-ı Arabî.**

²⁵⁴ **İslâm Ansiklopedisi,** "Mescid", Milli Eğitim Basımevi, İstanbul-1971, c.8, s.72 vd.

²⁵⁵ UZUNÇARŞILI İsmail Hakkı; **Osmanlı Devleti'nin İlmîye Teşkilatı,** Ankara-1984, s.30; ÇÖRTÜ Meral; a.g.e., s.31-35.

²⁵⁶ Müellifi bilinmemekte olup Hz. Ali'ye nisbet edenler vardır.

²⁵⁷ Müellifi bilinmemektedir.

²⁵⁸ Müellifi ihtilafı olup Birgivi'ni İmam-ı A'zam'a izafe etmektedir.

bkz. ÇÖRTÜ Meral ; a.g.e., s.31.

²⁵⁹ Medreselerde iki çeşit avâmil okutulmaktaydı; birincisi Abdulkadir Cürcânî'nin (ö.471/1678) eseri **Avâmil (Avâmil-i 'Atîk),** ikincisi İmam Birgivi'nin eseri **Avâmil (Avâmil-i Cedîd).**

²⁶⁰ ÇÖRTÜ Meral; a.g.e., s.35.

3.2.2.4. Medreselerde Uygulanan Arapça Öğretim Metotları

Medreselerde kullanılan öğretim metodu, tündengelim metodu karakterini taşımaktaydı.²⁶¹ Uygulanan metoda göre Kur'ân-ı Kerîm-i ezberlemek ve mümkün olduğu kadar hadis ezberlemek gerekiyordu. Çok geçmeden dersler imlâ şeklinde verilmeye başlandı. Öğrenciler Kur'ân müstesna diğer dersleri not ediyordu. Bu öğretim metodu, dil ve edebiyat için olduğu gibi hadis, tefsir ve benzeri dersler için de aynı idi.²⁶² Dil alimleri yalnız kendi eserlerini değil aynı zamanda başkalarının eserlerini de yazdırdıkları oluyordu.²⁶³

Öğrenciler zamanla temel ders kitaplarını temin etme imkanına kavuşunca bu sefer öğrenciler önlerindeki metni yüksek sesle okuyor, hoca da gerekli açıklama ve düzeltmeleri yapıyordu. İmlâdan tamamen vazgeçilmiş değildi. Hoca yaptığı açıklamaları yazdırdığı oluyordu.²⁶⁴

Medreselerde soru - cevap tekniği öteden beri kullanılmaktaydı. Yalnız hoca öğrenciye değil aynı zamanda öğrenci de hocaya sorular yöneltebilmekteydi. İbn Cübeyr, Bağdat Nizamîyesi'nde hocaya yazılı sorular sorulduğuna şahit olmuştur.²⁶⁵ Medreselerde öğretim metodu sonraları müşahede, tecrübe, tetkik ve tenkide yer vermeyen sadece ilgili metinlerin Aristo mantığına göre şerh ve tefsirine inhisar eden bir metot haline geldi.²⁶⁶ H. Atay medreselerdeki Arapça öğretimini şöyle özetlemektedir;²⁶⁷

“Medresede öğretime ilk önce Arapça Dilbilgisi ile başlar, birbiri ardına ezberlenen bir dizi sarf, bir o kadar da nahiv kitapları ile devam ederdi. Öğrenme sözlü anlatım yoluyla kelimesi kelimesine ezberlemeye dayanıyordu. Bir kitap ezberlenmeden bir sonrakine geçilmezdi. Yalnızca metin değil, sayfa kenarına düşülmüş not ve açıklamalar bile

²⁶¹ TAŞDEMİRCİ Ersoy; a.g.m., s.350.

²⁶² İsâm Ansiklopedisi, Mescid Maddesi, Milli Eğitim Basımevi, Ankara-1971, c.8, s.63 vd.

²⁶³ A.g.e., s.64.

²⁶⁴ A.e., a.y.

²⁶⁵ A.e., a.y.

²⁶⁶ TAŞDEMİRCİ Ersoy; a.g.m., s.530 (F. Reşit UNAT'tan naklen).

²⁶⁷ CANDEMİR Doğan; a.g.e., s.25 (H. ATAY'dan naklen).

ezberlenirdi. Arapça öğretilmeksizin sarf ve nahiv kuralları hafız gibi saydırılırdı.”

Osmanlı Devleti'nin son döneminde medresede okutulan ilimlerin iyi okutulmadığı hususunda tenkitler yapılmaktaydı. Tenkitlerin ağırlık merkezini Arapça ve Arapça öğretim metodu teşkil ediyordu. Bazılarına göre Arapça ders kitapları ihtiyaca cevap vermiyordu. Yazılanı anlayacak, yüksek edebî Arapça zevkine ulaşarak, Kur'ân ve hadisten gereken manayı anlayabilecek, Arapça eser verebilecek seviyede bir Arapça öğretilmemekteydi. Müsteşrikler Arapça'yı daha süratli öğretiyorlardı ve uyguladıkları metodun alınması lâzımdı.²⁶⁸

Arapça öğretiminin istenilen seviyede başarılı olamamasının genellikle uygulanan metottan kaynaklandığı kanaati yaygınlaşmaya başlamıştı. Nitekim **Hacı İbrahim**, “Dâru't-Ta'lim”de uyguladığı Arapça öğretim metodu ile başarı sağlayınca 1892 yılında hükümet ve padişah **Hacı İbrahim Efendi usûlünce** Arapça ve Farsça öğretiminin geliştirilmesini ve kurallara bağlanarak yaygınlaştırılmasını buyurdular.²⁶⁹

3.2.3. Okul (Mekteb) Dönemi Arapça Öğretimi

XIX. yüzyılın başlarında Alman eğitimci J. F. Herbart'ın (1776 - 1841) eğitim görüşleri ile F. Seassüre (1857 - 1913) ile başlayan ve dili bir yapı, bir sistem olarak ele alan yapısalcıların görüşleri Batı'da öğretim programlarını, öğretim metotlarını ve bunlara göre hazırlanan araç - gereçleri etkilemiştir. Bu etkilerin Batı ile temas kuran İslâm Aleminde de görülmesi tabii idi. Daha önce kaydedildiği gibi²⁷⁰ Ortadoğu'da Batılı misyonerler, mevcut yönetimler ve özel teşebbüs erbabı tarafından açılan okullarda Arapça öğretimi, bu yeni metotla ve bu metoda göre hazırlanan Arapça ders kitapları ile yapılmaya başlandı.

3.2.3.1. Türkiye'de Arapça Öğretimi

Batıda eğitim ve öğretim alanındaki gelişmeler bizi de etkilemiş ve bazı ıslahatların yapılmasına yol açmıştır. Mektepler döneminde (1773 - 1923) bazı

²⁶⁸ ATAY Hüseyin; *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi*, s.225.

²⁶⁹ DEMİRCAN Ömer; *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*, s.61; ERGİN Osman; a.g.e., s.976 vd.

²⁷⁰ Geniş bilgi için bkz. çalışma 3.1. 3

alanlardaki ıslahat faaliyetlerine rağmen medreselerdeki Arapça öğretimi klasik usulde devam etmekteydi. Tanzimat hareketi ile başlayan ve II. Abdulhamid döneminde yaygınlık kazanan mekteplerde Batı dillerinden bir yanında Farsça ve Arapça öğretimi de yapılmaktaydı, fakat Arapça açısından değişen bir şey olmamıştı. Medreselerde olduğu gibi mekteplerde de klasik metoda (الطريقة القياسية) devam edilmekteydi. Arapça'nın kendisi değil, Arapça hakkında bilgi veriliyordu. Bu öğretim metodu Maarif Vekâletince 1892'de değiştirilmiş; fakat öğretmenlerin öğretim metotlarına vakıf olmaması nedeniyle haftada beş saat olmak üzere sekiz yıl süren Arapça öğretiminden beklenen sonuç alınamamıştı.²⁷¹

Bizde Arapça öğretimi konusunda ilk yenilik faaliyeti **Hacı İbrahim Efendi**'nin İstanbul'da açtığı **Dâru't-Ta'lim**'de yeni metotla²⁷² Arapça öğretimi olmuştur. **Tümevarım** (الطريقة الاستقرائية) bir başka adıyla **Herbart Metodu** ile yapılan ve kısa zamanda başarı gösteren bu Arapça öğretiminde A. Naim'in ifade ettiği gibi;²⁷³

“Dâru't-Ta'lim'de gece gündüz Arapça ile uğraşan bir talebenin az zaman içinde Arap edebiyatına hakkıyla vakıf, inşa ve yazı yazmaya bile muktedir olabileceğini ispat etti. Bu hal medresede oturan talebeye bir Tayy-i zaman harikası göstermek demek idi.”

Hacı İbrahim'in bu hayırlı teşebbüsü vefatı ile (1888) birlikte önce Dâru'-t-Ta'lim'in, daha sonra onun devamı olan Dâru't-Tedris'in faaliyetlerini sürdüremeyerek kapatılması ile akamete uğramıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında Tevhid-i Tedrisat Kanunu (3 Mart 1924) ile medreselerin Âli kısmının üç yıllık Dâru'l-Fünûn İlâhiyat Fakültesi'ne; orta kısmının ise İmam Hatip mekteplerine dönüştürülmesi ile bir müddet ara verilen Arapça

²⁷¹ Geniş bilgi için bkz. DEMİRCAN Ömer, **Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil**, s.60 vd.

²⁷² Bu metoda göre Sarf-Nahiv konuları Türkçe'ye çevrilerek öğretmen tarafından açıklanır ve öğrenciye yazdırılır. Aynı şekilde Arapça metinler okunur ve anadiline çevrilerek öğrenciye yazdırılır, öğretilen kaidelerle uygulama -alıştırma çalışmaları yapılır. Kelimelerin çekim ve türetimi öğretilir. Her dersin başında önceden öğrenilen konular gözden geçirilir, daha sonra yeni kaidelerin öğrenilmesi ve dersin ezberlenmesi şeklinde devam eder. Ayrıca Mukalemeye, Türkçe'den Arapça'ya ve Arapça'dan Türkçe'ye tercüme gibi etkinliklere de yer verilir. Bu metot dilbilgisi öğretiminde kullanılan tündengelem ile metin öğretiminde kullanılan Dilbilgisi - Tercüme metodunun karakterini taşımaktadır. Bkz. a.g.e., s.60.

²⁷³ Mehmed Zihni; a.g.e. (S. Uludağ'ın takdim yazısından).

öğretimine yeniden başlandı. Bu tedrisat 1930'da İmam Hatip mekteplerinin, 1933 yılında Dâru'l-Fünûn İlâhiyat Fakültesi'nin kapatılmasına kadar devam etti. 19 yıl aradan sonra 1949 yılında Ankara İlâhiyat Fakültesi ve 1951 yılında da yedi ilde açılan İmam Hatip okulları ile Arapça tedrisatı başlamış oldu.

Günümüzde Arapça öğretimi başta ilâhiyat fakülteleri,²⁷⁴ İmam Hatip liseleri, Kur'ân Kursları ve edebiyat fakültelerinin Doğu dilleri bölümlerinde²⁷⁵ resmî olarak yapılmaktadır. Bunun yanında bazı ilim adamlarının özel gayretleriyle, ülkemizdeki Arap elçiliklerince²⁷⁶ ve özel bazı kuruluşlarca kurslar açılmıştır.

3.2.3.2. Batı Ülkelerinde Arapça Öğretimi

Eskiden beri İtalya'nın Ortadoğu ile olan münasebetleri nedeniyle Arap diline karşı özel bir ilgisi olmuştur. M. XI. Yüzyıldan itibaren Roma, Napoli ve Padova üniversiteleri Ortadoğu'ya yönelik araştırmalara önem vermişler ve halen de vermektedirler.²⁷⁷ Batı ülkelerinde bir kısmı Şarkiyatçı (Oryantalist)lar tarafından kurulan çok sayıda Arapça Öğretim Merkezleri mevcuttur.²⁷⁸ Bu merkezlerin büyük bir kısmı fakülte, enstitü düzeyinde olup farklı amaçlarla fasih Arapça ve farklı yörelerin avam dili öğretilmektedir. Bunların başında İngiltere'de Londra Doğu ve Afrika Araştırmaları Okulu, Cambridge ve Oxford; Fransa'da Sorbon; Almanya'da Berlin ve Leipzig gelmektedir.²⁷⁹ Bu enstitü ve fakülteler modern öğretim metotları ile Arapça öğretildiğinden, daha sonra bir çok Arap ülkesinde yabancılara Arapça öğretimi amacıyla açılan enstitüler için örnek teşkil etmişlerdir. Arap ülkeleri dışında Doğu araştırmaları veya yabancılara Arapça öğretimi amacıyla; İtalya'da 2, İngiltere'de 16, Fransa'da 6, İsveç ve Norveç'te 2, Hollanda'da 5, Belçika'da 3, Finlanda'da 2,

²⁷⁴ 1999 Ö.S.Y.S. Yüksek Öğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzuna göre; İstanbul'da 2, Adana, Ankara, Bursa, Çanakkale, Çorum, Diyarbakır, Elazığ, Erzurum, Isparta, İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Konya, Sakarya, Samsun, Sivas, Şanlıurfa, Rize ve Van'da 1 olmak üzere buldukları en yakın üniversitelere bağlı toplam 21 ilâhiyat fakültesi bulunmaktadır.

²⁷⁵ Bu fakülteler Ankara Üniversitesine bağlı Arap Dili ve Edebiyatı, Atatürk Üniversitesine bağlı Arap Dili ve Edebiyatı, Dicle Üniversitesine bağlı Arap Dili ve Edebiyatı. Bkz. aynı kaynak.

²⁷⁶ Suudi Arabistan Kültür Merkezi, Libya Kültür Merkezi.

²⁷⁷ el-FAZLÎ Abdulhadî; a.g.e., s.76.

²⁷⁸ Geniş bilgi için bkz. el-HADİDÎ Alî; a.g.e., s.56-69; ZEHRÜDDİN Salih; "Luğatü'z-Zâd fi Mileffî'l-Müştşrikîn", el-Fikru'l-'Arabî: 61, Beyrut, Temmuz-Ağustos-Eylül-1990, s.87-103.

²⁷⁹ el-HADİDÎ Alî; Müşkiletü Ta'limi'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Gayri'l-'Arab, Dâru'l-Kâtibi'l-'Arabî li'ṭ-Ṭibâ'atı ve'n-Neşr, Kahire ts., s.56.

Yugoslavya'da 1, Macaristan'da 3, Almanya'da 10, Danimarka'da 3, Rusya'da 5 ve Amerika'da 7 merkezde Arapça tedrisat yapılmaktadır.²⁸⁰

3.2.3.3. Arap Ülkelerinde Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi

Arap aleminde yabancılara yönelik Arapça öğretimi uzun bir geçmişe sahiptir, fakat özellikle son 40 yıldan beri ard arda açılan ve modern araç - gereçlerle donanan enstitüler kurulmuştur. Bu enstitülerde yabancılara Arapça öğretimi alanında uzmanlaşmış öğretim elemanları modern metotlarla Arapça tedrisatı yapmakta ve Batı'daki benzeri öğretim kurumlarını aratmayacak tarzda başarı kaydetmektedirler. Enstitülerin başlıcaları şunlardır:

Mısır'da;

1. "Merkezü Ta'limi'l-Luğati'l-'Arabiyye bî-Medîneti'l-Bu'ûşi'l-İslâmiyye", el-Ezher Üniversitesi.²⁸¹
2. "el-Merkezü'l-Mısri li't-Te'avuni's-Şekâfi bi'l-Kahire", Mısır Kültür Bakanlığı²⁸²
3. "Vahdetü'l-Luğati'l-'Arabiyye bî-Kısmî'd-Dirâsâti'l-'Arabiyye", Kahire Amerikan Üniversitesi²⁸³

Sudan'da;

"Ma'hadü'l-Ḥartûm ed-Düvelî li'l-Luğati'l-'Arabiyye", ALESCO²⁸⁴

Suudi Arabistan'da;

1. "Şu'betü Ta'limi'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Ġayri'l-'Arab", Medine İslâm Üniversitesi²⁸⁵

²⁸⁰ Geniş bilgi için bkz. el-FAZLÎ Abdulhadî; a.g.e., s.76-84.

²⁸¹ el-ḤATÎB Ahmed Ali; "Tecrûbetü'l-Ezherî's-Şerîf fi-Mecâli Ta'limi'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Ġayri'n-Natîkîne bihâ", Ta'limu'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Ġayri'n-Natîkîne bihâ, el-Munazzamatü'l-'Arabiyye li't-Terbiyyeti ve's-Şefeti ve'l-'Ulûm, Tunus-1992, s.61-68.

²⁸² el-CÜHENÎ; a.g.e., s.101.

²⁸³ Bkz. a.g.e., s.100.

²⁸⁴ Bkz. a.g.e., s.104 ve KÂSİM Avn eş-Şerîf; "Cuhûdü ve Tecrûbetü Ma'hadî'l-Ḥartûm ed-Düvelî li'l-Luğati'l-'Arabiyye fi-l'dâdi Mu'llimi'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Ġayri'n-Natîkîne bihâ...", Ta'limu'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Ġayri'n-Natîkîne bihâ, el-Munazzamatü'l-'Arabiyye li't-Terbiyyeti ve's-Şekâfeti ve'l-'Ulûm, Tunus-1992, s.115-124.

²⁸⁵ el-CÜHENÎ; a.g.e., s.91 vd.

2. “Ma‘hadü’l-Luġati’l-‘Arabiyye”, Mekke Ümmü’l-Kura Üniversitesi²⁸⁶
3. “Ma‘hadü’l-Luġati’l-‘Arabiyye”, Riyaz Melik Suud Üniversitesi²⁸⁷
4. “Ma‘hadü Ta‘lîmi’l-Luġati’l-‘Arabiyye li-Ġayri’l-‘Arab”, Riyaz İmam muhammed b. Su‘ûd İslâm Üniversitesi²⁸⁸

Ürdün’de;

“Câmi‘atü Yermük”, Yermük Üniversitesi²⁸⁹

Cezayir’de;

1. “Ma‘hadü’l-‘Ulûmi’l-Lisâniyye ve’ş-Şavtiyye”, Cezayir üniversitesi²⁹⁰
2. “Merkezü’t-Ta‘lîmi’l-Mükeşşef li’l-Luġat”, Cezayir Üniversitesi²⁹¹

Tunus’ta;

“Ma‘hadü Burķîba li’l-Luġati’l-Ĥayye”²⁹²

Lübnan’da;

“Ma‘hadü Şemlân”²⁹³

3.3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE DİLBİLİM

XVIII. yüzyılın sonlarına doğru ve XIX. Yüzyılda dilbilim, psikoloji ve pedagoji alanındaki gelişmeler hem anadili hem de yabancı dil öğretimini amaç, muhteva, metot,

²⁸⁶ Mecelletü Ma‘hadi’l-Luġati’l-‘Arabiyye, s.331 vd., Mekke-1982-1983.

²⁸⁷ el-CÜHENÎ; a.g.e., s.97.

²⁸⁸ Geniş bilgi için bkz. ed-DEĞİL Ĥamd b. Nasır; “Tecrübetü Ma‘hadi Ta‘lîmi’l-Luġati’l-‘Arabiyye bi-Câmi‘ati’l-İmam Muhammed b. Suud el-İslâmiyye fi-Mecâli Ta‘lîmi’l-Luġati’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Natıķîne bihâ”, Ta‘lîmu’l-Luġati’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Natıķîne bihâ, el-Munazzamatü’l-‘Arabiyye li’t-Terbiyyeti ve’ş-Şekâfeti ve’l-‘Ulûm, Tunus-1992, s.69.

²⁸⁹ el-MEĞZÛMÎ Halef; “Tecrübetü Câmi‘ati’l-Yermük fi-Berâmici’l-Luġati’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Natıķîne bihâ”, Ta‘lîmü’l-Luġati’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Natıķîne bihâ, el-Munazzamatü’l-‘Arabiyye li’t-Terbiyyeti ve’ş-Şekâfeti ve’l-‘Ulûm, s.109-115, Tunus-1992.

²⁹⁰ Bkz. el-CÜHENÎ, a.g.e., s.102.

²⁹¹ Bkz. , a.g.e., s.105.

²⁹² Bkz. , a.g.e., s.105.

²⁹³ Amerikalılar tarafından Lübnan’da açılan bu enstitüde Arap öğretmenler Amerikan ve İngiliz diplomatlarına ve istihbarat ajanlarına mahalli lehçelere yönelik öğretim veriyordu. Bkz. el-HADÎDÎ Ali; a.g.e., s.72 vd.

araç - gereç gibi temel unsurlar açısından etkilemiştir. Özellikle dilbilim ve öğrenim psikolojisindeki gelişmeler, yeni metotların ortaya çıkmasına yol açmış, önceleri uzun zaman alan yabancı dil öğrenimi şimdi daha kısa zamanda ve daha etkili bir biçimde öğretilbilir hale gelmiştir. Yabancı dil öğretiminin sosyoloji ve antropoloji (insan bilimi) gibi ilimlerle de ilişkisi vardır fakat biz burada araştırmamıza doğrudan ışık tutacak dilbilim, psikoloji ve pedagoji ile olan münasebetini ele alacağız.

“İnsan dilinin bilimsel incelenmesi” olarak tanımlanan dilbilimin XX. yüzyılın başında bir bilim dalı haline gelmesine mukabil dilbilgisi çalışmaları 2500 yıllık bir maziye sahiptir. M.Ö. beşinci yüzyılda başladığı varsayılan Eflatun ve Aristo ile şekillenen geleneksel dilbilgisi zamanla geliştirilerek bugünkü halini almıştır.²⁹⁴

B. Vardar’ın ifadesiyle;

*“Geleneksel dilbilgisi buyurucu bir nitelik taşır.(...) Dil düzeyine yabancı, kökeni dil dışında yer alan katı kurallara yer verir, bu kurallara uyulmasını buyurur.(...) Dilin değişken olduğunu, işlevini yerine getirirken kimi kural ve öğelerin toplumsal geçerliliğini yitirdiğini buna karşın yeni kural ve öğelerin dilsel çevrime girdiğini bilmezlikten gelir. Dilin yaratıcı, üretici gücünün güvencesi olan değişiklik ve yenilikleri tartışır durur.”*²⁹⁵

Fransa’da Port Royal Okulu’nun temsilcilerinden akılcı filozof Descartes’in öğrencisi Arnauld’a göre; *“Bütün dünya dilleri gramer açısından insan aklının mantık düzenine uydurulabilirdi.”*²⁹⁶ Bu düşünceden hareketle 1660 yılında Arnauld Lancelot ile birlikte bütün insanlık için müşterek olacak olan Grammaire q̄n̄erale et reassonn̄e (Genel ve Açıklamalı Dilbilgisi) adlı eseri yayınladılar.²⁹⁷ Mantık kurallarına göre kaleme alınan bu genel gramer Eski Yunan döneminden sonra tasarlanan ilk dil teorisinin bir mahsulü olmuştur.²⁹⁸

²⁹⁴ KIRAN Zeynel; **Dilbilim Akımları**, Onur Yabancı Diller Kitap ve Yayın Merkezi, Ankara-1986, s.16.

²⁹⁵ VARDAR Berke; **Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri**, MULTILINGUAL, İstanbul-1998, s.41 vd.

²⁹⁶ KIRAN Zeynel; a.g.e., s.30.

²⁹⁷ Bkz. VARDAR Berke; a.g.e., s.25.

²⁹⁸ Geniş bilgi için bkz. BAYRAV Süheyla; **Filolojinin Oluşumu**, MULTILINGUAL, İstanbul-1998, s.113 vd.

• Karşılaştırmalı Gramer

XVIII. yüzyılın sonlarına doğru karşılaştırmalı dilbilimin doğuşu ve Sanskritçe'nin bulunmasıyla yeni bir dönem başlamıştır. F. A. Wolf (1759-1824) tarafından kurulan karşılaştırmalı dilbilim Contrastive Linguistics (علم اللغة التقابلي) “dil nasıl kullanılmalı?” sorusu yerine “dil nasıl kullanılmıştır?” sorusuna cevap aramaya başlamıştır. Nitekim Alman Franz Bopp (1791-1867) tarafından Hint - Avrupa dilleri fiil çekimleri sistemi hakkında yazdığı **Über das konjugations system der sankritsprache** (Sanskritçe'nin Eylem Çekim Dizgesi Üstüne [1816]) adlı eserde bazı kelime biçimlerinden hareketle Sanskritçe, Eski Yunanca ve Latince; İngilizce, Almanca, İspanyolca, Rusça, Fransızca ve Farsça gibi dillerin aynı kökten geldiklerini ve aralarında genetik ilişkilerin bulunduğunu savundular. O dönemde yaygın olan evrimcilik teorisine paralel olarak dilleri doğan, büyüyen, yaşlanan ve ölen bir canlı varlık (organizma) olarak görmeye başladılar.²⁹⁹

• Tarihi Gramer

Karşılaştırmalı dilbilim çalışmaları sonucu ortaya çıkan **tarihi dilbilim** (Historical Linguistics علم اللغة التاريخي), Danimarka'da Rasmus Rask (1787-1832), Almanya'da J. Grimm'in (1785 – 1863) çalışmaları ile şekillendi. “**Grimm Kanunu**” olarak bilinen kural “*Latince, Yunanca, Sanskritçe, Hint - Avrupa kökenli sessizlerin evrimleri arasında düzenli ilişkiler kurar. Sistemdeki bir tek ögenin evriminin yerini, tüm sistemin yapısal evrimi almıştır.*”³⁰⁰ Daha sonraları Almanya'da Yeni Gramerciler Okulu oluşmuştur. Dillerin genel nitelikleriyle ilgili pozitivist ve mekanist görüşlere sahip olan bu dilbilimcilere göre;

“Dil onu konuşan insanlardan bağımsız olarak gelişen, büyüyen ve ölen canlı bir varlıktır. Bu nedenle, dili tarihsel bir sürece bağlı dönüşümler geçiren herhangi bir varlık gibi incelemek gerekir. Dille ilgili bilgi, onu yüzyıllar boyu etkileyen değişikliklerin betimlenmesine bağlıdır. Yalnızca bu değişiklikler önemlidir ve bunlarla ilgili kurallar buyurucu

²⁹⁹ Geniş bilgi için bkz. KIRAN Zeynel; a.g.e., s.31 vd.; VARDAR Berke; a.g.e., s.26 vd.

³⁰⁰ KIRAN Zeynel; a.g.e., s.32 vd.

*ve kesinlikle uygulanması gereken kurallardır.”*³⁰¹

XX. yüzyıla gelinceye kadar dil öğrenmek, o dildeki kelimeleri öğrenmek anlamına geliyordu. Bundan dolayı tartışmalar genellikle kelimeler üzerinde yapılıyordu. XX. yüzyıl dil çalışmaları yalnız kelimeler üzerinde değil, kelimelerin oluşturduğu sistem, yapı üzerinde yoğunlaşmıştır.

3.3.1. Yapısal Dilbilim

• Yapısal Gramer

XX. yüzyılın başına kadar dil çalışmalarında tarihî metot kullanılmaktaydı. Seassure bu anlayışı sarsarak, eşzamanlı metodu kullanarak tarihî gramer anlayışına en etkili bir şekilde tepki göstermiştir. Seussure’ün “*Dil göstergelerden oluşan bir sistemdir*”³⁰² sözü yapısal dilbilimin ana karakterini ortaya koymaktadır. Seussure’ün dil konusundaki düşünceleri; öğrencileri tarafından ders notlarından derlenmiş, **Caurs de Linguistigune Générale** (Genel Dilbilim Dersleri) adlı kitapta toplanmıştır. Ö. Başkan’ın da ifade ettiği gibi Saussure:

*“İnsan dilini, parça parça birimlerden oluşma bir yığın olarak değil de, bir bütün oluşturacak biçimde birbirleri ile bağlantılı olan birimlerin meydana getirmiş olduğu bir ‘düzen’ olarak incelemeyi öneriyordu. Bu ‘düzen’ terimi daha sonra ‘yapı’ terimi ile anlatılmaya başlamış ve böylece dilbilim çalışmaları da ‘yapısalcı’ yöntem izlenmeye başlanmıştır.”*³⁰³

Saussure’ün izinden giden Prag Dilbilim Çevresi dildeki öğelerin incelenmesi sırasında tek tek fenomenlerin birer görevleri bulunduğu görüşünden hareket ederek dil seslerini bu görevleri açısından incelemiş,³⁰⁴ ayrıca edebî dil ile de ilgilenmiştir. Bu yapısalcı anlayışa “görevselcilik” (Funtional linguistics علم اللغة الوظيفي) denir. N. Trubetskoy ve R. Jakobson önde gelen temsilcilerindendir.³⁰⁵

³⁰¹ A.g.e., s.33.

³⁰² A.g.e., s.39.

³⁰³ BAŞKAN Özcan; **Bildirişim**, İnsan - Dili ve Ötesi, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul-1998, s.331.

³⁰⁴ AKSAN Doğan; **Her Yönüyle Dil...**, c.1, s.28.

³⁰⁵ Geniş bilgi için bkz. GAZİ Yusuf; **Madhalün ile'l-Elsünniye**, Dimaşk-1985, s.256-272.

Kopenhag Dilbilim Çevresi aynı yapısalcı yaklaşımı benimsemiştir. Ondan farklı tarafı, çalışmalarını (glosematik الرياضيات اللغوية) diye adlandırılan ve dili matematik bir sisteme yaklaştıran bir görüş öne sürmesidir. L. Hjelmslev'in ortaya attığı bu dil teorisi ile bütün beşerî dillerin müşterek özellikleri belirlenerek bir nevi dil mantığı (dil cebiri) oluşturma ve bunu doğal dillerin yanısıra bütün dillere uygulama amaçlanmıştır.³⁰⁶

Amerikan yapısalcılığı ile Avrupa yapısalcılığı esasta aynı olmakla birlikte kullandıkları yöntemlerde farklılık arz ederler. 1920'lere kadar Avrupa'da dillerin tarihî gelişmeleri ve diller arası karşılıklı münasebetler metinlere dayalı olarak araştırılmaktaydı. Amerika'da dil çalışmalarının konusu daha ziyade konuşma dili idi. Buna gerekçe olarak da çocuğun yazıdan önce konuşma dilini öğrenmesi gösteriliyordu.³⁰⁷

Dilbilimde Amerikan yapısalcılığının kurucularından L. Bloomfield (1887-1949), Kuzey Amerika yerli dilleri üzerinde çalışan dilbilimci Watson'un davranışçı yaklaşımına paralel olarak dili davranışçı bir yaklaşımla incelemiştir. 1933'de yayınladığı "Language" (Dil) adlı eserinde dili bu yaklaşımla ele alarak yalnız gözlenebilen olguların incelenmesi gerektiğini, anlamı bir tarafa bırakarak yalnız biçimin incelenmesini savunan Bloomfield, "bir dilsel biçimin anlamını, konuşucunun bu biçimi söylediği durum ile dinleyicide yol açtığı tepki olarak tanımladık"³⁰⁸ derken dili, uyaran - tepki bağıntısı içinde açıklamaya çalışıyordu. Onun için "dil incelemesinde anlam geri kalmış bir alandır; insan bilgisinin bugünkü durumundan daha ileri gidene dek de bu böyle kalacaktır."³⁰⁹

Bloomfield'e göre bir dili konuşabilmenin bilgi ile alakası yoktur. Çünkü insanlar kendi dillerini oluşturan alışkanlıkları tarif etmekten acizdirler.³¹⁰ 1942 yılında Onun bir dili öğrenebilme hakkındaki sözleri dil öğreniminde ezber ve taklidin gereğini vurgular:

³⁰⁶ A.g.e., s.274-277.

³⁰⁷ YILDIRIM Çiğdem; "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Akımlar", *Türk Dili*: 413, Mayıs 1986, s.386.

³⁰⁸ OZİL Şeyda; "Leonard Bloomfield", *XX. Yüzyıl Dilbilimi*, BERKE Vardar Yönetiminde, Ankara-1983, s.65.

³⁰⁹ A.g.e., s.66.

³¹⁰ YILDIRIM Çiğdem; a.g.m., s.386.

“Dilin kalıplarını yazınız. Yüksek sesle bunları okuyunuz, ezberleyiniz. Bu kalıplar size tabii gelinceye, belleyninceye kadar her gün tekrar ediniz. Dil öğrenimi devamlı tekrar ile olur.”³¹¹

Yapısalcı çevrelerin hepsi dili bir yapı, bir sistem olarak kabul etmişler; bir dilin cümlelerinin değerinin tek tek öğelerle değil, bu öğelerin karşılıklı ilişkileri içinde ortaya çıktığını vurgulamışlardır. Saussure’un şu ifadeleri yapısalcıların ortak görüşlerini özetlemektedir:

“Bir öğeyi yalnız belli bir sesle belli bir kavramın birleşimi gibi ele almak yanlış olur. Öğeyi bu yoldan tanımlamak, onu parçası olduğu sistemden ayırmak demektir. Bu, öğelerle karşılaşp bunları toplayarak sistemi yaratabileceğimizi sanmak olur. Oysa, tam tersine dayanışik bütünden yola çıkarak bu bütünün kapsadığı öğeleri çözümleme yoluyla elde etmek gerekir.”³¹²

• Yapısalcıların Başlıca İlkeleri³¹³

- Dil öncelikle konuşmadır.

Öğretmen öğrencilerine ilk önce dinleme - anlama becerisini kazandırmalı daha sonra konuşma, okuma ve yazma becerilerine yer vermelidir.

- Dil öğrenme bir dizi alışkanlıklar kazanmadır.

Yabancı dil öğrenirken davranış değişikliği mekanik bir süreç içinde olduğundan öğrencinin yabancı dilde kendisine verilen uyarılara, hiç düşünmeden kısa sürede cevap verebilmesi için tekrar, alıştırma, anlatım (ta‘bir) ve ezbere ağırlık verilmelidir.

- Diller birbirinden farklıdır. Her dilin kendine has bir yapısı vardır.

Anadili öğretimi ile yabancı dil öğretimi farklı olduğundan metotlar da farklı

³¹¹ A.g.m., s.387.

³¹² KIRAN Zeynel; a.g.e., s.141.

³¹³ el-‘ARABİ Salâh Abdülmacid; Ta‘allümü‘l-Luğati‘l-Ḥayye beyne‘l-Vakı‘ı ve‘ṭ-Ṭumū‘, Mektebetü Lübnân, Beyrut-1981, s.19-26; en-NÂḤA Mhmud Kâmil; Ta‘lümü‘l-Luğati‘l-‘Arabiyye li‘n-Naṭıqîne bi-Luğatin Uḥrâ, Câmi‘atü‘l-Ümmi‘l-Ḥurâ, Ma‘hadü‘l-Luğati‘l-‘Arabiyye, Mekke-1985, s.89-95; DEMİREL Özcan; Yabancı Dil Öğretimi, Usem Yayınları, Ankara-1987, s.36 vd.

olmalı, yabancı dil öğretilirken kesinlikle anadili kullanılmamalıdır.

- Yabancı dil öğretilirken dile ilişkin bilgiler değil, dilin kendisi öğretilmelidir.

Aslolan konuşmaktır, dilbilgisi amaç değil vasıta. Kaideler konusunda ayrıntılara girmek ileri safhalara bırakılmalıdır. (Pattern Practice **مران القوالب**) adı verilen dil yapı kalıpları, meleke kesbedecek biçimde öğretilmeli ve bunların pekiştirilmesi için drill alıştırmaları olarak bilinen yineleme, değiştirme ve dönüştürme işlemleriyle dil kalıpları değiştirilerek fazla düşünmeden yerinde kullanılmaları sağlanmalıdır.

- Dil; dil akademisyenlerinin oluşturdukları kaideler değil, onu anadili olarak kullananların söyledikleridir.

Dilin hassasiyeti onu konuşanlara bağlı olduğuna göre akademisyenlerin uygulama mecburiyeti koyduğu eski kaidelere bağlı kalınmamalıdır. Yaygınlık ve kullanım dikkate alınmalıdır. Yabancı dil öğretilirken konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere ağırlık verilmelidir. Konuşma becerisi, suni olarak oluşturulanlarla değil, gerçek hayattan seçilmiş durumları yansıtan diyaloglar yardımıyla kazandırılmaya çalışılmalıdır.

- Yaşayan diller zamanla değişir ve gelişir.

Öğretmen öğrenciye dil kaidelerinin mutlak surette, nihai, sabit ve değiştirilemez olmadıklarını, aksine dilin zamanla değişmesine paralel olarak kaidelerinde değişip gelişebileceğini anlatmaya gayret sarf etmelidir.

- Tabiat bilimleri (zooji ve botanik)nde kullanılan araştırma metodu dilbilimde de kullanılır.

Tabiat bilimcileri gibi dilbilimciler de olgulardan kurallara ve kurallardan da uygulamaya geçmeli, aynı işlemleri yabancı dil öğretmenleri de yapmalıdır.

3.3.2. Üretici Dilbilim

Bloomfieldcilerin dili açıklamak için tabiat bilimlerinde (zooji ve botanik)

yapıldığı gibi gözlemleri toplayıp tasnif etmeyi eksik bir metot sayan N. Chomsky'e (1928-?) göre dilin özelliği yaratıcılığıdır. Herhangi bir dili konuşanlar sadece kullandıkları ifadeleri değil, kullanılabilir ve bugüne kadar belki de hiç kullanmadıkları cümleleri de kurmak ve anlamak yeteneğine sahiptirler.³¹⁴

Chomsky dil olgularını; dil yeteneği (competance القدرة، الكفاية) ve dil kullanımı (performance الأداء، الأداء) olarak ikiye ayırmıştır.³¹⁵ Chomsky'ye göre dil yeteneği, “konuşucu ve dinleyicinin kendi anadili konusunda sahip olduğu sezgisel bilgi”³¹⁶ dil kullanımı ise, “insanın konuşmasıyla gerçekleşen, kişiye özgü dili kullanma olgusudur.”³¹⁷ İnsanoğlu sonsuz sayıda doğru cümle üreten, bu dinamik yetenek sayesinde hiç duymadığı ve kullanmadığı cümleleri anlayıp türetebileceği gibi, duyduğu cümlelerin kendi dilbilgisine uygun olup olmadığını da ayırt etme imkanına sahip olur. Ö. Başkan'ın deyimiyle:³¹⁸

“Bir insan tüm yaşamı boyunca kullanacağı tümceleri teker teker bellediğine göre, demek ki kafanın içinde bulunan bir baskı makinesi sanki para basar gibi tümce basmaktadır. Veya başka bir deyişle, insan zekası içinde gizli olan bir “şifre” yardımıyla çeşitli bildirimler dürümlenebilmekte; karşı taraftaki alıcıda da aynı şifre makinesi olduğundan yollanan bu şifreli bildirimler orada çözümlenebilmektedir.”

Chomsky, dil yeteneğini; “özel dil yeteneği” ve “evrensel dil yeteneği” olmak üzere ikiye ayırmıştır. Özel dil yeteneği sonradan elde edildiği halde, evrensel dil yeteneği doğuştandır. Chomsky, çocuğun çok kısa zamanda anadilini öğrenmesi karşısında, insanın doğuştan mantık yapılarına sahip olduğunu ve farklı dillere rağmen dillerin düzenli sistemleri ve bu sistemlerin boyun eğdiği müşterek kuralların bulunduğunu söyler. Dilbilimci bunlara “dil evrenselleri” (language universals عموميات اللغوية) adını verir.³¹⁹

³¹⁴ VARDAR Berke; Dilbilimim Temel Kavram ve İlkeleri, s.27.

³¹⁵ Bizde “competance”nin karşılığında “dil örgüsü”, “edinim”, “edinç” kavramları; “performance” karşılığında da “söz dökümü”, “kullanım”, “edinim” kavramları kullanılır.

³¹⁶ KIRAN Zeynel; a.g.e., s.121.

³¹⁷ AKSAN Doğan; a.g.e., c.2, s.134.

³¹⁸ BAŞKAN Özcan; a.g.e., s.232.

³¹⁹ KIRAN Zeynel; a.g.e., s.123.

Dil çalışmalarında cümleyi esas alan Chomsky'ye göre bir cümlede; “**derin yapı**” (deep structure عميقة بنية) ve “**yüzey yapı**” (surface structure بنية سطحية) olmak üzere iki yapı bulunur. Kendi deyimiyle **derin yapı**, “tümcenin anlamını belirleyen soyut temel biçim”dir.³²⁰ Yüzey yapı ise, “derin yapıda varolan anlamı açıklanış biçimi, sese, sözcüklere dökülerek gerçekleştirilmesi”dir.³²¹ Bu anlayışa göre, insanın kullandığı cümleler aslında çok daha derinlerde yapılan işlemlerin dışı vuran biçimleridir. Bu görüşe göre kullandığımız her cümle, özne, yüklem, ve tümleçten meydana gelen daha yalın bir cümle (**çekirdek cümle** - kernel sentence - جملة أساسية)den geliştirilir. Karşı tarafa mesaj gönderme gayesiyle sarf edilen cümleler, derin yapı olarak adlandırılan bu çekirdek cümlelerden muhtelif dönüşümler vasıtasıyla “yüzey yapı” halinde üste çıkan yapılardır.³²²

Derin yapı ve yüzey yapı birbirlerine “**dönüşüm**”lerle bağlanırlar. **Dönüşüm** (Transformation تحويل), “bir tümcenin derin yapısından yüzeysel yapısına geçilmesini sağlayan kural ve bu kuralın uygulanmasıyla ortaya çıkan süreç”tir.³²³ Dönüşüm kuralının uygulanmasıyla “**çıkarm**”, “**ekleme**”, “**silme**” ve “**değiştirme**” işlemleri gerçekleştirilir.³²⁴

• Üretici Dilbilimin Başlıca İlkeleri³²⁵

- Biyolojik bozukluğu olmayan her çocuk, dil yeteneğine sahip olarak dünyaya gelir. Bu yetenek, çocuğun içinde yaşadığı toplumun dilini duyarak ve biyolojik gelişmesini takip ederek gelişir.

- Yabancı dil öğrenme ile çocuğun dil edinmesi farklı şeylerdir. Çünkü öğrenme, eğitimi gerektiren şuurdu bir harekettir. Edinme ise şartlar mevcut olduğu takdirde tabii olarak ortaya çıkar.

³²⁰ AKSAN Doğan; a.g.e., c.2, s.136.

³²¹ A.g.e., a.y.

³²² HİLMİ Halil; *el-luġatü ve’l-Ṭıfl, Dâru’n-Nahzati’l-‘Arabiyye*, Beyrut-1986, s.49.

³²³ YARDAR Berke vd.; *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, s.86.

³²⁴ KIRAN Zeynel; a.g.e., s.132.

³²⁵ YILDIRIM Çiğdem; a.g.m., s.389 vd.; *el-‘ARABÎ Şalâh Abdulmecid; a.g.e., s.32-34; DEMİREL Özcan; Yabancı Dil Öğretimi*, s.40.

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

- Dil; anlatım, taklit ve pekiştirme yoluyla bir alışkanlık geliştirme biçimi değildir; aksine kurallara dayalı bir sistemdir. Çocuğun anadilini edinmesi, bu sistemi edinmesi demektir. Şayet dili edinmek sade tekrar ve ezberden ibaret olsa idi, insanlar hiç duymadıkları ve tecrübe sahibi olmadıkları konularda meramlarını ifade edemez, yeni fikirler ortaya atamazlardı.

- Bütün diller ayrı ayrı ve birbirine benzemeyen sistemler değildir. Aralarında birçok müşterek unsur mevcuttur. Bütün dillerde cümlelerin anlamını açıklayan ve yeni cümleler üretmeye yardımcı olan bir ses ve gramer sistemi bulunmaktadır. Çocuklar, bütün dillerde müşterek olan özelliklere sahip olarak doğarlar.

- Anadilini bilen kimse kendi dilindeki seslerin nasıl birleştiğini, dilinin cümle yapısı ile anlam bilgisini edinir. Gramer ve mana yönünden yanlış bir cümle ile karşılaştığında yanlışlığı fark eder.

- İnsan dilinin en önemli özelliklerinden birisi de üretici olmasıdır. Belirli sayıda kelime ve dil kaideleri yardımıyla sonsuz sayıda cümle üretilebilir. Burada önemli olan bu kaidelerin tespit edilmesidir.

- Dil kullanımından önce dil yeteneğinin geliştirilmesi daha önemli olduğu için öğretmen zorunlu kaideler hakkında açıklamalar yapar. Bu açıklamalarda anadili kullanılabilir.

- Diller yalnız yüzey yapıda değişir ve gelişir; derin yapıda değişmez. Seyahat, ticaret, hicret, işgal gibi değişik sebeplerle gramerde bazı değişme ve gelişmeler olabilir. Fakat temel yapı değişmez; olduğu gibi kalır.

3.3.3. Dilbilim Akımları ve Yabancı Dil Öğretimi

Son 40 yıldan beri yapısalcı düşünce pek çok alanda olduğu gibi yabancı dil öğretimi alanında da etkisini göstermiştir. Eğitimciler, yapısalcıların ilkelerini, öğretim metotlarına ve ders kitaplarına yansıtmışlardır. Yapısalcılara göre dil, bir dizi

alışkanlıklar kazanma olduğundan anlatım, tekrar, taklit ve ezberlemeye önem verilir. Yapısalcılıkta konuşma dili ön planda olduğu için öğretmen önce dinlediğini anlama becerisinden başlar, daha sonra konuşma, okuma ve yazma becerilerine geçer. Anadilden yabancı dile veya yabancı dilden anadile fikirlerin nakledilmesi mümkündür. Yapısalcılara göre sabit olmadıkları ve zamanla değişebilecekleri için gerekli olan ve kullanım alanı bulunan kaidelere yer verilir. Telaffuza ve dil yapılarını kusursuz bir şekilde kullanıma özen gösterilir.³²⁶

Üretici dilbilimcilere göre dil; anlatım, taklit ve pekiştirme yoluyla alışkanlık geliştirme biçimi olmadığı, aksine kaidelere dayalı bir sistem olduğu için belirli sayıda kelime ve kaide yardımıyla sonsuz sayıda cümle üretilebilir.³²⁷ Bu itibarla dil kullanımından (الاداء اللغوى) önce dil yeteneğini (الكفاية اللغوية) geliştirmek gerekir.³²⁸

Yapısalcı dilbilimciler ile üretici dilbilimcilerin son dönemlerde karşılıklı olarak birbirlerinden yararlandıkları gözlenmektedir. Meselâ; üretici dilbilimciler daha önce fazla önem vermedikleri dilin fonetik yapısına önem vermeye başladılar. Aynı şekilde yapısalcılar da daha önce dil kaidelerine fazla önem vermedikleri halde bu sefer eskisine göre daha fazla önem vermeye başladılar.³²⁹ Bu anlayışın ders kitaplarına da yansımalarını görüyoruz. Meselâ; el-‘Arabiyye li’n-Nâşiîn serisinde hem yapısalcıların hem de üretici dilbilimcilerin görüşlerine paralel olarak bir düzenlemenin yapıldığı dikkat çekmektedir. Aynı düzenleme yabancı dil olarak Arapça öğretimi için hazırlanan diğer ders kitaplarında da görülmektedir.³³⁰

3.4. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE PSİKOLOJİ

“Nasıl öğreniriz?” sorusu, psikolojinin temel meselelerinden biri olmuş, bu soruya psikoloji akımları kendi görüşleri istikametinde farklı cevaplar vermişlerdir.

³²⁶ Geniş bilgi için bkz. el-‘ARABÎ Salâh Abdülmecid; a.g.e., s.25

³²⁷ Geniş bilgi için bkz. ZEKERİYA Mişâl; el-Elsûniyyetü’t-Tevfidiyye ve’t-Tahviliyye ve Kavâidü’l-Luğatî’l-‘Arabiyye (el-Cümletü’l-Basîta), el-Müessesetü’l-Câmî’iyye li’d-Dirâsâti ve’n-Neşri ve’t-Tevzî, Beyrut-1983, s.7-177; Mebâhisûn fi’n-Nazariyyeti’l-Elsûniyye ve Ta’fimi’l-Luğa, el-Müessesetü’l-Câmî’iyye li’d-Dirâsâti ve’n-Nesri ve’t-Tevzîc, Beyrut-1984, s.9-139; el-VA’R Mâzin; Nahve Nazariyyetin Lisâniyyetin ‘Arabiyyetin Hâdisi li-Tahfili’t-Terâkibi’l-Esâsiyyeti fi’l-Luğatî’l-‘Arabiyye, TLASTAR, Dimâşk-1987, s.49-250.

³²⁸ Geniş bilgi için bkz. Çalışma: 3.3.2.

³²⁹ Geniş bilgi için bkz. el-‘ARABÎ Salâh Abdülmecid; a.g.e., s.35.

³³⁰ Geniş bilgi için bkz. Çalışma: 1.7.2.3.

soruya psikoloji akımları kendi görüşleri istikametinde farklı cevaplar vermişlerdir. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği hakkındaki farklı görüşler, tabii olarak farklı öğretim metotlarını ortaya çıkarmış ve diğer alanlarda olduğu gibi yabancı dil öğretimi alanında da daha kısa ve daha etkili biçimde yabancı dili veya dilleri öğrenme ve öğretme imkanı sağlamıştır. Genelde yabancı dil, özelde ise Arapça öğretim metotlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlayan başlıca psikoloji akımlarının temel görüşlerine kısaca temas etmek gerekir.

3.4.1. Davranışçılık Akımı (Behaviorism السلوكية)

Öğrenme olayına farklı bir bakış açısı getiren ve yabancı dil öğretim metotlarını etkileyen bu akıma “behaviorism” de denir. Amerikalı psikolog Thorndike (1874-1949), o dönemde hayvan psikolojisi ile uğraşan Watson (1878-1958) ile birlikte yapısalcı ve görevselci psikologların kullandıkları içgözlem metodunu yetersiz bularak davranışların ancak açık olarak dışardan gözlenebileceğini, aksi halde böyle olmayan incelemenin bilimsel bir değeri olmadığını savundu.³³¹ Thorndike yaptığı çalışmalar sonucunda hazırloluş, alıştırma - etki (pekiştirme) kanunları diye adlandırılan kanunları ortaya koymuştur.³³²

Hazırlık İlkesi (The Law of Readiness الاستعداد): Thorndike “hazırlık” terimi ile sinir sisteminin öğrenmeye hazır olmasını kast etmektedir.³³³ Öğrenmede motivasyona dikkat çeken Thorndike’a göre; “Tepkinin ödüllenişmesi bağıntıyı güçlendirir. Buna karşın ceza tepkiyi körletip bağıntıyı zayıflatır.”³³⁴

Alıştırma İlkesi (Law of Exercise الممران): “Öğrenme” gerçekleştikten sonra kuvvetlenmesi için alıştırma yapması gerekir. Sözlü anlatımda irticali olarak ifadeler tekrar edilir. Dilbilgisi öğretiminde her dersin sonunda alıştırma yapılmaması, kaidelerin misallere tatbiki, dersin zihinlere iyice yerleşmesini sağlar.³³⁵

³³¹ BİNBAŞIOĞLU Cavit; *Eğitim Psikolojisi*, s.15 vd.

³³² Geniş bilgi için bkz. GAZADA George M., CORSİNİ 'Raymund J.; *Nazariyyetü't-Ta'allüm*, çev. Ali Hüseyin HACCÂC-'Aıyye Mahmud HUNÂ 'Alemü'l-Ma'rife, Kuveyt-1983.

³³³ BİNBAŞIOĞLU Cavit; a.g.e., s.261.

³³⁴ ENÇ Mitat; *Eğitim Ruhbilimi*, İstanbul-1987, s.157.

³³⁵ AHMED Muhammed Abdulkadir; *Ṭuruqu Ta'limi'l-Luğati'l-'Arabiyye*, Mektebetü'n-Nahzati'l-Mısrıyye, Kahire-1986, s.11-12.

Etki ya da Pekiştirme İlkesi (Law of Effect **قانون الأثر**): Bu ilkeye göre organizma, kıvanç veren tepkileri sever ve öğrenir. Thorndike'a göre bu ilke, öğretim ve öğrenim için temel ilkedir.³³⁶ Pekiştirme; *“Bir tepkiyi kuvvetlendirecek biçimde ödüllemek; bir tepkiyi güçlendirecek uyarıcıları sağlamak”*tır.³³⁷

Amerikalı psikoloji profesörü B. F. Skinner (1904-?)'e göre öğrenmenin temelini “pekiştirme” oluşturur. Yiyecek, ikramiye, övgü ve başarı gibi olumlu pekiştiriciler başarıyı yükseltir; ceza, azarlama ve başarısızlık gibi olumsuz pekiştiriciler insanı umutsuz eder ve başarıyı düşürür.³³⁸

Hayvan davranışları üzerinde araştırmalar yapan ve “Davranışçılık Akımı”nın kurucuları arasında yer alan Amerikalı psikoloji profesörü J. B. Watson öğrenme çevresini kontrolün, öğretmenin en önemli görevi olduğunu ifade etmektedir. Rus fizyolojisti Pavlov (1849-1936)'a göre öğrenme, uyarıcı – tepki ilişkisi ile meydana gelir. Bu ilişki eğitim açısından, özellikle becerilerin geliştirilmesinde, önemli rol oynar.³³⁹

3.4.2. *Geşalt Akımı*

Koffka (1886-1941), W. Köhler (1887-1967) ve Max Wertheimer (1880-1943) tarafından yapılan çalışmalar Geşalt Psikolojisini oluşturur.

Geşalt Almanca'da **şekil, örüntü, biçim** anlamına gelir. Herhangi bir durumda ayrı ayrı parçalara değil; parçaların meydana getirdiği “biçim” ve “örüntü”ye önem verdiklerinden bu görüşteki psikologlara Geşaltçılar denmiştir.³⁴⁰ Geşaltçılar; öğrenmede davranış psikologlarının **şartlanma** ve **assosiyasyon** kavramlarına karşılık **kavrayış, sezgi ve içgörü** (insight **الاستبصار**)³⁴¹ kavramlarına önem vermişlerdir. İnsan

³³⁶ AKIL Fâhir; *et-Ta'allümü ve Nazariyyâtüh*, Beyrut-1986, s.34-35.

³³⁷ BAYMUR Feriha; a.g.e., s.317.

³³⁸ Geniş bilgi için bkz. BAYMUR Feriha; *Genel Psikoloji*, İnkılap Yayınevi, İstanbul-1984, 6. Baskı, s.160 vd.; KÜÇÜKAHMET Leyla; *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, A.Ü Basımevi, Ankara-1976, s.17 vd.

³³⁹ KÜÇÜKAHMET Leyla; a.g.e., s.15 vd.

³⁴⁰ BAYMUR Feriha; a.g.e., s.298.

³⁴¹ AKIL Fâhir; a.g.e., s.218; FEHMÎ Mustafa; *Sikûlüciyyetü't-Ta'allüm*, Mektebü Mısır, Dâru Mısır li't-Ṭibâ'a, Kahire ts., s.72-76; İMRÂN Muhammed İsmail; *Medhalün İlâ' 'İlmi'n-Nefs*, Dâru's-Şekâfe li't-Ṭibâ'atı ve'n-Neşr, Kahire-1983, s.91 vd.

daha önce karşılaşmadığı yeni ve karmaşık ilişkileri içsel olarak bir anda kavramaktadır. “İçgörü” ya da “ani kavrayış” terimleriyle ifade edilen öğrenme şekliyle alışılmış geleneksel çözüm yollarıyla halledilemeyen bir çok kapalı meseleler halledilmektedir. Gestaltçılara göre öğrenme “öncelikle bütünü oluşturan bağıntı ve ilişkilerin içgörü yoluyla gerçekleştirilmesidir.”³⁴² İçgörü veya ani kavrayışın bir özelliği, benzeri durumlara geçişin kolay oluşudur.³⁴³

Gestalt Akımı okullardaki alfabetik metottan analitik metoda geçişe, ünite ve proje yöntemlerine etkili olmuştur.³⁴⁴

Chomsky, üretici dilbilim teorisini ortaya attıktan sonra (1957) bir yandan gözlenebilen olayları tasvir eden yapısal dilbilim, diğer yandan gözlenebilen davranışları tasvir eden davranışçı psikoloji ile uğraşanların dil hakkındaki görüşlerine karşı çıkmıştır. Bunların dil davranışının hiçbir yönünü aydınlatamadıklarını ileri sürmüş, öne sürdükleri temel varsayımların tersine çevrilerek incelenmesini önermiştir.³⁴⁵

3.4.3. Psikoloji Akımları ve Yabancı Dil Öğretimi

Davranışçılara göre dil, bir davranış biçimi olduğu için diğer davranış biçimlerinde olduğu gibi şartlandırılmış bir tepkidir. Davranışçılar dilin mana yönüne değil, şekil yönüne önem verirler. Dillerin öğretilmesinde alıştırmalara, bazı ilkelerin ve kelimelerin, sorulu - cevaplı diyalogların ezberlenmesine, düzgün bir şekilde okumaya ve gramer kaidelerine önem verdikleri halde dilin mana yönünü ihmal ederler. Fikir alışverişinde bulunma, dil öğreniminde temel gaye olduğu halde davranışçı akıma dayalı dil öğrenme metot ve tekniklerinde basmakalıp bir takım dil yapıları etrafında dönen öğrenci, fikir alışverişinde bulunamamakta, görmediği yapıları anlayamamaktadır.³⁴⁶

³⁴² ENÇ MİTAT; a.g.e., s.161.

³⁴³ İMRÂN MUHAMMED İSMAİL; a.g.e., s.92.

³⁴⁴ HESAPÇIOĞLU MUHSİN; *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, İstanbul-1988, s.113-120.

³⁴⁵ DEMİRCAN ÖMER; *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul-1990, s.114.

³⁴⁶ el-ARABİ ŞALÂH ABDULMECİD; a.g.e., s.13 vd.

Şartlanma teorisine göre öğretmen, bütün gayretini **iyi bir öğrenim çevresi** hazırlamaya sarfeder. Her şeyi öğretmen planlar, öğretmen ve yöneticiler her şeyi emirle yaptırır. Öğrenciler otokratik bir hava içinde öğretmen ve yöneticiler tarafından önceden hazırlanan etkinliklere katılmaya zorlanırlar. Bu durum, çevre kadar kalıtımın da **gelişmede** önemli rolü olacağını kabul edenlerce eksik bir öğrenme teorisi olarak kabul edilir.³⁴⁷

Geştalt ve idrak teorisine göre **öğrenmenin** uyaran - tepki ilişkileriyle ve şartlanma yoluyla izahı yeterli değildir. Öğrenmede **“bilme”, “anlama”, “kavrama”, “sezme”** gibi zihni etkenler daha etkili rol oynar. Bu akıma göre dillerin öğrenilmesi, insanın doğuştan getirdiği fitri bir kabiliyettir. İnsanoğluna has olan bu kabiliyet ile insan söyleneni anlar ve başkalarıyla iletişimde bulunur. Öğretmene düşen görev, öğrencinin doğuştan sahip olduğu bu kabiliyeti açığa çıkarmaktır.

1980’li yıllarda Chomsky’nin etkisi altındaki psikologlar dil öğrenimi ile ilgili **psikolinguistik** teorisini geliştirdiler (Doddve White, 1980). Bu teori insanların doğuştan dil yeteneğine sahip olduklarını, “insanın, dili konuşmak üzere doğumdan önce programlandığını” hangi şartlar altında olursa olsun çevresinde konuşan olduğu sürece insan yavrusunun konuşmayı öğrenebileceğini kabul eder. Çocuk sadece bir dizi kelimeyi değil, bu kelimeleri bir araya getirecek gramer kurallarını da öğrenir. **Psikolinguistik** teori çocuğun biyolojik yapısına birinci derecede önem verir ve insanoğlunun **“biyolojik dil programı”** ile doğduğunu ve çevre şartlarının çocuğa hangi dili, hangi kelimelerle kullanacağını tayin eder.³⁴⁸

3.5. ARAPÇA’NIN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİM METOTLARI

Eğitimciler, **“yabancı dili nasıl öğretilim?”** sorusuna cevap bulmak için dilbilimci, psikolog, sosyolog ve Antropolog gibi bilim adamlarının görüşlerinden yararlanarak bir takım metot ve teknikler geliştirmişlerdir. Biz burada gerek dinî-meslekî Arapça öğretiminde ve gerekse Arapça dilbilgisi öğretiminde en çok kullanılan metotlara kısaca yer vereceğiz.

³⁴⁷ BİNBAŞIOĞLU Cavit; a.g.e., s.275 vd.

³⁴⁸ CÜCELOĞLU Doğan; **İnsan ve Davranışı**, Remzi Kitabevi, İstanbul-1998, 8. Baskı, s.212.

3.5.1. İlmî - Meslekî Arapça Öğretim Metotları

3.5.1.1. Dilbilgisi - Tercüme Metodu (Grammar – Translation Method) (طريقة الترجمة والقواعد)³⁴⁹

Dinî ve edebî metinlere dayalı olarak yabancı dil öğretimi için kullanılan bu metot Latince öğretiminin etkisiyle geliştirilmiş ve günümüze kadar kullanılmıştır.³⁵⁰

Kullanım Özellikleri

Öğrenciye öncelikle okutulan metinle ilgili sarf – nahiv kaideleri öğretilir. İlgili metin önce sessizce daha sonra sesli olarak okunduktan sonra içindeki yabancı kelimeler çıkarılarak karşılıkları verilir. Metnin tercümesi yapılır, metinde bulunan sarf - nahiv ve belâgat ile ilgili kısımlar belirlenerek ayrıntılı açıklamalar yapılır. Kaidelerin iyice yerleşip yerleşmediğini tespit etmek gayesiyle yabancı dilden anadile ve anadilden yabancı dile tercüme yapılır. Bazen metinden bir paragrafın tamamı veya metnin özet olarak tercümesi istenir. Verilen dilbilgisi kaidelerine uygun olarak cümleler kurma, boşluklar doldurma, kelimelerin yerlerini değiştirme gibi alıştırmaya çalışmalarına yer verilir.

3.5.1.2. Direkt Metot (الطريقة المباشرة)³⁵¹

Dilbilgisi – tercüme metoduna bir tepki olarak 1950’li yıllarda yaygınlaşan bu metotla kısa zamanda anadiline ve tercüme yapmadan öğrenilen yabancı dille düşünülmesi ve düşüncelerin ifade edilmesi hedeflenmiştir.³⁵²

³⁴⁹ Geniş bilgi için bkz. el-ARABÎ Şalâh Abdulmecid; a.g.e., s.40 vd.; DEMİREL Özcan; *Yabancı Dil Öğretimi*, s.30; HARMAN Nâyif - HACCÂC Ali; el-Luğatü'l-Ecnebiyye Ta'limühâ ve Ta'allümühâ, 'Alemü'l-Ma'rife, Kuveyt-1988, s.170 vd.

³⁵⁰ Bu metot belli bir fikre, dilbilim ve psikoloji akımına bağlı değildir. Dilbilgisi-Tercüme metoduyla herhangi bir yabancı dilin okunup anlaşılması veya anadile tercüme edilmesi amaçlanmıştır.

³⁵¹ Geniş bilgi için bkz. el-ARABÎ Şalâh Abdulmecid; a.g.e., s.40-43; DEMİREL Özcan; a.g.e., s.31-34; ŞÎNÎ Mahmud İsmail; “Dirâsetün fi Tarâikü Ta'limi'l-Luğati'l-Ecnebiyye”, *Vakâi'u Nedevât...*, Riyâz-1985, c.2, s.139.

³⁵² Metodun geliştirilmesinde Herbart (1776-1841)'ın eğitim görüşü ile Gestalt Psikolojisi ve Humboldtçu (1767-1837) dil-kültür yorumu etkili olmuştur. Herbart'a göre her varlık bir çok gerçek varlıkların topluluğudur. Dil de bir kelimeler topluluğu olup bu kelimeler arasında türlü ilişkiler mevcuttur. Buna göre dil öğretilirken önce eski öğrenilenler gözden geçirilir daha sonra yeni öğrenilecek olanlar sunulur. Humboldt'a göre dil insanın dünya görüşünü etkilediğinden dili öğretilen milletin kültürü de öğretilmelidir. Bkz. DEMİRCAN Ömer; *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, s.171.

Kullanım Özellikleri

Dersler genellikle bir diyalogla veya kısa bir fıkra anlatımı ile başlar. Bunların içinde geçen kelimeler işaret, rol, resim vb. yollarla açıklanır. Dilbilgisi kaideleri tümevarım metoduyla verilir. Hemen hemen kaideler hakkında açıklama yapılmaz. İlk dönemlerde telaffuz eğitimine ağırlık verilir. Tekrar, taklit ve ezberin önemli olduğu bu metotta dinleme ve konuşma becerileri iyice geliştirildikten sonra okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine geçilir.

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

3.5.1.3. Okuma Metodu (The Reading Method طريقة القراءة)³⁵³

Bu metot, direkt metodun özellikle okuduğunu anlama becerisi konusunda başarı gösterememesi karşısında oluşturulmuştur.³⁵⁴

Kullanım Özellikleri

Okuma öğretimine önce ses düzeni ve basit konuşma öğretimi ile başlanır. Öğrenciden anadilini kullanmadan ve tercüme yapmadan seviyesine uygun olarak kendisine verilen metnin sesli olarak okunması istenir.

İki çeşit okuma öğretimi uygulanır:

• Yoğun Okuma (İntensive Reading القراءة المركزة)

Öğretmen kontrolünde yapılan bu okuma öğretiminde, önceden seviyeye uygun olarak hazırlanan ve sonlarında muhtevanın bütününe tahlil edecek soruların bulunduğu paragraf veya kısa konular verilerek bunların sessizce okunması istenir. Öğrenci bilmediği kelimeleri siyâk, sibâktan ve resimli sözlükten çıkararak konuyu bir bütün olarak anlamaya çalışır. Öğretmen sadece muhteva ile ilgili yönelttiği sorularla konunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder.

³⁵³ Geniş bilgi için bkz. el-‘ARABÎ Şalâh Abdulmecid; a.g.e., s.43 vd.; HARMAN Nâyif- HACCÂC Ali; a.g.e., s.175 vd.; DEMİRCAN Ömer; *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, s.178 vd.

³⁵⁴ DEMİRCAN Ömer; a.g.e., a.y.

• **Yaygın Okuma** (Extensive Reading القراءة الموسعة)

Öğrencinin ilgisini çeken seviyeye uygun, kolay bir ibare ile yazılmış kitap ve hikayeler yine sessiz olarak okutulur. Okuma işlemi, anadilinde okuyan ve okuduğunu anlayan bir öğrencinin seviyesine ulaşıncaya kadar sürdürülür. Tercüme yapılmaz, öğrencinin okuduğunu anlayıp anlamadığı muhteva ile alakalı olarak sorulan sorularla anlaşılır. Yazma öğretimine okuma öğretimi için yetecek ölçüde yer verilir. Ders kitabı olarak okuma kitabının yanında, okuma kitabı ile ilgili kelimeleri ve konularla ilgili soruları, inşa çalışmaları ile ilgili alıştırmaları ve muhadese ile ilgili konuları içeren birer yardımcı kitap bulunur. Ayrıca öğretmen öğrenciye ders kitaplarının dışında seviyesine uygun kitaplar verebilir.

3.5.1.4. Kulak - Dil Alışkanlığı Metodu (Audio - Lingual Method

(الطريقة السمعية الشفهية)³⁵⁵

‘Dilin konuşma olduğu, yazma olmadığı’ ilkesine dayalı olarak geliştirilen bu metotta³⁵⁶ dilin tabii öğrenimindeki sırayı takip etmekle birlikte dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine ağırlık verilmekte ve bu şekilde mükemmel bir dinleme ve konuşma alışkanlığı kazandırılması amaçlanmaktadır.

Kullanım Özellikleri

Bu metotta da söyleneni tekrar etmek ve tekrarlanarak ezberlenen cümle kalıplarından benzeri cümleler üretmek esastır. Cümle kalıpları, yaşayan dilden alınan ve geliştirilen dil yapıları, tabii bir ortamda ve dil becerilerinin tabii sırasına göre verilir. Yapılar verilirken tedricilik prensibine riayet edilir. Dilbilgisi, yapı içerisinde

³⁵⁵ DEMİREL Özcan; **Yabancı Dil Öğretimi**, s.34-39; en-NÂKA Mahmûd Kâmil; **Ta’lîmü’l-Luğati’l-‘Arabiyye li’n-Natîkîne bi-Luğatin Uğrâ, Câmi’atü Ümmi’l-‘Qurâ, Mekke-i Mükerrreme-1985**, s.88-107; es-SEYYİD Mahmud Ahmed; **Ta’lîmü’l-Luğat: Beyne’l-Vağı ve’l-‘Tumû**, TLASDAR, Dimaşk-1988, s.298 vd.

³⁵⁶ 1960’lı yıllardan itibaren yaygınlık kazanan bu metot “ordu metodu”, “işitme-söyleme metodu”, “örgü alıştırmaları” gibi uygulamaların son aşaması olup dilbilimde yapısalcı akıma, psikolojide ise davranış akımına dayanmaktadır. Bkz. Çalışma: 3.3.1., 3.4.1. Geniş bilgi için bkz. DEMİRCAN Ömer, **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, s.182 vd.

tümevarım metoduyla verilir. Gerekli olan dilbilgisi açıklamalarında yabancı dil kullanılır. Önceden sınırlandırılmış olan kelimeler yapı içerisinde verilir. Gerek kelimelerin ve gerekse dersin muhtelif merhalelerinde gerekli açıklamalar amaç dil ile yapılır.

Tekrar, taklit ve ezberin önemli olduğu bu metotta doğru cevaplar anında pekiştirilir; yanlış cevaplar ise yeri geldiğinde düzeltilir. Alıştırmalar genellikle anlatım ve tekrara dayanır. Yapıların seçiminde, fıkra anlatımında ve diyaloglarda öğretilen yabancı dilin kültür yapısı göz önünde bulundurulur.

3.5.1.5. İdrak Metodu (Cognitive Code Learning *طريقة الفهم وحل الرموز*)³⁵⁷

Kulak dil alışkanlığına bir tepki olarak oluşturulan bu metot psikolojide idrak akımı ile dilbilimde üretici dilbilim akımının ilkelerine göre oluşturulmuştur.³⁵⁸

Kullanım Özellikleri

İdrak akımına göre dil bir alışkanlık geliştirme değil şuurlu bir şekilde kaideleri öğrenmek ve bunlarla yeni yapılar oluşturmaktır. Buna göre derse kaide öğretimi ile başlanır. Tümevarım ve tümdengelim metoduyla öğretilen kaidelerin iyice öğrenilmesi ve öğrencide öğrendiği yabancı dille ilgili dil yeteneğinin oluşması için kaide hakkında geniş açıklamalar yapılır. Daha sonra öğrenilen kaideye uygun dil kalıpları üretilir. Üretici ve dönüşümlü kaidelere uygun alıştırmalar biçimleriyle yeni yapılar oluşturulur. Kaide öğretiminde amaç kaidelerin tamamını öğretmek değil, aksine belli dil yapıları yardımıyla öğrencinin zihninde bir dil şuru oluşturmak ve sonra bu dil şuru ile sayılmayacak kadar yeni dil yapıları oluşturulmasını sağlamaktır.

Bir derste öğrencinin bütün dil becerilerine yer verilmekle birlikte genelde önce dinlediğini ve okuduğunu anlama (competance الكفاءة اللغوية) becerisi daha sonra

³⁵⁷ el-‘ARABÎ Şalâh Abdulmecid; a.g.e., s.57 vd.; el-CÜHENÎ ‘Iyd; a.g.e., s.212 vd.; DEMİREL Özcan; **Yabancı Dil Öğretimi**, s.39 vd.; TA‘İMA Rüşdî Ahmed; el-Merci‘ fi Ta‘lîmi’l-Luğati’l-‘Arabiyye..., Câmi‘atü Ümmi’l-‘Kurâ, Mekke-1986, c.1, s.397-409.

³⁵⁸ DEMİREL Özcan; a.g.e., a.y.

konuşma ve yazma (performance الأداء اللغوى) becerilerine yer verilir. Böylece öğrenci uygulamaya başlamadan önce öğrendiği yabancı dilin düzenliğini ve kaidelerini şuurlu bir biçimde öğrenmiş ve yine şuurlu bir biçimde kaideler yardımıyla yalnız öğrendiği konularda değil aynı zamanda karşılaştığı yeni durumlar karşısında da yeni yapılar oluşturma imkanına sahip olmuş olur. Kaide öğretiminde dil şuuru oluşturma esas olduğu için anadili kullanılabilir ve tercüme yapılabilir.

Bu metoda göre telaffuz ve diyalog eğitimi müstakil bir etkinlik olarak ele alınmaz; dersin normal akışı içerisinde kaidelerle ilgili yapılan uygulamalar çerçevesinde verilir.

Kaide öğretimindeki amaç, dil mantığını oluşturma olduğu için yapılan dil hataları anında düzeltilir ve böylece hatalı yapı üretmenin önüne geçilmiş olur.

Öğretmen kesin yetkiyi temsil eden kişi değil; sınıf içi etkileşimi sağlayan, iyi bir öğrenim ortamı hazırlayan ve yeni çağrışımlar oluşturma hususunda öğrenciyi rehberlik yapan bir konumdadır.

Bu metoda göre hazırlanan ders kitapları tümdengelim metoduna göre hazırlanmıştır. Ders kitaplarında önce dil kalıpları ve bunların anlam ve görevleri verilir, daha sonra alıştırmalar ve okuma parçası yer alır.

3.5.1.6. Seçmeci Metot (Eclectic Method الطريقة التوليفية)

Seçmeci metot direkt metot, kulak – dil alışkanlığı metodu ve idrak metodunun bir nevi karışımı niteliğindedir. Bu metotların olumlu tarafları dikkate alınarak kelime öğretiminde direkt metoda, dilbilgisi öğretiminde idrak metoduna, konuşma becerisini kazandırmada kulak – dil alışkanlığı metoduna ağırlık verilmiştir. Eklektik metoda göre dil becerileri konuşma, yazma, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama sırasına göre ele alınmaktadır. Bu metot öğretmene daha fazla rahatlık ve sorumluluk yüklemekte

farklı metotların olumlu yönlerini alabilmenin yanında kendi deneyimlerini de ilave etme imkanı sağlamaktadır.³⁵⁹

3.5.2. Arapça - Dilbilgisi Öğretim Metotları

XX. yüzyılın başına kadar dilbilgisi öğretimi tümdengelim metoduyla yapılmaktaydı. Bu dönemden sonra dilbilim ve psikoloji akımlarının, özellikle psikolojide Gestalt akımının, dilbilimde davranışçı akımının etkisiyle yeni metotlar oluşmuştur. Bunların başlıcaları; Tümdengelim Metodu, Tümevarım Metodu ve Ta'dil Metodudur.

3.5.2.1. Tümdengelim Metodu (الطريقة القياسية)³⁶⁰

Bu metot herhangi bir dilbilim ve psikoloji akımına bağlı olarak oluşmamıştır.

Kullanım Özellikleri

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

3.5.2.2. Tümevarım Metodu (الطريقة الاستقرائية)³⁶¹

Alman eğitimci J. F. Herbart'ın görüşünden kaynaklanan bu metoda "Herbart Metodu" da denir.

Kullanım Özellikleri

Bu metoda göre yapılan kaide öğretiminde tümdengelim metodunun aksine bir yol izlenir. Önce misaller ve açıklamalar, daha sonra da kaideler ve alıştırmalar verilir. Bu metoda göre hazırlanan Arapça Dilbilgisi kitaplarında aynı yol izlenir.

³⁵⁹ Geniş bilgi için bkz. DEMİRCAN Ömer; *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, s.162; DEMİREL Özcan; *Yabancı Dil Öğretimi*, s.45; en-NÂKA Mahmûd Kâmil; *Ta'limü'l-Luğa el-'Arabiyye...*, s.107-117.

³⁶⁰ es-SEYYİD Mahmud Ahmed; *fi Tarâiki Tadrîsi'l-Luğati'l-'Arabiyye*, Dımaşk-1982, s.425.

³⁶¹ es-SERHAN Muhyî Hilâl; *Usûlü Tadrîsi'l-Luğati'l-'Arabiyye...*, Bağdat-1989, s.73; es-SEYYİD Mahmud Ahmed, a.g.e., s.429.

3.5.2.3. Ta'dil Metodu (الطريقة المعدلة)³⁶²

Bu metot Herbart metodunun geliştirilmesiyle oluşturulmuştur.

Kullanım Özellikleri

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



³⁶² HATIR Mahmûd Rüşdî vd.; *Ṭuruḳu Tedrîsi'l-Luġati'l-'Arabiyye...*, s.219-222.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde; öğretim elemanları ve öğrenciler hakkında tanıtıcı kısa bilgiler, Arapça programlarına ilişkin amaçlar, muhteva, öğretim süreçleri, değerlendirme ve geleceğe yönelik eğilimler ile ilgili literatür ve araştırma bulgularına yer verilmiştir.

4.1. KİŞİSEL BİLGİLER

Araştırma ile ilgili daha sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek için öğretim elemanları ve öğrenciler hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Öğretim elemanları hakkındaki ayrıntılı bulgulara araştırmanın bütünlüğü açısından öğretim süreçleri ile ilgili bölümde yer verilecektir.

4.1.1. Cinsiyet

Örnekleme girerek araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %100'ü erkektir. Öğrencilerin ise %38.2'si kız, %61.8'i erkektir.

Tablo 2: Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı.

İlahiyat Fakülteleri	Öğretim Elemanları			Öğrenciler			Genel Toplam
	Kadın	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam	
AÜİF	—	14	14	30	61	91	105
EAÜİF	—	13	13	18	44	62	75
GÜİF	—	6	6	14	18	32	38
MÜİF	—	17	17	36	65	101	118
SÜİF	—	11	11	38	40	78	89
SÜİF	—	8	8	37	53	90	98
Genel Toplam	—	69	69	173	281	454	523

4.1.2. Akademik Unvanlar

Araştırmaya katılan Arapça öğretim elemanlarının çoğunluğu öğretim görevlileri ve okutmanlardan oluşmaktadır. (%62.3) Öğretim üyelerinin (Prof., Doç., Yrd. Doç.) oranı ise %37.7'dir. (Bkz. Tablo 3)

Tablo 3: Arapça Öğretim Elemanlarının Akademik Unvanlar.

İlahiyat Fakülteleri	Öğretim Üyesi						Öğretim Görevlisi		Okutman		Toplam	
	Prof.		Doç.		Yrd. Doç.		S	%	S	%	S	%
	S	%	S	%	S	%						
AÜİF	3	21.4	—	—	—	—	11	78.6	—	—	14	100
EAÜİF	5	38.4	—	—	2	15.4	2	15.4	4	30.8	13	100
GÜİF	—	—	1	16.7	—	—	2	33.3	3	50.0	6	100
MÜİF	1	5.9	3	17.6	2	11.8	11	64.7	—	—	17	100
SÜİF	3	27.3	1	9.1	1	9.1	6	54.5	—	—	11	100
SÜİF	2	25.0	—	—	2	25.0	2	25.0	2	25.0	8	100
Toplam	14	20.3	5	7.2	7	10.1	34	49.3	9	13.0	69	100

4.1.3. Mezun Oldukları Kurumlar

Tablo 4'de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %38.8'i İlahiyat Fakültesi; %40.6'sı Yüksek İslâm Enstitüsü mezunu; %5.8'i Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi ile bazı üniversitelere bağlı Arap Dili ve Edebiyatı fakültelerinden ve %18.8'i ise yurt dışındaki üniversitelerden mezun olmuşlardır. Yurt dışındaki üniversitelerde öğrenim görenlerin dördü Bağdat Üniversitesi İlahiyat ve Edebiyat Fakültelerinden, biri Dimaşk Üniversitesi, ikisi Ezher Üniversitesi Arap Dili ve Edebiyatı Fakültesinden, biri Libya Garyunus Üniversitesi Eğitim Fakültesinden, biri Libya Üniversitesi Arap Dili ve Edebiyatı Fakültesinden, ikisi Mekke Ümmü'l-Kura Üniversitesi Arap Dili Fakültesinden, biri Suudi Arabistan İmam Muhammed

Üniversitesi Arap Dili ve Edebiyatı Fakültesinden ve biri de Pencap Üniversitesinden mezun olmuştur.

Tablo 4: Arapça Öğretim Elemanlarının Mezun Olduğu Kurumlar.

İlâhiyat Fakülteleri	İlâhiyat Fakültesi		Yüksek İslâm Enstitüsü		Arap Dili ve Edebiyatı		Yurtdışı Üniversiteleri		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
AÜİF	9	64.3	1	7.1	1	7.1	3	21.5	14	100
EAÜİF	4	30.8	6	46.2	—	—	3	23.0	13	100
GÜİF	2	33.3	1	16.7	1	16.7	2	33.3	6	100
MÜİF	2	11.8	12	70.5	1	5.9	2	11.8	17	100
SÜİF	2	18.2	6	54.5	1	9.1	2	18.2	11	100
SÜİF	5	62.5	2	25.0	—	—	1	12.5	8	100
Toplam	24	34.8	28	40.6	4	5.8	13	18.8	69	100

4.2. ARAPÇA PROGRAMLARINA VE ÖĞRETİM SÜREÇLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Yakın zamana kadar **öğretim programı**, başka bir ifadeyle **müfredât programı** deyince, bir okul programındaki derslerin adları ile bu derslerde işlenecek konuların başlıklarını gösteren bir liste aklımıza gelirdi.³⁶³ Modern öğretim program anlayışına göre öğretim programı karşılıklı olarak birbirini etkileyen, organik olarak birbirine bağlı birçok unsurdan oluşan bir sistemdir.³⁶⁴ Bu sistemin temel unsurlar olan ders planları, kitapları, eğitim araçları, eğitim etkinlikleri, metotlar, derslikler, imtihanlar vb. bir bütün halinde çalışır. Programların hazırlanmasında toplumun kültürü, felsefesi ve problemleri, öğrencini karakter yapısı, gelişme özellikleri, içinde yaşadığı zaman ve

³⁶³ TEKİN Halil; **Okullarımızda Türkçe Öğretimi**, Mars Matbaası, Ankara-1980, s.5.

³⁶⁴ Sistem hakkında geniş bilgi için bkz. DOĞAN Hıfzı; **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**, Önder Matbaacılık, Ankara-1997, s.10-17; TA'İMA Rüşdî Ahmed; el-Merci' fi Ta'limi'l-Luğati'l-'Arabiyye..., s.129.

ortam dikkate alınır.³⁶⁵

Öğretim programı; H. Tekin'in tanımlamasıyla.³⁶⁶

“Öğrenci davranışında istenilen değişik ya da değişiklikler oluşturmak ereğiyle ayrıntılı olarak yapılan plandır.(...) Bu anlamda bir öğretim programı F. Varış'ın deyimiyle; [Ne amaçlar, dersler ve konular listesidir, ne de öğretmenin eline verilen ve uyması istenen basılı bir kitaptır.] Öğretim programı, öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirmek için planlanmış faaliyetlerin tamamıdır.”

İngilizce, Almanca ve Fransızca öğretiminde olduğu gibi³⁶⁷ Arapça öğretiminde de arzu edilen başarının gösterilememiş olmasının plansız ve programsız bir öğretimden kaynaklandığı söylenebilir. Halbuki;

*“Eğitim, uygulamalı bir bilim dalıdır. Bu bakımdan yenileşme çabalarının, kağıt üzerinde özenerek çizilmiş yapı değişiklikleriyle, yapılan konuşma ve tartışmalarla veya herkesin kendi tecrübe dağarcığından çıkararak en iyi niyetlerle ortaya attığı önerilerle gerçekleşeceği düşünülmemelidir.”*³⁶⁸

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretim programları çağın şartlarına uygun olarak geliştirilmiştir. Eğitim sistemimizde uzun süre devam eden “Müfredat Programı” anlayışı 1950'li yıllardan sonra yerini “Eğitim Programı” anlayışına terk etmiştir. 1924'de Türkiye'ye davet edilen **John Dewey**'in hazırladığı rapor doğrultusunda 1953 - 1954 yıllarında program geliştirme faaliyetleri başlatılmıştır. Bu çalışmalar kademeli bir şekilde sürdürülerek 1990'lı yıllarda hızlandırılmış ve yabancı dil grubu içinde çalışmalarını sürdüren Almanca komisyonunun yanı sıra Fransızca ve

³⁶⁵ es-SEYYİD Mahmūd Ahmed; “Ta‘lîmu'l-Luġati'l-'Arabiyye fi'l-Câmi'âti'l-'Arabiyye Beyne'l-Vâkı' ve'l-Ṭumû'”, el-Ma'rife: 270, Ağustos-1984 (Suriye), s.26 vd.

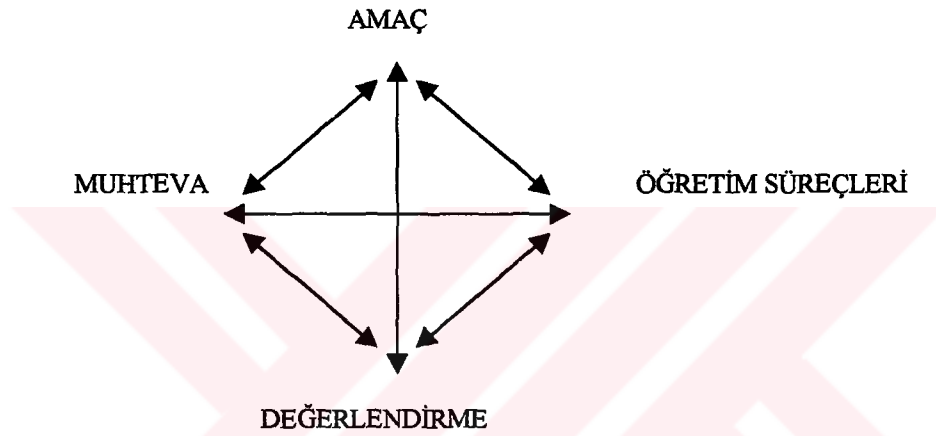
³⁶⁶ TEKİN Halil; **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Mars Matbaası, Ankara-1979, s.8.

³⁶⁷ CEYHAN Erdal; “Türkiye Üniversitelerinde Yabancı Dil Programlarının Karşılaştırılması”, Basılmamış Doktora Tezi, A. Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara-1982, s.133.

³⁶⁸ VARİŞ Fatma; **Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara-1988, 4. Baskı, s.14.

İngilizce dersleri için program geliştirme ihtisas komisyonları oluşturulmuştur. Halen Ankara, Anadolu, Boğaziçi, Çukurova, Gazi, Hacettepe, İnönü, Karadeniz, Selçuk ve Ortadoğu Teknik Üniversitelerine bağlı Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalları'nda öğretim programları üzerinde araştırmalar yapılmaktadır.³⁶⁹

Çağdaş program anlayışına göre eğitim programları şekil: 1'de görüldüğü gibi amaç, muhteva, öğretim süreçleri ve değerlendirme unsurlarından oluşmaktadır.³⁷⁰



Şekil 1: Eğitim Programının Öğeleri.³⁷¹

4.2.1. Amaçlar

Amaçlar, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin dayanak noktalarını teşkil eder. Üniversitelerdeki akademik çalışmalar boyunca ihtiyaç duyulan yabancı kaynakları okuyup anlayabilme becerisini, yabancılarla iletişim kurabilme yeteneğini kazandırmak ve “yabancı dil bilen eleman” ihtiyacını karşılamak üniversitelerin başlıca görevleri arasındadır.³⁷²

³⁶⁹ DEMİREL Özcan; “Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları”, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*: 7, 1992, s.27-43.

³⁷⁰ YAŞAR Şefik; “Yabancı Dil Öğretiminde Çağdaş Program Anlayışının Benimsenmesi”, *Eskişehir A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 Ocak 1990, s.89-96.

³⁷¹ NICHOLLS Audrey ve NICHOLLS S. Howard. *Developing A Curriculum; A Practical Guide*, 1972, s.34’den uyarlanmıştır. (bkz. a.e., a.y.)

³⁷² ERDAL Ceyhan; a.g.e., s.89 vd.; İBN BEKİR Bekir Abdullah; “Geleceğin Arap Üniversitesi Üzerine”, çev. Necati Avcı, *İslâmî Araştırmalar*: 4, Nisan 1987, s.23.

Bütün üniversitelerimizde diğer yabancı dillerde olduğu gibi Arapça öğretiminde istenilen düzeyde başarılı olduğunu söyleyemeyiz. A. Kocaman, yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenini; “Niçin yabancı dil öğretemiyoruz?” sorusuna açık ve seçik olarak cevap verilememesinden kaynaklandığını ifade etmektedir.³⁷³ J. W. Brown ve J. W. Thornton’un belirttikleri gibi;³⁷⁴

“Bir dersin amaçlarının saptanması birkaç maksada hizmet eder. Birincisi -belki de en önemlisi- öğretim üyelerinin ve öğrencilerin çeşitli ders faaliyetlerini ve ders icaplarını kesin ve açık olarak anlamalarına, ders faaliyetlerinden her birinden genel olarak neler kazanılacağına bilinmesine yardım eder. İkincisi açık olarak ifade edilmiş amaçlar, dersin kapsayacağı konuların saptanmasına, ders faaliyetlerinin hudutlarının çizilmesine yardım eder ve öğrenme oluşumunda sınama – yanılma metotlarının uygulanmasına meydan vermeyerek öğrencilerin zaman kazanmalarını sağlar. Üçüncüsü iyice belirtilmiş ders amaçları öğrenme tecrübelerinin ve eğitim kaynaklarının seçilmesinde ve organizasyonunda rehberlik ödevi görür. Somuncu olarak bu amaçlar, öğrencilerin başarılarını değerlendirmede de faydalı ipuçları sağlar.”

Yükseköğretimde herhangi bir dersin öğretim amaçları için yapılan bu tespitler Arapça öğretim programlarının amaç tespitine ışık tutabilir.

4.2.1.1. Amaçların Tespiti

Eğitim amaçlarının tespitinde, okulun rolünü belirlemesi, karar vermeye rehberlik etmesi, öğretim tecrübelerinin seçimine yardımcı olması, öğrenci motivasyonunu sağlaması ve eğitim programını sıhhatli bir şekilde değerlendirebilme imkanı vermesi gibi faydaları vardır.³⁷⁵

³⁷³ KOCAMAN Ahmet; “Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler”, **Anadilinde Çocuk Olmak, Yabancı Dilde Eğitim**, Haz. Ayşe KİLİMCİ, Papirüs Yayınları, İstanbul-1998, s.38.

³⁷⁴ BROWN James W. - THORNTON James W.; **Yüksek Öğretim**, çev. A. Ferhan OĞUZKAN vd., Milli Eğitim Basımevi, Ankara-1965, s.114.

³⁷⁵ Bkz. VARIŞ Fatma; **Eğitimde Program Geliştirme**, s.133.

- **Amaçların tespitinde Ölçüler:**

- **Toplumsal Yeterlilik Ölçüsü**

Yavaş gelişen toplumlarda amaçlar genellikle günlük şartlara göre tespit edilir. Hızlı gelişen toplumlarda ise eğitimciler amaçları toplumun gelişmesine paralel olarak tespit etmek durumundadırlar.³⁷⁶

- **Temel Beşerî İhtiyaçlar Ölçüsü**

Amaç tespitinin temelinde öğrenci ihtiyaçlarının tahlili bulunmaktadır. Dili kullanacak kimsenin konumu, gelecekte üstleneceği roller, dilin kullanılacağı zaman ve yer gibi hususlar tahlil edilmelidir. Program yapan/geliştiren kimseler ihtiyaçların tespiti için; anket, yüz yüze görüşme, gözlemler; hedef konumundaki öğrenci, öğretim elemanı ve diğer yetkililerle yapacakları görüşmelerle ihtiyaçları belirleyebilirler.³⁷⁷

- **Amaçların Davranış Yönünden İfade Edilmesi Ölçüsü**

Amaç, öğrencide yabancı dil öğretimi açısından bir davranış değişikliği olduğuna göre öğretim elemanının yapacağı işler değil, öğrencide gerçekleşecek olan davranışlar ifade edilmelidir. Amaçlar davranış yönünden ifade edilmediği takdirde nelerin başarılıp nelerin başarısız olduğu anlaşılamaz.³⁷⁸

- **Kendi İçinde Tutarlı Olma Ölçüsü**

Amaçların mantıklı bir sıra içinde olmaları, kendi içinde çelişkili durumda olmamaları gerekir. Aksi halde çelişkili amaçlar netice itibariyle tutarsız davranışlara sebep olur.³⁷⁹

³⁷⁶ Bkz. VARIŞ Fatma; a.e., s.135; TA'İMA Rüşdî Ahmed; a.g.e., c.1, s.176.

³⁷⁷ BOZTAŞ İsmail; "Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programları Hazırlanmasında Gözönünde Tutulması Gereken Temel Etmenler ve Örnek Bir Program Modeli Önerisi", *Dil Öğretim Dergisi*: 3, Eylül 1991, s.9 vd.; KOCAMAN Ahmet; a.g.m., s.139; SEBUKTEKİN Hikmet; *Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlenceleri*, Boğaziçi Üniversitesi Temel Bilimler Fakültesi, İstanbul-1981, s.66 vd.

³⁷⁸ el-ELVÂÎ Muhyiddin; "el-Vesâilü'l-İmiyye li-Ĥali'l-Müşkilâti'l-Luġaviyye...", *Vaġâr'u Nedevâti Ta'fîmi'l-Luġati'l-'Arabiyye li-Ġayri'n-Natġîne bihâ*, Mektebu't-Terbiyyeti'l-'Arabî li-Düveli'l-Ĥalîc, Riyâz-1985, c.2, s.59 vd.; ES-SEYYİD Mahmud Ahmed; *Ta'fîmu'l-Luġa beyne'l-Vakı' ve't-Tumâ'*, TLASTAR, Dimaşk-1988, s.233 vd.; TEKİN Halil; *Okullarımızda Türkçe Öğretimi*, s.75 vd.

³⁷⁹ Bkz. TEZCAN Mahmut; *Eğitim Sosyolojisi*, Bilim Yayınları, Ankara-1988, 5. Baskı, s.52.

- Açık - Seçiklik Ölçüsü

Amaçlar tespit edilirken kullanılacak olan ifadeler farklı olarak yorumlanmayacak şekilde açık olmalıdır. Aksi halde değişik yorumlara yol açan amaçlar değişik davranış biçimlerine neden olur.³⁸⁰

- Muhteva ile Kenetlilik Ölçüsü

Amaçlar muhtevadan soyutlanmış olarak değil, belli bir muhtevaya veya problem çeşidine yönelik olarak tespit edilmelidir. Çünkü hiçbir davranış bir muhtevadan yoksun olarak boşlukta yer almaz.³⁸¹

- Gerçekleşebilirlik Ölçüsü

Amaçlar; öğrenme teorilerine, ferdin öğrenme kapasitesine ve ekonomik şartlara uygun olmalı, fantezi niteliğinde olmamalıdır.³⁸² Gerçekleşmesi mümkün olmayan amaçların alt alta sıralanarak her yıl aynen tekrar edilmesi zaman, imkan ve beyin gücü israfına yol açar.

4.2.1.2. *İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretim Programlarının Tespitinde Öğrenci İhtiyaçlarının Dikkate Alınması*

Tablo 5'te görüldüğü gibi Arapça öğretim amaçları tespit edilirken öğrenci ihtiyaçlarının ne ölçüde dikkate alındığı ile ilgili olarak yöneltilen soruya öğretim elemanlarının %55.1'i yeterli ölçüde dikkate alındığını; %23.2'si pek az dikkate alındığını; %8.7'si hiç dikkate alınmadığını ifade ettikleri ve %13'ü ise farklı görüşler belirttikleri görülmektedir.

³⁸⁰ Bkz. ERTÜRK Selahittin; *Eğitimde Program Geliştirme*, METEKSAN, Ankara-1986, 5. Baskı, s.53 vd.

³⁸¹ Bkz. a.g.e., s.54.

³⁸² VARIŞ Fatma; *Eğitimde Program Geliştirme*, s.145.

Tablo 5: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Programlarının Hazırlanmasında Amaçlar Tespit Edilirken Öğrencinin İhtiyaçlarının Dikkate Alınma Derecesi.

İlâhiyat Fakülteleri	Yeterli Ölçüde Dikkate Alınıyor		Pek Az Dikkate Alınıyor		Hiç Dikkate Alınmıyor		Başka		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	7	50	2	14.3	2	14.3	3	21.4	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	6	46.2	4	30.8	2	15.4	1	7.6	13	100
Gazi Ü.İ.F.	5	83.3	1	16.7	—	—	—	—	6	100
Marmara Ü.İ.F.	13	76.5	1	5.9	—	—	3	17.6	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	6	54.5	4	36.4	—	—	1	0.1	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	1	12.5	4	50	2	25	1	12.5	8	100
Toplam	38	55.1	16	23.2	6	8.7	9	13.0	69	100

Amaçlar tespit edilirken öğrenci ihtiyaçlarının ne oranda dikkate alındığı hususunda, yeterli ölçüde dikkate alındığını belirten öğrencilerin oranı %18.3; pek az dikkate alındığını belirtenlerin oranı %57.3; hiç dikkate alınmadığını belirtenlerin oranı %19.4; yeterli ölçüde dikkate alındığını ifade edenlerin oranı ise %5.1'dir. (Bkz. Tablo:6)

İlâhiyat fakültelerinde Arapça programları hazırlanırken öğrenci ihtiyaçlarının ne ölçüde dikkate alındığı konusunda öğretim elemanları ile öğrencilerin aynı görüşü paylaşmadıkları dikkat çekmektedir. Öğretim elemanlarının yarıdan fazlası (%55.1) ihtiyaçların yeterli ölçüde dikkate alındığını belirtirken, öğrencilerin sadece %18.3'ü bu görüşü paylaşmışlardır.

Aynı şekilde amaç tespitinde, ihtiyaçların pek az dikkate alındığını belirten öğretim elemanlarının oranı düşükken (%23.2) bu oranın öğrencilerde %57.3 olduğu görülmektedir.

Ortaya çıkan bu sonuca göre; Arapça programında amaçlar tespit edilirken öğrenci ihtiyaçlarının pek az dikkate alındığı veya hiç dikkate alınmadığı anlaşılmaktadır. Amaç tespitinde ihtiyaç analizleri yapılmalı ona göre amaçlar yeniden tespit edilmelidir.

Tablo 6: Öğrencilere Göre Arapça Programlarının Hazırlanmasında Amaçlar Tespit Edilirken Öğrencinin İhtiyaçlarının Dikkate Alınma Derecesi.

İlahiyat Fakülteleri	Yeterli Ölçüde Dikkate Alınmıyor		Pek Az Dikkate Alınmıyor		Hiç Dikkate Alınmıyor		Başka		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	8	8.8	63	69.2	19	20.9	1	1.1	91	100
Erzurum A.Ü.İ.F	16	25.8	33	53.2	8	12.9	5	8.1	62	100
Gazi Ü.İ.F.	9	28.1	15	46.9	3	9.4	5	15.6	32	100
Marmara Ü.İ.F.	17	16.7	58	56.9	22	21.6	5	4.8	102	100
Selçuk Ü.İ.F.	21	26.9	35	44.9	19	24.4	3	3.8	78	100
Uludağ Ü.İ.F.	12	13.4	57	63.3	17	18.9	4	4.4	90	100
Toplam	83	18.3	260	57.3	88	19.4	23	5.1	454	100

4.2.1.3. Arapça Öğretim Programında Amaçların Davranışa Yönelik Olarak Tespiti

Davranışa yönelik eğitim amaçlarında; açık seçik olması, gözlenebilir davranışlara dönük olması, öğretim faaliyetleri sonucunda öğrencinin neler yapabileceğini göstermesi, toplumun ihtiyacına cevap verecek nitelikte olması, öğrenciyi cesaretlendirmesi, öğretim elemanına başarılı olup olmadığı hususunda yardımcı olması gibi özellikler vardır.³⁸³

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının yarısına yakını (%49.3) amaçların davranışa yönelik olarak tespit edilmediğini; %23.2'si amaçların davranışa yönelik tespit edildiğini; %27.5'i ise farklı görüşler belirtmişlerdir. Bu durumda

³⁸³ VARIŞ Fatma; *Eğitimde Program Geliştirme*, s.143 vd.

amaçların davranışa yönelik olarak ayrıntılı biçimde tespit edilmediği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 7: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Öğretim Amaçlarının Davranışa Yönelik Olarak Ayrıntılı Bir Şekilde Tespit Edilmesi Durumu.

İlâhiyat Fakülteleri	Evet		Hayır		Başka		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	3	21.4	7	50.0	4	28.6	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	3	23.1	8	61.5	2	15.4	13	100
Gazi Ü.İ.F.	1	16.7	2	33.3	3	50.0	6	100
Marmara Ü.İ.F.	8	47.1	4	23.5	5	29.4	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	1	1.0	7	63.6	3	27.3	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	—	—	6	—	2	—	8	100
Toplam	16	23.2	34	49.3	19	27.5	69	100

Öğretim faaliyetleri sonunda Arapça konusunda öğrencilere neler kazandırıldığını belirleyebilmek ve sağlıklı bir şekilde değerlendirme yapabilmek için amaçlar davranışa yönelik olarak tespit edilmelidir.

4.2.1.4. Arapça Öğretim Programı Amaçlarının Diğer Meslekî Derslere Yardımcı Olacak Şekilde Düzenlenmesi

İlâhiyat fakültelerindeki öğrencilerin mezuniyet sonrası üstlendikleri görevler dikkate alındığında Arapça programlarının hazırlanmasında amaçların diğer meslek derslerine yardımcı olacak şekilde düzenlenmesinin zorunluluğu ortaya çıkar.

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının yarıdan fazlasının (%52.2) amaçların diğer meslekî derslere yardımcı olacak şekilde düzenlendiğini; %24.6’sının bunun aksini, %23.2’sinin de farklı görüşler beyan ettiği görülmektedir.

Tablo 8: Öğretim Üyelerine Göre Öğretim Programlarının Amaçlarının Diğer Meslekî Derslere Yardımcı Olacak Biçimde Düzenlenmesi Durumu.

İlâhiyat Fakülteleri	Evet		Hayır		Başka		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	6	42.9	5	35.7	3	21.4	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	5	38.5	5	38.5	3	23.0	13	100
Gazi Ü.İ.F.	3	50.0	—	—	3	50.0	6	100
Marmara Ü.İ.F.	15	88.3	—	—	2	11.7	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	6	54.5	1	9.1	4	36.4	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	1	12.5	6	75.0	1	12.5	8	100
Toplam	36	52.2	17	24.6	16	23.2	69	100

Bloom 1956'da öğretim amaçlarını üçe ayırmıştır.³⁸⁴

- Bilginin edinilmesi ve kullanılmasıyla ilgili amaçlar (Cognitive Domain
الأهداف المعرفية)
- Hissî (duygusal) hayata ilişkin öğretim amaçları (Affective Domain
الأهداف الوجدانية)
- Motor becerilerine ilişkin öğretim amaçları (Psychomotor Domain
الأهداف النفسحركية)

Hiyerarşik olarak öğretim amaçlarını başlıca ikiye ayırmak mümkündür:

- Genel Amaç (generale objective هدف عام)
- Özel Amaçlar (specific objectives أهداف خاصة)

³⁸⁴ Geniş bilgi için bkz. HÂTİR Mahmûd Rüşdî vd.; Tevîru Menâhici Ta'limi'l-Kırâa..., el-Munazzamatü'l-'Arabîyye li't-Terbiye ve's-Şekâfe ve'l-'Ulûm, Tunus-1986, s.142 vd.; HOOVER Kenneth H.; Delîlü Tarâkî't-Tedris fi'l-Medârisi's-Şaneviyye, çev. Edip ŞİŞ, Dâru's-Selâm li't-Tercüme ve'n-Neşr, Dimâşk-1988, 2. Baskı, s.24-30.

4.2.1.5. İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Genel Amacı

- Genel Amaç

Öğretim faaliyetlerinin genel felsefesini ifade eden genel amaçlar, ferdin ve toplumun ihtiyaçları göz önünde bulundurularak belirlenir.³⁸⁵

2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa göre hazırlanan çerçeve programın amaç bölümünde ifade edildiği üzere, yükseköğretim kurumlarını okuyan öğrencilerin dört yıllık eğitim sonunda şu becerileri edinmiş olmaları gerekmektedir.

- Kendi alanındaki bilimsel metinleri sözlük yardımıyla okuyup anlayabilmek,
- Bu metinleri Türkçe'ye çevirebilmek,
- Günlük konuşmalara belirli bir ölçüde katılabilecek bir düzeye gelebilmek.³⁸⁶

7 Mart 1977 tarih ve 1924 sayılı Tebliğler Dergisi'nde Talim ve Terbiye Kurulu'nun kararı ile Yüksek İslâm Enstitülerinde "Arap Dili ve Edebiyatı"nın genel amaçları şöyle sıralanmıştır;

- Bilhassa meslekî metinleri okuyup anlayabilme,
- Arapça - Türkçe karşılıklı tercüme yapabilme,
- Basit ölçüde Arapça konuşma alışkanlığına ulaşma,
- İmam Hatip Liselerinde Arapça öğretmenliği yapacak seviyede bilgi elde etmelerini sağlama³⁸⁷

U. Üniversitesi 1993 - 1994 öğretim yılı kataloğunda İlahiyat Fakültelerinin Arapça öğretiminin genel amacı;

"Öğrencilere Arapça'nın önemini, Dünya dilleri arasındaki yerini kavratmak ve onların İslâm Dini'nin esaslarını asıl kaynaklarından araştırabilmeleri; İslâm sanat, kültür ve medeniyetini"

³⁸⁵ Genel amaç ve ihtiyaç tespiti konusunda geniş bilgi için bkz. DEMİREL Özcan; **Eğitimde Program Geliştirme**, s.87-110; DOĞAN Hıfz; **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**, s.137-141.

³⁸⁶ SÖZER Ersan; "Türkiye'deki Üniversitelerde Bilim - Meslek Alanlarına Yönelik Yabancı Dil Eğitimi", Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara-1984, s.26 vd.

³⁸⁷ M.E.B.: **Tebliğler Dergisi**: 1924, 7 Mart 1977.

inceleyebilmelerini, gerektiğinde günlük hayatta lazım olduğu kadar konuşmalarını sağlamak”³⁸⁸

olarak ifade edilmiştir.

Anket çalışmasının sonuçlarına göre **İlâhiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminin genel amacı** mevzuunda öğretim elemanlarının %63’ü ilmî - meslekî alana ve %37’si ise hem genel - günlük hem de ilmî - meslekî alana yönelik olarak sürdürüldüğünü beyan etmişlerdir. Bu duruma göre genel amaç mevzuunda ağırlığın ilmî - meslekî alana verildiği ve genel amaç mevzuunda ilâhiyat fakülteleri arasında - hatta aynı fakülteadaki öğretim elemanları arasında bile- bir ittifakın olmadığı görülmektedir.

İlâhiyat fakültelerinde Arapça öğretiminin genel amacı ne olmalıdır? Bu hususta üç tercihten söz edilebilir;

- a. Arapça genel - günlük amaca yönelik olarak öğretilmelidir.
- b. Arapça ilmî - meslekî amaca yönelik olarak öğretilmelidir.
- c. Arapça hem genel - günlük hem de ilmî - meslekî amaca yönelik olarak öğretilmelidir.

Arapça öğretiminin genel amacı konusunda öğretim elemanlarının %85.5’i hem genel - günlük hem de ilmî - meslekî alana; %10.1’i ilmî - meslekî alana ve %1.5’i ise genel - günlük konulara yönelik olmasını tercih etmişler, %2.9’u ise farklı görüşler ortaya koymuşlardır. (Bkz. Tablo: 9)

Öğrencilerin ise %85’i hem genel - günlük hem de ilmi - mesleki alana, %12’si ilmi mesleki alana; %1’i genel günlük alana yönelik olarak tercihlerini kullanmışlar, %2’si ise farklı görüşler beyan etmişlerdir. (Bkz. Tablo: 10)

Bu durumda Arapça öğretiminde genel amacın hem öğretim elemanları hem de öğrenciler tarafından %85 gibi bir ekseriyetle; hem genel – günlük hem de ilmî – meslekî alana yönelik olmasında ittifak sağlamış, Arapça öğretimindeki genel amacın

³⁸⁸ U. Üniversitesi Katologu, 1993-1994, s357.

mevcut durumuyla öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından olması istenen durum arasındaki fark açık bir şekilde ortaya çıkmıştır.

Tablo 9: Öğretim Elemanlarına Göre İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin genel Amacı.

İlahiyat Fakülteleri	A		B		C		D		Toplam	%
	S	%	S	%	S	%	S	%		
Ankara Ü.İ.F.	—	—	1	7	12	86	1	7	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	—	—	—	—	13	100	—	—	13	100
Gazi Ü.İ.F.	—	—	—	—	5	83	1	17	6	100
Marmara Ü.İ.F.	—	—	1	6	16	94	—	—	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	—	—	3	27	8	73	—	—	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	1	12	2	25	5	63	—	—	8	100
Toplam	1	1.5	7	10.1	59	85.5	2	2.9	69	100

- A. Arapça Öğretimi, Genel - Günlük Konulara Yönelik Olmalı.
 B. Arapça Öğretimi, İlmî - Meslekî Alana Yönelik Olmalı.
 C. Arapça Öğretimi Hem Genel - Günlük Hem de İlmî - Meslekî Alana Yönelik Olmalı.
 D. Başka.

Tablo 10: Öğrencilere Göre İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Genel Amacı.

İlahiyat Fakülteleri	A		B		C		D		Toplam	%
	S	%	S	%	S	%	S	%		
Ankara Ü.İ.F.	—	—	16	17.6	73	80.2	2	2.2	91	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	1	1.6	12	19.4	48	77.4	1	1.6	62	100
Gazi Ü.İ.F.	—	—	6	19	26	81	—	1	32	100
Marmara Ü.İ.F.	1	1	9	9	91	90	—	—	101	100
Selçuk Ü.İ.F.	—	—	11	14	66	85	1	1	78	100
Uludağ Ü.İ.F.	1	1	5	6	82	91	2	2	90	100
Toplam	3	1	59	12	386	85	6	2	454	100

4.2.1.6. İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Özel Amaçları

- **Özel Amaçlar**³⁸⁹

Bir programın/dersin genel eğitim felsefesini ifade eden amaca **genel amaç** denir. **Özel amaçlar** ise genel amacın öğrenci davranışı yönünden ifadelendirilmesi, bir başka deyişle öğretim faaliyetleri sonunda öğrenciye istenen özelliklerin kazandırılmasıdır.³⁹⁰

Genel amaç, öğretim faaliyetinin genel yönünü gösterdiği için öğrencide kazandırılmak istenen davranışı açık olarak gösteremez. Bu itibarla öğrencilerin yabancı dili ne gibi etkinliklerde kullanma ihtiyacı olduğunu anlayabilmek için özel amaçları bir başka ifadeyle **hedef davranışları** (behavioral objectives أهداف سلوكية) tespit etme zarureti vardır.

Yabancı dilin ne gibi etkinliklerde kullanılabileceğini gösteren hedef davranışların tespiti sadece öğrenci ihtiyaçlarının analizini yapmaz, aynı zamanda ihtiyaçlara uygun muhteva, metot, araç - gereç ve değerlendirme gibi öğretim programının temel unsurlarının tanzimine de kılavuzluk yapar.

İlâhiyat fakültelerinde Arapça öğrenimi alan öğrenciler genel günlük konularda şu etkinliklerde bulunabilirler;

- Genel - günlük konularda söylenenleri anlamak.
- Genel - günlük konularda yazılmış kitap, dergi, gazete, mektup vb. okuyarak anlamak.
- Genel - günlük konularda duygu ve düşünceleri yazılı veya sözlü olarak ifade etmek.
- Genel - günlük konularda Arapça'dan Türkçe'ye, Türkçe'den Arapça'ya tercüme yapabilmek.

³⁸⁹ Özel amaçlara eş anlamlı olarak “hedefler”, “hedef davranışlar”, “davranışsal amaçlar”, “yeterliliğe dayalı amaçlar” ve “ölçüt indeksli amaçlar” sözcükleri kullanılmaktadır. Bkz. DOĞAN Hıfzı; a.g.e., s.249.

³⁹⁰ Geniş bilgi için bkz. FİDAN Nurettin; a.g.e., s.25; TA'ÎMA Rüşdi Ahmed; a.g.e., s.147; ÇİLENTİ Kâmuran; Eğitim Teknolojisi ve Öğretim, Kadıoğlu Matbaası, Ankara-1988, 3. Baskı, s.15 vd.

İlâhiyat fakültelerinde Arapça öğrenimi alan öğrenciler ilmî - meslekî konularda şu etkinliklerde bulunabilirler;

- İlmî - meslekî alanla ilgili yazılı kaynakları okuyarak anlama.
- İlmî - meslekî toplantılardaki Arapça konuşmaları izleme.
- İlmî - meslekî toplantılara konuşmacı olarak katılma ve sorulan sorulara cevap verme
- Yabancı ülkelerdeki meslektaşlarla yazılı ve sözlü iletişimde bulunma.
- Meslek alanı ile ilgili yazılı Arapça kaynakları Türkçe'ye, Türkçe kaynakları Arapça'ya tercüme etme.
- Arapça'nın edebiyat, belâgat ve kültürü hakkında bilgi edinme

İlâhiyat fakültelerinde genel - günlük amaçlı Arapça öğretimi konusunda öğretim elemanlarının çoğunluğu (%70), Arapça öğretim programında genel - günlük konularda yazılmış kitap, dergi, gazete, mektup vb. okuyarak anlama ile ilgili becerileri geliştirme etkinliğine; %64'ünün genel - günlük konularda duygu ve düşünceleri yazılı veya sözlü olarak ifade ile ilgili becerileri geliştirme etkinliğine; %60.9'unun genel - günlük konularda Arapça'dan Türkçe'ye ve Türkçe'den Arapça'ya tercüme yapmaya yönelik dil becerilerini geliştirme etkinliklerine yer verilmesini uygun görmüşlerdir. Öğretim elemanlarından, Arapça öğretim programlarında genel - günlük konularda söylenenleri anlama ile ilgili beceri geliştirme etkinliğinin yer almasını isteyenlerin oranı %34.8; Arapça'nın konuşulduğu ülkelere gidebilmek ve oralarda çalışmaya yönelik dil becerilerini geliştirme etkinliklerine yer verilmesini uygun görenlerin oranı %12 ve farklı görüşler ileri sürenlerin oranı ise %14.5 gibi daha düşük bir seviyededir. (Bkz. Tablo 11)

Tablo 11: Öğretim Elemanlarınca Önerilen Genel - Günlük Amaçlı Arapça Öğretimine İlişkin Etkinlik Çeşitleri.

İlahiyat Fakülteleri	A		B		C		D		E		F		Toplam Öğretim Elemanı
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	
Ankara Ü.İ.F.	5	36.0	7	50.0	6	43.0	9	64	2	14.0	3	21.4	14
Erzurum A.Ü.İ.F.	4	30.8	11	84.6	9	69.0	6	46	—	—	2	15.4	13
Gazi Ü.İ.F.	2	33.3	4	66.6	4	66.6	6	100	1	16.7	1	16.7	6
Marmara Ü.İ.F.	5	29.4	12	70.6	10	59.0	8	47.0	1	05.9	1	05.9	17
Selçuk Ü.İ.F.	5	45.5	6	55.0	6	55.0	7	64.0	2	18.0	—	—	11
Uludağ Ü.İ.F.	3	38.0	8	100	8	100.0	6	75.0	2	25.0	3	38.0	8
Toplam	24	34.8	48	70.0	44	64.0	42	60.9	8	12	10	14.5	69

- A. Genel - günlük konularda söylenenleri anlamak.
- B. Genel - günlük konularda yazılmış kitap, dergi, gazete, mektup vb. okuyarak anlama.
- C. Genel - günlük konularda duygu ve düşünceleri yazılı veya sözlü olarak ifade etmek.
- D. Genel - günlük konularda Arapça'dan Türkçe'ye, Türkçe'den Arapça'ya tercüme yapabilmek.
- E. Arapça'nın konuşulduğu ülkelere gidebilmek ve oralarda çalışmak.
- F. Başka.

Öğrencilerin %67.6'sı genel - günlük konularda yazılmış kitap, dergi, gazete, mektup vb. okuyarak anlamak, %62.1'i genel - günlük konularda Arapça'dan Türkçe'ye, Türkçe'den Arapça'ya tercüme yapabilmek, %60.3'ü genel - günlük konularda duygu ve düşünceleri yazılı veya sözlü olarak ifade etmek, %30.2'si Arapça'nın konuşulduğu ülkelere gidebilmek ve oralarda çalışabilmek, %29.7'si ise genel - günlük konularda söylenenleri anlamak ihtiyacı hissettiklerini ifade etmişlerdir. (Bkz. Tablo: 12)

Bu sonuçlara göre (Bkz. Tablo: 11 ve 12) Arapça öğretim programlarında öğretim elemanlarının uygun gördükleri dil etkinlikleri ile öğrencilerin talepleri arasında paralellik olduğu görülmektedir.

Mevcut duruma gelince; öğretim elemanlarının %44'ü genel - günlük konularda yazılmış kitap, dergi, gazete vb. okuyarak anlamaya yönelik dil becerilerine; %37.2'si karşılıklı olarak tercümeye yönelik dil etkinliklerine; %10.2'si söyleneni anlama, duygu ve düşünceleri ifade etmeye yönelik dil becerilerine ve %9.6'sı ise farklı görüşlere yer verildiğini ifade etmişlerdir. Genel - günlük amaçlı Arapça öğretiminde öğrencilerin ise %38.3'ü tercüme etkinliklerine, %21.5'i genel - günlük konulardaki yayınları okuyarak anlama etkinliklerine yer verildiğini; %16.5'i hiçbir etkinliğe yer verilmediğini belirtmişler ve geri kalanlar hiçbir yorumda bulunmamışlardır.

Tablo 12: Öğrencilerin Genel Günlük Amaçlı Arapça'yı Kullanma İhtiyacı Duyduğu Etkinlik Çeşitleri.

İlahiyat Fakülteleri	A		B		C		D		E		F		Toplam Öğrenci
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	
Ankara Ü.İ.F.	25	27.5	65	71.4	50	54.9	53	58.2	29	31.9	5	5.5	91
Erzurum A.Ü.İ.F.	19	30.6	40	64.5	30	48.4	43	69.4	17	27.4	3	4.8	62
Gazi Ü.İ.F.	11	34.4	19	59.4	17	53.1	25	78.1	8	25.0	3	9.4	32
Marmara Ü.İ.F.	35	34.6	61	60.4	66	65.3	57	56.4	28	27.7	5	4.9	101
Selçuk Ü.İ.F.	30	38.5	57	73.1	57	73.1	52	66.7	34	43.6	2	2.6	78
Uludağ Ü.İ.F.	15	16.7	65	72.2	54	60.0	52	57.8	21	23.3	5	5.5	90
Toplam	135	29.7	307	67.6	274	60.3	282	62.1	137	30.2	23	5.1	454

- Genel - günlük konularda söylenenleri anlamak.
- Genel - günlük konularda yazılmış kitap, dergi, gazete, mektup vb. okuyarak anlamak.
- Genel - günlük konularda duygu ve düşünceleri yazılı veya sözlü olarak ifade etmek.
- Genel - günlük konularda Arapça'dan Türkçe'ye, Türkçe'den Arapça'ya tercüme yapabilmek.

E. Arapça'nın konuşulduğu ülkelere gidebilmek ve oralarda çalışmak.

F. Başka.

İlmî meslekî Arapça öğretiminde öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (%87) ilmî - meslekî alanla ilgili kaynakları okuyarak anlama becerilerini geliştirici etkinliklere yer verilmesini önermişlerdir. Öğretim elemanlarının %40.6'sı ilmî - meslekî toplantılardaki Arapça konuşmaları izlemeye yönelik becerileri kazanma etkinliklerine; %37.5'i meslekî alanla ilgili kaynakları tercümeye yönelik dil etkinliklerine; %27.5'i yabancı ülkelerdeki meslektaşlarla iletişimde bulunma ve Arapça'nın edebiyat, belâgat ve kültürü hakkında bilgi edinmeye yönelik becerileri geliştirici etkinliklere yeni hazırlanacak programlarda yer verilmesini önermişlerdir. (Bkz. Tablo 13)

İlmî - meslekî Arapça öğretiminde öğrencilerin çoğu (%75.6), ilmî - meslekî alanla ilgili kaynakları okuyup anlama becerilerini geliştirici etkinliklere ve %63'ü meslek alanı ile ilgili kaynakları tercümeye yönelik dil becerilerini kazanmaya ihtiyaç hissettiklerini ifade etmişlerdir. İlmî - meslekî toplantılardaki Arapça konuşmaları izleme ile ilgili dil becerilerini kazanmaya ihtiyaçları olduğunu belirtenlerin oranı %40, yabancı ilkelerdeki meslektaşlarla iletişime yönelik dil becerilerini geliştirmeye ihtiyaç belirtenlerin oranı %26, Arapça'nın edebiyat, belâgat ve kültürü hakkında bilgi edinme ihtiyacı duyanların oranı %24.4, ilmî - meslekî toplantılara konuşmacı olarak katılmaya yönelik becerileri kazanmak isteyenlerin oranı ise %16.3'dir. (Bkz. Tablo 14)

Tablolara bakıldığında ilmî - meslekî amaçlı Arapça öğretimi konusunda gerek öğretim elemanlarının gerekse öğrencilerin aynı görüşleri paylaştıkları gözlenmektedir.

İlâhiyat fakültelerinde mevcut duruma gelince; öğretim elemanlarının %72.5'i ilmî - meslekî alanla ilgili kaynakları okuyarak anlama etkinliklerine; %15.9'u meslekî alanla ilgili kaynakları tercüme etmeye yönelik dil etkinliklerine ve %11.6'sı ise Arapça'nın edebiyat, belâgat ve kültürü hakkında bilgi edinmeye yönelik becerilere yer verilmekte olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin %57.5 mevcut programın ilmî - meslekî alanla ilgili yazılı kaynakları okuyarak anlama becerilerine, %18.8'i tercüme ile ilgili becerilere, %8'i Arapça'nın edebiyat, belâgat ve kültürü hakkında bilgi edinmeye, %6'sı toplantılara konuşmacı olarak katılma ile ilgili dil becerilerine, %4'ü ilmî meslekî toplantılarda Arapça konuşmaları izlemeye yönelik becerileri geliştirme etkinliklerine yer verildiğini, %7 ise hiçbir etkinliğe yer verilmediğini belirtmişlerdir. Bu duruma göre öğretim elemanları ve öğrencilerin mevcut programlarda ilmî - meslekî alana yönelik yazılı kaynakları okuyarak anlama becerilerine yer verildiği noktasında birleştikleri gözlenmektedir.

Tablo 13: Öğretim Elemanlarınca Önerilen İlmî - Meslekî Amaçlı Arapça Öğretimine İlişkin Etkinlik Çeşitleri.

İlahiyat Fakülteleri	A		B		C		D		E		F		Başka		Toplam Öğretim Elemanı
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	
Ankara Ü.İ.F.	8	57.1	6	42.9	—	—	2	0.7	2	0.7	4	28.6	3	21.4	14
Erzurum A.Ü.İ.F.	13	100	5	38.5	4	30.8	4	30.8	9	69.2	5	38.5	1	0.8	13
Gazi Ü.İ.F.	5	83.3	2	33.3	2	33.3	4	66.7	5	83.3	2	33.3	—	—	6
Marmara Ü.İ.F.	14	82.4	8	47.0	7	41.2	3	17.6	11	64.7	4	23.5	1	0.6	17
Selçuk Ü.İ.F.	11	100	2	18.2	2	18.2	2	18.2	4	36.4	2	18.2	—	—	11
Uludağ Ü.İ.F.	8	100	5	62.5	5	62.5	3	37.5	5	62.5	2	25.0	1	12.5	8
Toplam	60	87.0	28	40.6	20	29.0	19	27.5	36	52.2	19	27.5	6	0.9	69

- A. İlmî - meslekî alanla ilgili yazılı kaynakları okuyarak anlama.
- B. İlmî - meslekî toplantılardaki Arapça konuşmaları izleme.
- C. İlmî - meslekî toplantılara konuşmacı olarak katılma ve sorulan sorulara cevap verme.
- D. Yabancı ülkelerdeki meslektaşlarla yazılı ve sözlü iletişimde bulunma.
- E. Meslek alanı ile ilgili yazılı Arapça kaynakları Türkçe'ye, Türkçe kaynakları Arapça'ya tercüme etme.
- F. Arapça'nın edebiyat, belâgat ve kültürü hakkında bilgi edinme.
- G. Başka.

Tablo 14: Öğrencilerin İlmî - Meslekî Amaçlı Arapça'yı Kullanma İhtiyacı Duyduğu Etkinlik Çeşitleri.

İlahiyat Fakülteleri	A		B		C		D		E		F		Başka		Toplam Öğrenci
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	
Ankara Ü.İ.F.	77	84.6	36	39.6	14	15.4	19	20.9	54	59.3	31	34.0	1	0.1	91
Erzurum A.Ü.İ.F.	48	77.4	11	17.7	5	8.0	11	17.7	47	75.8	13	21.0	—	—	62
Gazi Ü.İ.F.	26	81.3	9	28.1	3	9.4	8	25.0	21	65.6	10	31.3	—	—	32
Marmara Ü.İ.F.	73	72.3	47	46.5	19	18.8	30	29.7	45	44.6	18	17.8	2	2.0	101
Selçuk Ü.İ.F.	57	73.0	40	51.3	14	17.9	26	33.3	55	70.5	16	20.5	—	—	78
Uludağ Ü.İ.F.	62	68.9	34	37.8	19	21.1	24	26.7	64	71.1	23	25.6	—	—	90
Toplam	343	75.6	177	39	74	16.3	118	26	286	63	111	24.4	3	0.07	454

- A. İlmî - meslekî alanla ilgili yazılı kaynakları okuyarak anlama.
 B. İlmî - meslekî toplantılardaki Arapça konuşmaları izleme.
 C. İlmî - meslekî toplantılara konuşmacı olarak katılma ve sorulan sorulara cevap verme.
 D. Yabancı ülkelerdeki meslektaşlarla yazılı ve sözlü iletişimde bulunma.
 E. Meslek alanı ile ilgili yazılı Arapça kaynakları Türkçe'ye, Türkçe kaynakları Arapça'ya tercüme etme.
 F. Arapça'nın edebiyat, belâgat ve kültürü hakkında bilgi edinme.
 G. Başka.

Öğretim elemanları ve öğrencilerin genel - günlük ve ilmî - meslekî amaçlı dil becerileri kazandırma ve kazanma konusunda aynı görüşü paylaştıkları, aralarındaki farkın sadece kazandırılmak istenen dil becerilerinin ağırlığında olduğu gözlenmektedir. Meselâ genel - günlük amaçlı Arapça öğretiminde öğrenciler, söyleneni anlama becerisine ilişkin dil etkinliğine olan ihtiyaç oranını %29.7 olarak belirtirken konuşma becerisine olan ihtiyaç oranını %60.3 olarak belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etme becerisini kazanmaya daha çok ihtiyaç duyduklarını, radyo, televizyon vb. araçlarla söyleneni anlamaya ise daha az ihtiyaç hissettiklerini göstermektedir. Öğretim elemanlarının söyleneni anlama konusundaki önerilerinin

%34.8 ağırlıklı, konuşma becerisi konusundaki önerilerinin ise %64 ağırlıklı olması öğrencilerle aynı görüşü paylaştıklarını göstermektedir.

İlmî - meslekî amaçlı Arapça öğretiminde ise öğretim elemanları ile öğrencilerin hemen hemen aynı görüşte olmaları dikkat çekicidir. Tek belirgin fark meslek alanı ile ilgili kaynakların tercümesi konusundadır. Tercüme becerisini kazanmaya yönelik ihtiyacın oranı öğrenciler tarafından %63 olarak belirtilirken bu konuda öğretim elemanlarının önerdiği oran ise %37.5'tir. buna göre kaynakların tercümesine yönelik dil becerisini kazandırma konusunda öğretim elemanlarının daha gerçekçi öğrencilerin ise daha realist davrandıkları göze çarpmaktadır. Kazandırılmak istenen dil becerilerinin ağırlığı hususunda öğrencilerin farklı görüşler belirtmesinde onların ileride almayı düşündükleri görevlerin belirleyici olduğu da gözden uzak tutulmamalıdır. Bu bulgulara göre ilâhiyat fakültelerinde Arapça öğretim programının özel amaçlarını şöyle tespit etmek mümkündür:

. İlâhiyat fakültelerinde Arapça programını izleyen öğrenciler, amaçlanan seviyelerde;

Genel - günlük konularda;

1. Yazılı metinleri okuyarak anlayabilirler.
2. Yabancılarla sözlü veya yazılı olarak iletişimde bulunabilirler.
3. Arapça'dan Türkçe'ye Türkçe'den Arapça'ya tercüme yapabilirler.
4. Konuşanları dinleyerek anlayabilirler.
5. Arap ülkelerine gidebilir, orada çalışabilirler.

İlmî - meslekî konularda;

1. İlgili kaynakları okuyarak anlayabilirler.
2. Tercüme yapabilirler.
3. İlmî - meslekî toplantılardaki konuşmaları izleyebilirler.
4. Yabancı ülkelerdeki meslektaşlarıyla iletişimde bulunabilirler.
5. Arapça'nın edebiyat, belâgat ve kültürü hakkında bilgi edinebilirler.

4.2.2. *Muhteva (İçerik)* (Content *محتوى، مضمون*)

Bu alt bölümde; muhtevanın seçimi, düzenlenmesi, amaçlara uygunluk durumu, öğrencinin yaş, ilgi ve kültür seviyesine uygunluk durumu, muhtevada temel dil etkinliklerine verilen ağırlık, muhtevanın öğretim yıllarına göre dağılımı ve muhtevanın bütün öğrencilere aynı ağırlıkta verilip verilmemesi durumu ele alınmıştır.

Amaçların tespitinden sonra onlara uygun bir muhtevanın da tespiti gerekir. Program uzmanları, öğretim faaliyetinin programlanmasında temel unsurlardan birini oluşturan ve **neyi öğreteceğiz?** Sorusuna cevap teşkil eden muhtevanın ihmal edildiğini ifade etmektedir:

*“Öğrencinin gelişimi, öğrenme ilkeleri, öğretim süreçleri, okul - çevre ilişkileri, eğitim teorileri vb. konular üzerinde sayısız araştırmalar yapıldığı ve kitaplar yazıldığı halde, ders muhtevası adeta emektar bir hizmetçi muamelesi görmüş, istendiği takdirde çağrılıp programa oturtulabilecek sabit unsur olarak telakki edilmiştir. Geleneksel olarak program kavramında, ders konuları ve disiplinlere indirgenen bir anlayış hakim olduğu halde disiplinlerin araştırma ve tartışma konusu yapılmayışını açıklamak hayli zordur”*³⁹¹

diyen F. Varış’a göre muhteva *“olguların ve olayların ezberlenmek üzere ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, fakat, yaşanma alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir.”*³⁹²

Son dönemlerde özellikle iletişim ve iletişim teknolojisi alanındaki gelişmeler muhteva seçimini de zorlaştırmıştır. Yeni bilgilerin ortaya çıkması, yabancı dil öğretim amaçlarının çeşitlenmesi, yeni öğrenim alanlarının meydana çıkması ve çok yönlü uluslararası ilişkilerin yeni ihtiyaçları beraberinde getirmesi amaçlara uygun muhteva seçimini zorlaştıran amiller arasındadır. Diğer taraftan yabancı dil konusunda bir takım bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması niteliğinde olması gereken muhtevanın

³⁹¹ VARIŞ Fatma; *Eğitimde Program Geliştirme*, s.155.

³⁹² A.g.e., a.y.

seçilmesi ve düzenlenmesi ile işler bitmemektedir. İstenen dil davranışlarının gerçekleştirilebilmesi için muhtevanın bir süre denenmesi ve eksik yanlarının giderilerek geliştirilmesi de gerekmektedir.³⁹³

Geçmişte muhteva seçiminde yabancı dilin gramer yönü esas alınmaktaydı. Günümüzde tamamen aksi bir tutum izlenmekte, iletişim esas alınırken dilbilgisi muhtevası ikinci derecede ele alınmaktadır. Sebuktekin'in ifade ettiği gibi;³⁹⁴

“Dilbilgisi kurallarıyla sözcüklerin temel içerik olarak düşünülmesi, böylece her öğrenim birimindeki içeriğin ‘bir kural ve sınırlı sayıda sözcük’ biçiminde saptanması, içeriği oluşturan öğelerin yalnızdan karmaşığa, kolay öğrenebilirden zor öğrenilebilire, sık kullanılanlardan seyrek kullanılanlara ve çok gerekliden az gerekliye doğru bir sıralama içinde yer almaları artık eskiden olduğu gibi kusursuz ve eksiksiz bir tutum sayılmamaktadır. Öğrencinin sık sık karşılaşacağı bir dizi dil kullanım durumuna temel içerik gözüyle bakılması ve her öğrenim biriminin böyle bir ‘durum’dan oluşması da yeterli görülmemektedir. İçerik saptamada benimsenen en iyi tutum bildirişime (iletişim) öncelik verilmesi yani istek bildirme, soru sorma, karşı çıkma, kuşku belirtme, inandırma, yakınma gibi bildirişim birimlerinin gereksinmelere göre sıralanarak derslerin ana içeriğini oluşturmasıdır. Kuşkusuz bildirişim birimlerinin temel içerik olarak ele alınıp öğretilmesi, bunların her birine uygun dil kuralları ve sözcüklerin çeşitli durumlar içinde kullanılmasıyla gerçekleşecektir.”

4.2.2.1. Muhtevanın Seçimi

Muhtevanın seçimi konusunda, program uzmanlarının öngördüğü bazı ölçüler mevcuttur:

³⁹³ Bkz. HÂTİR Mahmûd Rüşdî vd.; *Tatvîru Menâhic...*, s.147; HENDÂM Yahyâ - ABDULMECİD Câbir, *el-Menâhic, Üsesühâ, Tahtîhâ, Takvîmühâ, Dâru'n-Nahzati'l-'Arabiyye*, Kahire-1980, s.148.

³⁹⁴ SEBUKTEKİN Hikmet; *Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlenceleri*. s.29.

- **Gerçeklik Ölçüsü** (Validity معيار الصدق)³⁹⁵

Muhtevanın kapsamı yeniliğe açık, makul, uygulanabilir, ilmî esaslara dayalı ve objektif olarak tespit edilen amaçlara uygun beceriler kazandırabilecek bir nitelikte olmalıdır.

- **Önem Ölçüsü** (Significance معيار الأهمية)³⁹⁶

Pratik değeri olmayan bir muhteva öğrenciye bir şey kazandırmaz. Bu itibarla muhteva, öğrenciye pratikte fayda sağlayacak bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırıcı nitelikte olmalıdır.

- **İlgi ve İhtiyaç Ölçüsü** (Interests و الاهتمامات معيار الميول و الاهتمامات)³⁹⁷

Öğrencinin yabancı dile karşı olan ilgisi ve ihtiyacı, öğrenmede motivasyonu sağladığı için muhteva hazırlanmadan önce ilgi ve ihtiyaç analizleri yapılmalı,³⁹⁷ muhteva bu analizlerin ışığında seçilmelidir.

- **Öğrenme Yeteneğine Uygunluk Ölçüsü** (Learn ability معيار القابلية للتعليم)³⁹⁸

Öğrencilerin hepsi aynı yetenekte değildir. Ferdî farklar dikkate alınarak muhteva seçilmeli, muhteva basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevreden uzak çevreye doğru tedrici bir yol izleyici nitelikte olmalıdır. Bu itibarla öğretim elemanı; yabancı dil muhtevası için öğrenci değil, öğrenci için yabancı dil muhtevası seçmelidir.

- **Genellik Ölçüsü** (Universality معيار العالمية)³⁹⁹

Yabancı dil muhtevası yalnız öğrencinin içinde yaşadığı coğrafyaya yönelik olmamalı, aynı zamanda öğrencinin çağdaş dünya ile iletişim kurmasına yardımcı olabilecek bir nitelik taşımalıdır. Aksi halde yabancı dil muhtevası öğrenciye ancak

³⁹⁵ TA'ÎMA Rüşdî Ahmed; el-Merci'...,s.203.

³⁹⁶ A.g.e., s.204.

³⁹⁷ Muhteva seçiminde ihtiyaç tespiti hakkında geniş bilgi için bkz. DOĞAN Hıfzı; Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı, s.155 vd.

³⁹⁸ TA'ÎMA Rüşdî Ahmed; a.g.e.,s.204.

³⁹⁹ A.g.e., a.y.

sınırlı bir fayda sağlayabilir.

- **Muhteva Seçme Metotları:**⁴⁰⁰

- **Diğer Programlar**

Arapça öğretim programlarının muhtevasını hazırlarken ikinci dil olarak İngilizce öğretimi (ESL), yabancı dil olarak İngilizce öğretimi (EFL) gibi programların muhteva tecrübelerinden yararlanılabilir.

- **Uzmanların Görüşü** (Experts رأي الخبير)

Yabancı dil öğretiminde uzmanlaşmış dilbilimci, eğitimci ve uygulayıcı olan kimselerden anket yoluyla (questionnaire استبيان), görüşme (interview مقابلة) veya seminer (seminar حلقة بحث) yoluyla yararlanabilir.

- **Tarama Araştırması** (Survey المسح)

Öğrencilerin özelliklerine uygun bir yabancı dil muhtevası seçebilmek için öğrenciler arasında tarama araştırması yapılabilir.

- **İhtiyaç Analizi** (Analysis التحليل)

Öğrenci sırf konuşabilmek veya yazabilmek ya da başka bir amaçla Arapça öğrenme ihtiyacını hissedebilir. Bunun için Belirli Amaçlı Arapça Öğretim (B.A.A.Ö.) (Arabic for Special Purposes [ASP] العربية لأغراض خاصة) programlarının muhtevasını belirleyebilmek için öğretmen veya araştırmacı konu analizi (task analysis تحليل المهمة) veya iş analizi (job analysis تحليل العمل) gibi etkinliklerde bulunabilir.

4.2.2.2. Muhtevanın Düzenlenmesi

- **Muhtevayı Düzenleme Çeşitleri:**⁴⁰¹

Uzmanlar yabancı dil öğretiminde iki çeşit muhteva düzenlemesini önermektedir.

⁴⁰⁰ Geniş bilgi için bkz. a.g.e., s.205 vd.

⁴⁰¹ Bkz. a.e., s.210.

- **Mantıkî Düzenleme** (Logical Organizations التنظيم المنطقي)

Muhteva, öğrencinin kabiliyetini dikkate almadan mantıkî bir tarzda düzenlenir. Mesela gramerde, önce isim cümlesi, fiil cümlesi gibi konulardan başlanır, daha sonra münâda, istigâse, tenâzu' gibi daha zor konulara yer verilerek mantıkî bir sıra takip edilir. Edebiyatta ise önce Cahiliye Edebiyatından başlanır, daha sonra İslâmî, Emevî, Abbasî ve Muasır Arap Edebiyatı gibi kronolojik bir sıra takip edilir. Mantıkî düzenlemede basitten karmaşığa, kolaydan zora, eskiden yeniye doğru bir sıra takip edilerek tedric ilkelerine riayet edilir.

- **Psikolojik Düzenleme** (Psychological Organizations التنظيم السكولوجي)

Bu tür muhteva düzenlemesinde sırf dersin tabiatı değil, aynı zamanda öğrencinin ihtiyaçları ve özel şartları da göz önünde bulundurulur. Mantıkî düzenlemede olduğu gibi mantıkî bir tertip söz konusu olmaz. Meselâ; gramerde, öğrenci duruma göre istifhâm, taaccüb ve izafet gibi konuları ele alır. İsim cümlesi ve fiil cümlesi gibi konuların takdim veya te'hirine itibar gösterilmez. Edebiyatta keza, kronolojik sıralama söz konusu değildir. Bazen Muasır Arap şiirinden örnekler verilir, daha sonra cahiliye şiirine geçilerek mukayese yapılabilir.

• **Muhteva Düzenlemesinde Ölçüler:**⁴⁰²

Tyler'in muhteva düzenlemesinde teklif ettiği ölçüler hâlâ kullanılmaktadır.

- **Süreklilik** (Continuity الاستمرارية)

Bu kavramla program tecrübeleri arasındaki dikey ilişki kastedilmektedir. Öğrenciye kazandırılmak istenen beceriler tedrici bir şekilde belli merhalelere ayrılır. Her merhale bir öncesine göre daha ayrıntılı olarak düzenlenir. Mesela, konuşma becerisini kazanmak için düzenlenen muhtevada konuşma ile ilgili beceriler belli kısımlara ayrılır ve telaffuzla başlayan işlemler program sonunda talâkatla konuşma şeklinde neticelenir.

⁴⁰² HATIR Mahmûd Rüşdî vd.; *Taṭvîru Menâhic...*, s.149; ṬA'ÎMA Rüşdî Ahmed; *el-Merci'*..., s.211.

- Ardışıklık (Sequence التتابع)

Bu kavramla öğrenciye kazandırılmak istenen dil becerilerinin birbiri üzerine binmesi kastedilmektedir. Bir başka ifadeyle her dil tecrübesi bir sonrasına göre temel teşkil eder. İkinci dil tecrübesi bir öncesinin ışığında öğrenciye takdim edilir. Bu durumda dil becerileri müteselsil bir şekilde verilir ve her biri bir öncesinden yararlanır, ardından gelenin anlaşılmasına yol açar.

- Bütünleme/Birleştirme (İntegration التکامل)

Bu kavramla birbirini bütünleyecek şekilde tecrübeler arasında yatay ilişki kastedilmektedir. Mesela, konuşma öğretiminde yalnız konuşma ile ilgili becerilere yönelik muhteva verilmez, aynı zamanda dinleme, okuma gibi becerilere de yer verilir. Bu ölçü bütün Arapça dalları için geçerlidir.

4.2.2.3. Muhtevanın Amaçlara Uygunluğu

Arapça öğretim programının başarılı olabilmesi için muhtevanın amaçlara uygun olması dile getirilmişti. Tablo 15'de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının %14.5'i muhtevanın amaçlara tamamen uygun olduğunu, %23.2'si uygun olduğunu, yarısına yakın kısmı (%49.3) muhtevanın amaçlara kısmen uygun olduğunu belirtmişler, %5.8'i uygun olmadığını ve %7.2'si hiç uygun olmadığını belirtmişlerdir. Arapça programlar hazırlanırken bu tespitler dikkate alınabilir ve muhteva, belirlenen amaçlara uygun olarak hazırlanabilir.

Tablo 15: Öğretim Elemanlarına Göre İzlenen Arapça Öğretim Programının Muhtevanın Belirlenen Amaçlara Uygunluğu.

İlâhiyat Fakülteleri	Tamamen Uygundur		Uygundur		Kısmen Uygundur		Uygun Değildir		Hiç Uygun Değildir		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	3	21.5	1	7.1	5	35.7	1	7.1	4	28.6	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	—	—	5	38.5	8	61.5	—	—	—	—	13	100
Gazi Ü.İ.F.	2	33.3	1	16.7	3	50.0	—	—	—	—	6	100
Marmara Ü.İ.F.	4	23.5	4	23.5	8	47.1	—	—	1	5.9	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	1	9.1	3	27.3	7	63.6	—	—	—	—	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	—	—	2	25.0	3	37.5	3	37.5	—	—	8	100
Toplam	10	14.5	16	23.2	34	49.3	4	5.8	5	7.2	69	100

4.2.2.4. Muhtevanın Öğrencilerin Yaş, İlgi ve Kültür Seviyelerine Uygunluğu

Yabancı dil öğretiminde belirlenen amaçların gerçekleşmesi için muhtevanın öğrencinin yaş, ilgi ve kültür seviyesine uygun olması gerekir. İlköğretim veya ortaöğretim seviyesinde hazırlanan bir muhtevanın yükseköğretim seviyesindeki gençlere sunulması durumunda beklenen başarının sağlanması oldukça zordur.

Yabancılara yönelik dil öğretiminde kültür unsurları her zaman dikkate alınmıştır. Yabancılara dil öğretiminde uzman olan Oxford, Cambridge üniversitelerine bağlı dil enstitüleri gibi, aynı metotları uygulayan Arap ülkelerindeki Arap Dili Enstitüleri de kültür unsurunu ön planda tutmaktadır. Diğer taraftan yabancılara yönelik dil öğretiminde muhteva hazırlanırken tespit edilen amaçlar, istihdam edilecek öğretim elemanları, metot, araç - gereç, zamanlama gibi temel unsurlar belirleyici rol oynamaktadır. Bu nitelikteki bir muhtevayı amaçlar ve araç - gereçler aynı da olsa, farklı ortamda farklı eleman, metot ve zamanlama ile uygulamaya koymanın istenen sonuçları vermesi zordur.

İlâhiyat Fakülteleri'nde Arapça programının başarılı olması için farklı şartlarda ve ortamlarda hazırlanan muhtevayı uygulamak değil, kendi şartlarımıza uygun bir muhtevanın seçiminde ve uygulanmasında zaruret olduğu kanaatindeyim.

Mevcut muhtevanın öğrencinin yaş, ilgi ve kültür seviyesine uygun olduğu istikametinde görüş belirten öğretim elemanlarının oranı %52.2; aksi görüş belirtenlerin oranı %20.3; başka görüş belirtenlerin oranı ise %27.5'dir.⁴⁰³ (Bkz. Tablo 16) Bu hususta öğretim elemanlarının yarısına yakın kısmının (%47.8) uygun olmadığını belirtmeleri veya başka görüşler ileri sürmeleri, muhtevanın uygunluğu hususundaki olumsuz görüş ve tereddütlerin yeni bir muhteva hazırlanırken dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

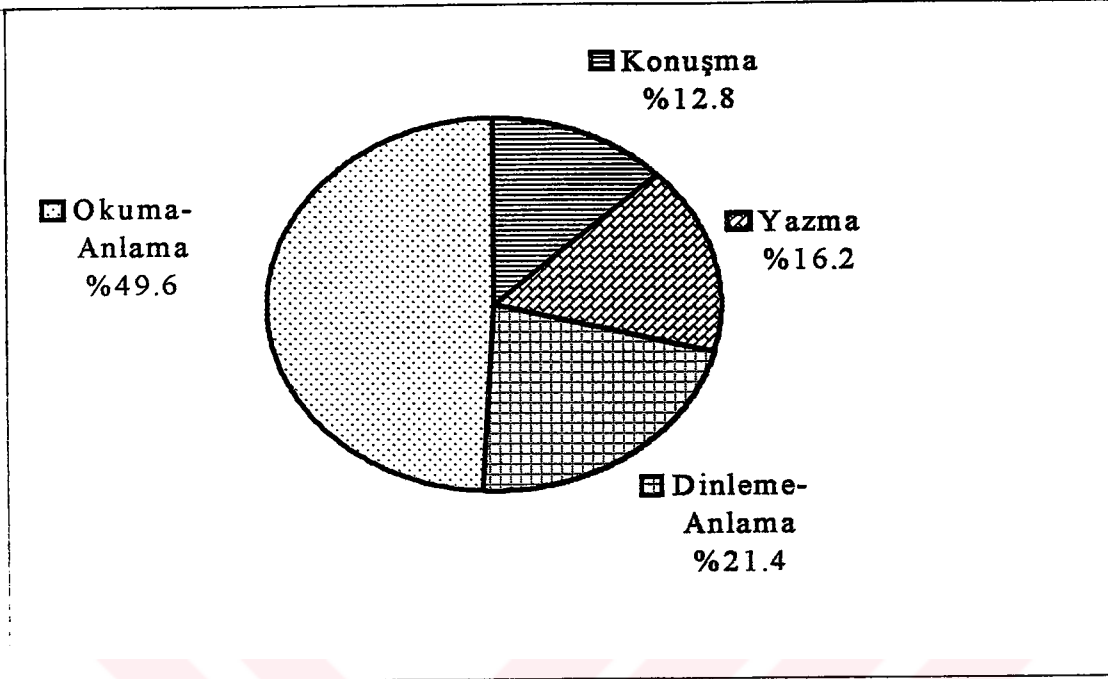
Tablo 16: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Öğretim Programında Muhtevanın Öğrencilerin Yaş, İlgi ve Kültür Seviyelerine Uygunluk Durumu.

İlâhiyat Fakülteleri	Evet		Hayır		Başka		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	7	50.0	3	21.4	4	28.6	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	6	46.2	4	30.8	3	23.0	13	100
Gazi Ü.İ.F.	3	50.0	1	16.7	2	33.3	6	100
Marmara Ü.İ.F.	10	58.8	1	5.9	6	35.3	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	6	54.5	2	18.2	3	27.3	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	4	50.0	3	37.5	1	12.5	8	100
Toplam	36	52.2	14	20.3	19	27.5	69	100

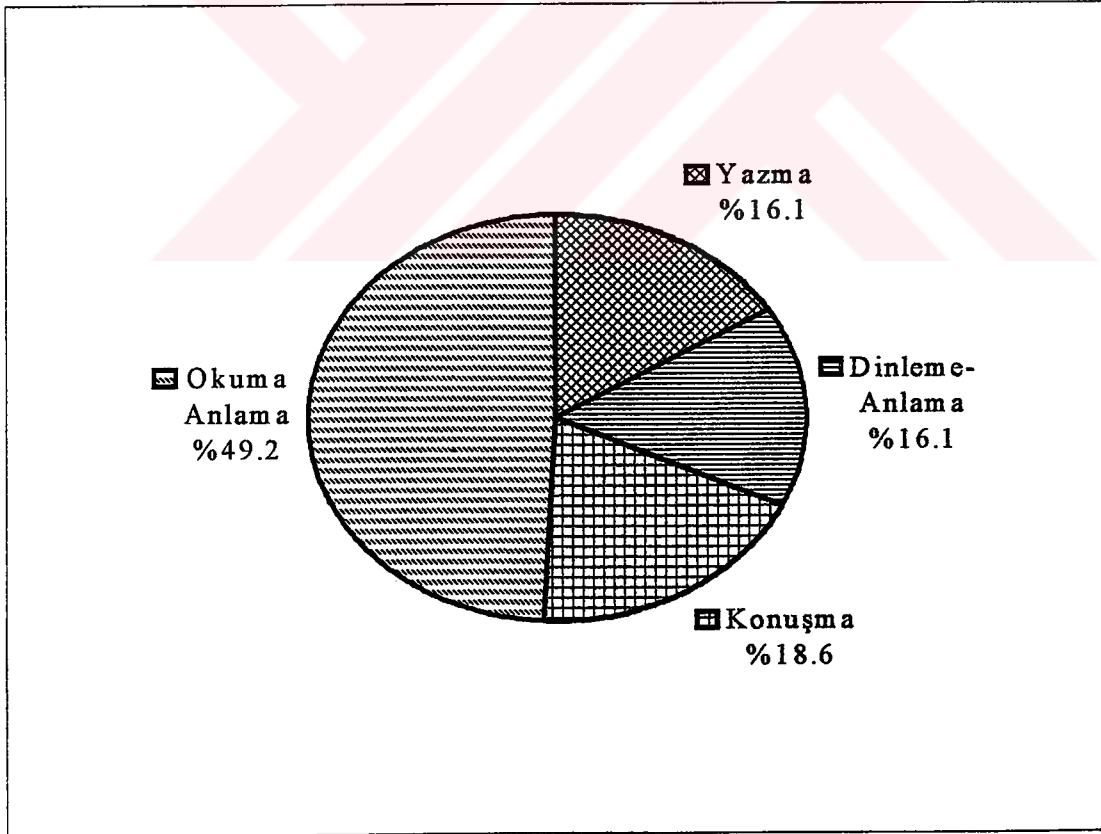
4.2.2.5. Muhtevada Temel Becerilere Verilen Ağırlık

Mevcut uygulamada öğretim elemanlarının yarısına yakını (%49.6) okuma - anlama; %21.4'ü dinleme - anlama, %16.2'si yazma ve %12.8'i ise konuşma becerisine yer verdiğini belirtmektedir. (Bkz. Şekil: 2)

⁴⁰³ Farklı görüşler için bkz. Ek: 1.1.2.



Şekil 2: Öğretim Elemanlarına Göre Temel Becerilerin Ağırlık Sırası.



Şekil 3: Öğrencilere Göre Temel Becerilerin Ağırlık Sırası.

Öğrencilerin mevcut uygulamada yine yarısına yakını (%49.2) okuma - anlama, %18.6'sı konuşma, %16.1'i ise dinleme – anlama ve yazma becerilerine yer verildiğini belirtmektedir. (Bkz. Şekil:3)

Okuduğunu anlama becerisi hakkında öğretim elemanları ile öğrenciler aynı görüşü paylaşırken diğer beceriler hakkında farklı tespitler yapmaktadırlar. Mesela, konuşma becerisine, öğretim elemanları %12.8 oranında yer verildiğini belirtirken, öğrenciler bunun %18.6 oranında gerçekleştiğini belirtmektedir.

Bu tespitler İlahiyat Fakültelerindeki muhtevanın karakteri hakkında genel bir fikir vermekte, okuduğunu anlama becerisinin ön plana çıktığını göstermektedir.

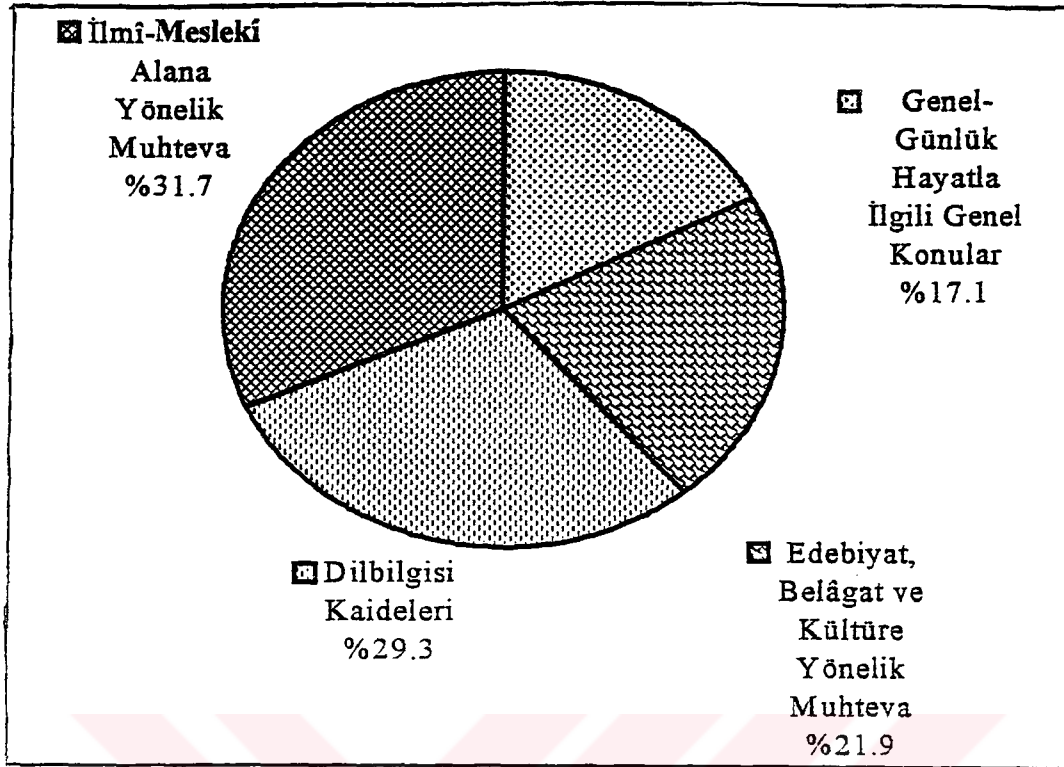
4.2.2.6. Muhtevada Temel Dil Etkinliklerine Verilen Ağırlık

Geçmişte dilbilgisi muhtevası ön planda iken yeni program anlayışında, iletişime yönelik muhtevanın ön plana çıktığı ifade edilmişti.⁴⁰⁴ İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretim muhtevasında dört eğilim söz konusudur;

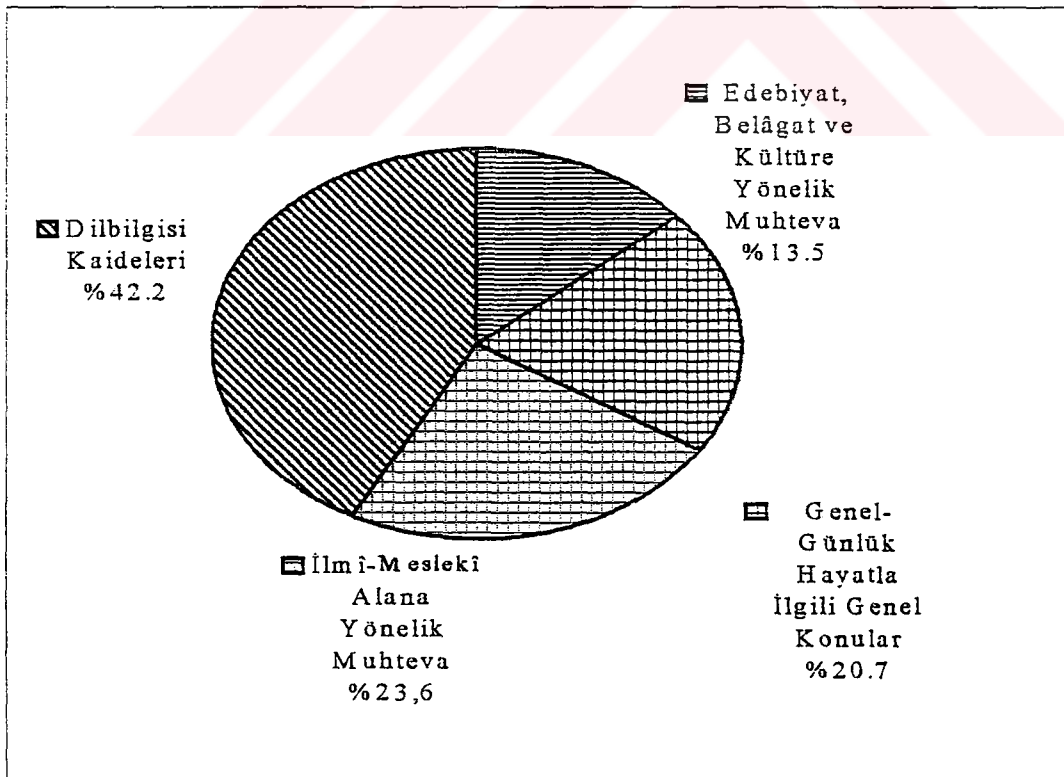
1. Genel - Günlük hayatla ilgili muhteva
2. İlmî - meslekî alanla ilgili muhteva
3. Dilbilgisi kaideleriyle ilgili muhteva
4. Edebiyat, belâgat ve kültüre yönelik muhteva

Mevcut uygulamada öğretim elemanları muhtevanın %31.7 oranında ilmî - meslekî alana, %29.3 oranında dilbilgisi kaidelerine, %21.9 oranında edebiyat, belâgat ve kültüre yönelik olduğunu, %17.1 oranında ise genel - günlük hayatla ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. (Bkz. Şekil: 4)

⁴⁰⁴ Bkz. Çalışma: 4.2.2.



Şekil 4: Mevcut Arapça Öğretim Programının Muhtevsındaki Eğilimler Konusunda Öğretim Elemanlarının Tespitleri.



Şekil 5: Mevcut Arapça Öğretim Programının Muhtevsındaki Eğilimler Konusunda Öğrencilerin Tespitleri.

Öğrenciler ise muhtevada dilbilgisi kaidelerine %42.2 oranında, ilmî - meslekî alana %23.6 oranında, genel - günlük hayatla ilgili konulara %20.7 oranında ve kültüre yönelik muhtevaya %13.5 oranında yer verildiğini belirtmişlerdir. (Bkz. Şekil: 5)

Bu tespitlere göre en fazla ağırlık verilen alan konusunda öğretim elemanları ile öğrenciler arasında farklı görüşlerin ortaya çıktığı gözlenmektedir. Öğretim elemanları muhtevanın ağırlıklı olarak (%31.7) ilmî - meslekî alana yönelik olduğunu ifade ederken, öğrencilerin yarısına yakın kısmı (42.2) dilbilgisi kaidelerine ağırlık verildiğini belirtmektedir.

Öğretim elemanları ve öğrencilerin tespitleri müşterek olarak alındığı zaman İlâhiyat Fakültelerindeki muhtevanın ağırlık sıralaması şöyledir;

1. Dilbilgisi kaideleriyle ilgili muhteva
2. İlmî - meslekî alanla ilgili muhteva
3. Genel - günlük hayatla ilgili muhteva
4. Edebiyat, belâgat ve kültüre yönelik muhteva

Mevcut uygulamada yeni gelişmelerin aksine muhtevanın, dilbilgisi kaidelerini esas alarak düzenlediği görülmektedir. Yeni muhteva tespit edilirken iletişime yönelik muhtevaya ağırlık verilmelidir.

Genel - günlük Arapça öğretimi, ilmî - meslekî Arapça öğretimi ve Arapça dilbilgisi öğretimine genel olarak hangi oranda ağırlık verilmelidir? Şeklinde sorulan soruya öğretim elemanlarının %39.1'i

Genel - günlük Arapça öğretimine %20,
İlmî - meslekî Arapça öğretimine %40,
Arapça dilbilgisi öğretimine %40 oranında yer verilmesi,

%26.1'i

Genel - günlük Arapça öğretimine %30,
İlmî - meslekî Arapça öğretimine %40,
Arapça dilbilgisi öğretimine %30 oranında yer verilmesi,

%11.6'sı

Genel - günlük Arapça öğretimine %30,

İlmî - meslekî Arapça öğretimine %30,

Arapça dilbilgisi öğretimine %40 oranında yer verilmesi gerektiği tarzında görüş bildirmişlerdir. (Bkz. Tablo:17)

Anket sorularına farklı cevaplar verenlerin (**%23.2**) müşterek ortalaması ise;

Genel - günlük Arapça öğretimine %20,

İlmî - meslekî Arapça öğretimine %40,

Arapça dilbilgisi öğretimi %40'dır.

Görüldüğü gibi ilk sırada yer alan tercihe göre öğretim elemanlarının %39.1'i hazırlanacak muhtevada %20 oranında genel - günlük konulara , %40 oranında ilmî - meslekî konulara, %40 oranında da dilbilgisi kaidelerine yer verilmesini önermektedir.

Cevap şıklarına bakıldığı zaman genel - günlük Arapça'nın %20 ile %30 arasında, ilmî - meslekî Arapça'nın %30 ile %40 arasında, Arapça dilbilgisinin ise %30 ile %40 arasında olmasının öğretim elemanları tarafından benimsenmesi, hazırlanacak muhtevaya ışık tutabilecek nitelikte gözükmektedir.

Tablo 17: Genel - Günlük Arapça, İlmî - Meslekî Arapça ve Arapça Dilbilgisinin Muhteva İçinde Öğretim Elemanlarınca Önerilen Ağırlığı.

İlahiyat Fakülteleri	A		B		C		D		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	5	35.7	4	28.6	1	7.1	4	28.6	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	7	53.8	1	7.7	4	30.8	1	7.7	13	100
Gazi Ü.İ.F.	1	16.7	—	—	4	66.6	1	16.7	6	100
Marmara Ü.İ.F.	8	47.1	1	5.9	4	23.5	4	23.5	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	3	27.3	2	18.1	3	27.3	3	27.3	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	3	37.5	—	—	2	25.0	3	37.5	8	100
Toplam	27	39.1	8	11.6	18	26.1	16	23.2	69	100

A. Genel – günlük Arapça öğretimi	: %20	C. Genel – günlük Arapça öğretimi	: %30
İlmî – meslekî Arapça öğretimi	: %40	İlmî – meslekî Arapça öğretimi	: %40
Arapça dilbilgisi öğretimi	: %40	Arapça dilbilgisi öğretimi	: %30
B. Genel – günlük Arapça öğretimi	: %30	D. Başka	
İlmî – meslekî Arapça öğretimi	: %30	Genel – günlük Arapça öğretimi	: %...
Arapça dilbilgisi öğretimi	: %40	İlmî – meslekî Arapça öğretimi	: %...
		Arapça dilbilgisi öğretimi	: %...

4.2.2.7. Muhtevanın Öğretim Yıllarına Göre Dağılımı

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının %43.5’i Hazırlık sınıfında Arapça dilbilgisi, genel – günlük Arapça

1. sınıfta Arapça dilbilgisi, metinler
2. sınıfta edebiyat tarihi, edebî metinler
3. sınıfta belâgat edebî metinler
4. sınıfta meslekî metinler, Arapça öğretim metotlarına yer verilmesini,

%18.8’i

Hazırlık sınıfında Arapça dilbilgisi, genel – günlük Arapça

1. sınıfta Arapça dilbilgisi, metinler
2. sınıfta metinler, belâgata yer verilmesini
3. sınıfta ———
4. sınıfta ———

%11.6’sı

Hazırlık sınıfında Arapça dilbilgisi, genel – günlük Arapça

1. sınıfta Arapça dilbilgisi, metinler
2. sınıfta edebiyat tarihi, edebî metinler
3. sınıfta meslekî metinler, belâgata
4. sınıfta ——— yer verilmesini istemişler ve

%26.1'i

ise farklı görüşler ileri sürmüşlerdir.⁴⁰⁵

Farklı görüşler ileri sürenlerin de önerileri dikkate alındığı zaman öğretim elemanlarının yarısından fazlası muhtevada genel – günlük Arapça, ilmî – meslekî Arapça, Arapça dilbilgisi yanında edebî ve meslekî metinlere, belâgata, edebiyat tarihine ve Arapça öğretim metotlarına yer verilmesini istemektedirler. Bu talep aynı zamanda öğretim elemanlarının belâgat, edebiyat tarihi ve Arapça öğretim metotlarının Arapça'dan ayrılmaz bir bütün olduklarını da vurgular nitelikte görülmektedir.

Tablo 18: Öğretim Elemanlarına Göre Muhtevanın Öğretim Yıllarına Dağılımı.

İlâhiyat Fakülteleri	A		B		C		D		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	3	21.4	—	—	5	35.7	6	42.9	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	1	7.7	2	15.4	7	53.8	3	23.1	13	100
Gazi Ü.İ.F.	3	50.0	—	—	1	16.7	2	33.3	6	100
Marmara Ü.İ.F.	3	17.6	2	11.8	8	47.1	4	23.5	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	3	27.3	1	9.0	7	63.7	—	—	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	—	—	3	37.5	2	25.0	3	37.5	8	100
Toplam	13	18.8	8	11.6	30	43.5	18	26.1	69	100

- A. Hazırlık: Arapça Dilbilgisi, Genel -Günlük Arapça
 1. sınıf: Arapça Dilbilgisi, Metinler
 2. sınıf: Metinler, Belâgat
 3. sınıf: _____
 4. sınıf: _____
- B. Hazırlık: Arapça Dilbilgisi, Genel-Günlük Arapça
 1. sınıf: Arapça Dilbilgisi, Metinler
 2. sınıf: Edebiyat Tarihi
 3. sınıf: Meslekî Metinler
 4. sınıf: _____
- C. Hazırlık: Arapça Dilbilgisi, Genel-Günlük Arapça
 1. sınıf: Arapça Dilbilgisi
 2. sınıf: Edebiyat Tarihi
 3. sınıf: Belâgat, Edebî Metinler
 4. sınıf: Meslekî Metinler, Arapça Öğretim Metotları
- D. Başka:
 1.sınıf: _____
 2. sınıf: _____
 3. sınıf: _____
 4. sınıf: _____

⁴⁰⁵ Bkz. Çalışma:ek 1.1.2.

4.2.2.8. Muhtevanın Bütün Öğrencilere Aynı Ağırlıkta Verilip Verilmeme Durumu

Arapça öğretimi bütün öğrencilere aynı ağırlıkta mı verilmelidir? Sorusuna öğretim elemanlarının %23.2'si ve öğrencilerin %9.9'u bütün öğrencilere aynı ağırlıkta olması yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretim elemanlarının %60.9'u ve öğrencilerin %80.2'si ise belli merhaleye kadar bütün öğrencilere aynı ağırlıkta ve daha sonra zorunlu - seçmeli olarak verilmek suretiyle bu kişilere öğretmenlik hakkı tanınması istikametinde görüş bildirmişlerdir. İleri merhalelerde Arapça dersinin zorunlu – seçmeli olarak verilmesini ve bu kişilere öğretmenlik hakkı tanınmasını isteyen öğretim elemanlarının;

%61.9'u

Hazırlık, 1 ve 2. yıl bütün öğrencilere aynı ağırlıkta, 3. ve 4. yıllar zorunlu - seçmeli,

%21.4'ü

Hazırlık ve 1. yıl bütün öğrencilere aynı ağırlıkta, 2., 3. ve 4. yıllar zorunlu - seçmeli,

%7.2'si

Hazırlık, 1. ve 2. yıl bütün öğrencilere aynı ağırlıkta, 3. yıl zorunlu - seçmeli olması yönünde görüş bildirmişlerdir. (Bkz. Tablo 19)

%9.5'i

ise farklı görüşler ileri sürmüşlerdir.⁴⁰⁶

⁴⁰⁶ Bkz. Ek: 1.1.2.

Tablo 19: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Öğretiminin Bütün Öğrencilere Aynı Ağırlıkta Verilip Verilmeme Durumu.

İlahiyat Fakülteleri	A		B		C		D		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	—	—	—	—	4	66.7	2	33.3	6	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	1	16.7	—	—	5	83.3	—	—	6	100
Gazi Ü.İ.F.	3	50	—	—	2	33.3	1	16.7	6	100
Marmara Ü.İ.F.	2	16.7	3	25.0	7	58.3	—	—	12	100
Selçuk Ü.İ.F.	1	12.5	—	—	6	75.0	1	12.5	8	100
Uludağ Ü.İ.F.	2	50.0	—	—	2	50.0	—	—	4	100
Toplam	9	21.4	3	7.2	26	61.9	4	9.5	42	100

A. Hazırlık ve 1. yıl bütün öğrencilere aynı ağırlıkta, 2, 3 ve 4. yıllar zorunlu - seçmeli

B. Hazırlık, 1 ve 2. yıl bütün öğrencilere aynı ağırlıkta, 3. yıl zorunlu – seçmeli

C. Hazırlık, 1 ve 2. yıl bütün öğrencilere aynı ağırlıkta, 3. ve 4. yıllar zorunlu – seçmeli

D. Başka (belirtiniz)

Öğrencilerin ise %52.7'si

Hazırlık, 1 ve 2. yıl bütün öğrencilere aynı ağırlıkta; 3 ve 4. yıllar zorunlu – seçmeli

%34.2'si

Hazırlık ve 1. yıl bütün öğrencilere aynı ağırlıkta, 2., 3. ve 4. yıllar zorunlu – seçmeli,

%9.3'ü

Hazırlık, 1 ve 2. yıl bütün öğrencilere aynı ağırlıkta, 3. yıl zorunlu – seçmeli olarak görüş bildirmişlerdir. (Bkz. Tablo:20)

%3.8'i

ise farklı görüşler ileri sürmüşlerdir.⁴⁰⁷

⁴⁰⁷ Bkz. Çalışma: ek 1.2.2.

Bu duruma göre gerek öğretim elemanları ve gerekse öğrenciler ortalama olarak (%57.39):

Hazırlık, 1 ve 2. yıl bütün öğrencilere aynı ağırlıkta, 2., 3., 4. yıllar zorunlu – seçmeli olması yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 20: Öğrencilere Göre Arapça Öğretiminin Bütün Öğrencilere Aynı Ağırlıkta Verilip Verilmeme Durumu.

İlahiyat Fakülteleri	A		B		C		D		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	20	31.3	5	7.8	37	57.8	2	3.1	64	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	22	43.1	2	3.9	23	45.2	4	7.8	51	100
Gazi Ü.İ.F.	7	26.9	5	19.2	11	42.3	3	11.6	26	100
Marmara Ü.İ.F.	28	37.3	9	12.1	37	49.3	1	1.3	75	100
Selçuk Ü.İ.F.	27	39.7	4	5.9	36	52.9	1	1.5	68	100
Uludağ Ü.İ.F.	20	25.0	9	11.3	48	60.0	3	3.7	80	100
Toplam	124	34.2	34	9.3	192	52.7	14	3.8	364	100

A. Hazırlık ve 1. yıl bütün öğrencilere aynı ağırlıkta, 2., 3. ve 4. yıllar zorunlu – seçmeli,

B. Hazırlık, 1 ve 2. yıl bütün öğrencilere aynı ağırlıkta, 3. yıl zorunlu – seçmeli

C. Hazırlık, 1 ve 2. yıl bütün öğrencilere aynı ağırlıkta, 3 ve 4. yıllar zorunlu – seçmeli

E. Başka

4.2.3. Öğrenciler

Öğrenci, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temel unsurlarından biridir. Eğitim ve öğretim faaliyetine gösterilen bütün gayretler, yapılan tüm yatırımlar öğrencinin başarılı olmasına yöneliktir. Bu itibarla öğrencinin başarıya ulaştırılabilmesi için onun kabiliyet durumunu, fiziki ve ruhi özelliklerini, içinde yaşadığı ailenin ve toplumun şartlarını tanımak ve ona göre hareket etmek gerekir.

4.2.3.1. Öğrencilerin Özellikleri

Yabancı dil öğretim programları hazırlanırken öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmek ne kadar önemliyse onların özelliklerini bilmek de o derece önemlidir. Zira 18 -

23 yaşları arasında bulunan üniversite gençlerinin yabancı dil öğrenmeye karşı olan ilgileri ve istekleri ilköğretim ve ortaöğretimdeki öğrencilerden farklıdır.

H. Sebuktekin'in yabancı dil öğretimi konusunda yetişkin öğrencilerin farklı eğilimlerine şöyle işaret etmektedir:⁴⁰⁸

“1. Yapay olduğu gerekçesiyle yabancı dilde bildirişimde (iletişim) bulunmaktan kaçınırlar.

2. Yabancı dille anadil arasında tam bir koşutluk arama gereğini duyarlar. Örneğin, anadildeki bir sözcüğün karşılığı olarak yabancı dilde de bir sözcük bulmaya çalışırlar.

3. Söyleyecekleri şeyleri uzun uzadıya inceleme gereksinmesini duyarlar, bu yüzden de konuşmalara katılamazlar.

4. İşittiklerini belleklerinde tutabileceklerine inanmadıkları için her şeyi yazmak ve yazılı olarak görmek isterler.

5. Öykünme (taklit) yeteneklerini bir ölçüde yitirmişlerdir, elde kalanını da çekingenlikleri nedeniyle kullanmak istemezler.

6. Dikkatlerini anlam üzerine yoğunlaştırma alışkanlığına sahip oldukları için işittikleri sesleri ayırt etme ve çıkardıkları sesleri denetlemede zorluk çekerler.

7. Öğrenme istekleri duygusal nedenlerden çok akılcı nedenlere dayalıdır.

8. Amaçlarını gerçekleştirme uğruna yorucu ve sıkıcı çalışmalara bilinçli olarak katlanabilirler. Dikkatlerini uzun süre aynı konu üzerinde tutabilirler.

⁴⁰⁸ SEBUKTEKİN Hikmet; Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlemleri, s.40.

9. Tanımlama, açıklama, kural uygulama gibi zihinsel ve soyut yollardan yararlanabilirler.

10. Arkadaşları önünde yanlış yapmaktan korkarlar.

11. Öğrenmesini öğrenmiş oldukları için, tahmin ve örneksene gibi yolları rahatlıkla ve etkin biçimde kullanabilirler.

12. Çoğu kez, daha önceki okul yıllarında kullanılmış olan yabancı dil yöntemleriyle ilgili saplantılara sahiptirler.

13. Öğrendikleri her şeyin akıl ve mantık süzgecinden geçmesini isterler; bu olmayınca şaşırır, inanılmaz buldukları kimi dil gerçeklerini öğrenmeye karşı direniş gösterirler.

14. Yabancı diller ve bunların öğrenimi konusunda halk arasında yaygın çeşitli söylenti ve inançları ister istemez duymuş, onların olumlu ya da olumsuz etkileri altında kalmış olabilirler.

15. Yabancı dil öğrenimi için kendilerinde bulunan yetenek ve nitelikleri genellikle küçümseyen ya da abartan yanlış yargılara sahiptirler.

Otto Tumlirz'in belirttiği gibi; *"Her pedagojik etkinlik, öğrenciyi anlamakla başlar. İşte, ancak bu sayede öğrencinin ruhuna nüfuz etmek ve onun şekil almasına yardım etmek mümkün olur."*⁴⁰⁹

Amaçlar ne kadar iyi tespit edilirse edilsin, muhteva ne kadar mükemmel hazırlanırsa hazırlansın, öğretim ortamları ne kadar iyi olursa olsun üniversite çağındaki öğrencilerin yukarıda ifade edilen özellikleri nazar-ı itibara alınmadıkça istenen başarının sağlanması zordur.

4.2.3.2. İlgi ve Motivasyon

Yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşabilmek için öğrencinin derse ilgi⁴¹⁰ duyması ve gereken motivasyonun (güdülenme) sağlanması gerekir.

⁴⁰⁹ SÖNMEZ Sevim; "Yabancı Dil Öğretimi Üzerine", *Dil Öğretimi Dergisi*: 2, Mayıs 1991, s.7.

⁴¹⁰ İlgi, kişinin içinden gelen; motivasyon ise dıştan kaynaklanan istek anlamına gelir. Bkz. SEZER Ersan; a.g.e., s.99 vd.

J.W. Brown ve J.W. Thornton'un söyledikleri gibi;

“Öğrenci öğrenmeye motive edildiği zaman –yani öğrenmek istediği ve bu yolda çaba gösterdiği zaman- öğrenme en iyi verime ulaşır. Öğrencinin dersin amaçlarını ve öğrenme ödevlerini özünlü ve değerli bulması, öğrendiklerini hemen veya zamanla kullanabileceğine inanması, bu şartın başarılmasında yardımcı olur. Ders amaçlarının değerli olması ile meslekî yönden seçilmesini gerektirmez. Yine de dersin amaçlarının başarılmasının kendi gelişimine ne kadar yardımcı olacağını anlamada öğrenciye yardım edilmelidir. Öğrenmede bu şartın önemini kabul edip tanyan öğretim üyeleri, dersin geliştirdiği ilke, değer ve hünelerinin gerçek hayatta uygulanışlarını belirtme fırsatını bulacaklar, derslerinin “iyi bir hayat” için gerekli potansiyel katkıda bulunacağına dikkati çekecekler ve hatta daha önemlisi, kendi belirli faaliyetleriyle, ciddi çalışma ve dikkatle izleme disiplinlerini göstereceklerdir.”⁴¹¹

Carrol, ikinci dil öğrenmede üç önemli amilin; ‘motivasyon’, ‘beceri’ ve ‘genel yetenek’ olduğunu söylemektedir.⁴¹²

Motivasyonun yabancı dil öğrenilmesindeki rolü büyüktür. Psikologlar motivasyonun etkisi hakkında farklı görüşler ileri sürmelerine mukabil iki noktada aynı görüşü paylaşmaktadır. Bunlardan birincisi başarı ile neticelenen her amacın arkasında bir motivasyonun bulunuşu, ikincisi de her başarısızlığın arkasında da motivasyon eksikliğinin bulunmasıdır. Nitekim Politzer’in Fransızca ve İspanyolca öğrenim gören Amerikalı öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada başarısızlığın nedenini bu dilleri öğrenme konusundaki motivasyon kaybı olarak belirlemiştir.⁴¹³

Yabancı dil öğrenimi konusunda iki çeşit saikten (güdü) söz edilebilir:

⁴¹¹ JAMES W. Brown - JAMES W. Thornton; **Yüksek Öğretim**, s.137.

⁴¹² DEMİREL Özcan; “Orta Eğitimde Yabancı Dil Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi”, Basılmamış Doktora Tezi, A.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara-1979, s.69.

⁴¹³ Bkz. TA’ÎMA Rüşdi Ahmed; el-Merci‘..., s.261.

1. Aracı saikler (instrumentel motivations الدوافع الغرضية، الوسيطة)
2. Bütünleyici saikler (integrative motivations الدوافع التكاملية)

Aracı saikler (güdüler) bir göreve atanma, seyahat, okuldaki yabancı dil programında başarılı olma, akademik derece elde etmek, yabancı dil öğrenmek gibi acil bir ihtiyacı karşılama, sınırlı bir amacı gerçekleştirme veya fonksiyonel bir ihtiyacı karşılamaya yönelik saiklerdir. Bütünleyici saikler ise sınırlı ve menfaate yönelik değil, dili öğrenilen toplumun örf, adet, gelenek ve göreneklerini anlamak ve kültürlerine vakıf olmaya yönelik saiklerdir.⁴¹⁴

İlgi uyandırmak, motivasyonu sağlamak bütün dersler için lüzumludur. Fakat yabancı dil için elzemdir. B. Farber'in belirttiği gibi;

*“İnsanlar yabancı dil öğrenmenin zor olduğuna inandırılarak yetiştirilirler. Oysa hiç de zor değil! Yalnızca okul hayatındaki dil öğrenme çabaları öylesine ödüksüz ve çileden çıkaracak kadar sıkıcıdır ki, yabancı dil öğrenmek bu nedenle bizlere zor görünür.”*⁴¹⁵

Bu yanlış anlayışı yıkmak ve öğrencide yabancı dile karşı ilgi uyandırmak için gayret sarfedilmesi gerekir.⁴¹⁶ İ. Sarmış'ın kaydettiği gibi;

*Bir yabancı dili öğrenmek herşeyden önce bir inanç ve istek gerektirir. Fertlerde bu inanç ve istek olduktan sonra geriye ortam ve imkanların hazırlanması kalır. Ülkemizde Arapça'nın öğrenileceği ortamların başında din eğitimi veren kuruluşlar gelmektedir. Bu kuruluşlarda Arapça'nın öğrenilmesi için gerekli şartların ve ortamın sağlanması lazımdır.”*⁴¹⁷

⁴¹⁴ Bkz. a.g.e., s.261.

⁴¹⁵ FARBER Barry; *Yabancı Dil Öğrenme Yöntemleri*, Çev. Cem ŞEN, İm Yayın Tasarım, İstanbul, s.61.

⁴¹⁶ Öğrencide Öğrenmeye karşı motivasyonu sağlamada geniş bilgi için bkz. FİDAN Nurettin; *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, s.128-153.

⁴¹⁷ HEMDÂN Muhammed Zeyyâd; *et-Terbiyetü'l-'Ameliyyetü'l-Meydâniyye*, Müessesetü'r-Risâle, Beyrut-1981, s.275-315; YALÇIN Mikdâd; *Tevcihu'l-Muta'allim fi-Zav'it-Tefkiri't-Terbeviyyi'l-İslâmî*, Dâru'l-Merih, Riyâz-1982, s.79-87.

• **Başarılı Öğrencilerin İzledikleri Yollar**⁴¹⁸

1. Tahmin yapmaktan hoşlanır, yerinde ve doğru tahminlerde bulunur.
2. Kendisine özgü bireysel bir öğrenim biçimine sahiptir.
3. Yabancı dil öğrenimine karşı edilgen değil, etken bir tutum içindedir.
4. Öğrendiklerini değerlendirip düzenleyerek kafasında bunlara uygun bir yabancı dil dizgesi geliştirir.
5. Sürekli olarak işittiklerinin ve okuduklarının anlamını öğrenmek ister.
6. Alıştırma yapmaya isteklidir.
7. Sahip olduğu güçlü bir bildirişim dürtüsünün etkisi altındadır.
8. Yabancı dil öğrenimi sırasında utanma, sıkılma ve çekinme duygularına yer vermez.
9. Sürekli olarak kendi yabancı dil kullanımını denetler.
10. Yabancı dilin konuşulduğu topluma karşı anlayış ve hoşgörülü bir tutum içindedir.
11. Yabancı dili anadilden yeteri kadar ayrı ve bağımsız bir bildirişim dizgesi olarak görür ve geliştirir.
12. Başlangıçta sık sık karşılaştığı belirsizliklerin zamanla açıklığa kavuşacağını bilir.

4.2.3.3. İlahiyat Fakültelerindeki Öğrencilerin Arapça Öğrenmeye Karşı İlgisi ve Tutumları

Öğretim elemanlarına göre öğrencilerin Arapça öğrenmeye karşı ilgi ve tutumlarının oranları şöyledir;

Çok fazla	: %0
Fazla	: %13.0
Normal	: %58.0
Az	: %20.3
Çok az	: %8.7 (Bkz. Tablo: 21)

⁴¹⁸ Geniş bilgi için bkz. SEBUKTEKİN Hikmet; **Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlenceleri**, s.42 vd.

Tablo 21: Öğretim Elemanlarına Göre Öğrencilerin Arapça Öğrenmeye Karşı İlgisi ve Tutumları.

İlâhiyat Fakülteleri	Çok Fazla		Fazla		Normal		Az		Çok Az		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	—	—	2	14.3	7	50.0	1	7.1	4	28.6	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	—	—	2	15.4	8	61.5	3	23.1	—	—	13	100
Gazi Ü.İ.F.	—	—	2	33.3	3	50.0	1	16.7	—	—	6	100
Marmara Ü.İ.F.	—	—	3	17.6	13	76.5	—	—	1	5.9	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	—	—	—	—	4	36.4	7	63.6	—	—	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	—	—	—	—	5	62.5	2	25.0	1	12.5	8	100
Toplam	—	—	9	13.0	40	58.0	14	20.3	6	8.7	69	100

Öğrencilere göre ise bu oranlar şöyledir;

Çok fazla : %17.4

Fazla : %19.2

Normal : %51.5

Az : %6.4

Çok az : %5.5

Tablo 22: Öğrencilerin Arapça Öğrenmeye Karşı İlgisi ve Tutumları.

İlâhiyat Fakülteleri	Çok Fazla		Fazla		Normal		Az		Çok Az		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	19	20.9	15	16.5	43	47.2	6	6.6	8	8.8	91	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	9	14.5	9	14.5	36	58.1	7	11.3	1	1.6	62	100
Gazi Ü.İ.F.	5	15.6	8	25.0	15	46.8	2	6.3	2	6.3	32	100
Marmara Ü.İ.F.	15	14.9	18	17.8	53	52.5	7	6.9	8	7.9	101	100
Selçuk Ü.İ.F.	20	25.6	16	20.5	38	48.7	2	2.6	2	2.6	78	100
Uludağ Ü.İ.F.	11	12.3	21	23.3	49	54.4	5	5.6	4	4.4	90	100
Toplam	79	17.4	87	19.2	234	51.5	29	6.4	25	5.5	454	100

Görüldüğü gibi öğretim elemanları ve öğrencilerin Arapça öğrenmeye karşı olan ilgi ve tutumun normal olduğu konusunda birbirine yakın görüşler (%51.5 - %58) ileri sürmüşlerdir. Bu durum İlahiyat Fakültelerinde öğrencilerin Arapça dersine karşı ilgi ve tutumlarının arzu edilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Yapılması gereken iş yeni programlar hazırlanırken veya geliştirilirken ilgi ve motivasyon eksikliğinin nelerden kaynaklandığını tespit etmek ve ona göre hareket etmektir. Bundan sonraki anket sorusunda öğretim elemanlarının ve öğrencilerin Arapça dersine karşı ilgi duymak için neler yapılabileceği kınusundaki görüşlerine yer verilecektir.

4.2.3.4. Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Derslerine Karşı İlgi Sağlama Yolları

- Arapça'nın temel kaynaklara ulaşmadaki rolü vurgulanmalıdır. (SÜİF)
- Arapça'nın bir araç olduğu, onsuuz amaca ulaşamayacağı inandırılmalıdır. (MÜİF)
- Arapça'nın İslâm kültürünün temeli olduğu anlatılmalıdır. (UÜİF)
- Arapça'nın diğer derslerdeki ağırlığı hatırlatılmalıdır. (UÜİF)
- Arapça'nın meslekî önemi kavratılmalıdır. (UÜİF)
- Arapça'nın İslâm dünyası iletişiminde önemli bir araç oluşuna dikkat çekilmelidir. (UÜİF)
- İlgi çekici dinî, edebî ve günlük hayatla ilgili konular seçilmeli, günlük konuşmalara önem verilmelidir. (EAÜİF) (MÜİF)
- Küçük, ilginç hikaye ve romanlar hazırlanmalı, böylece çokça metin okutulmalıdır. (GÜİF)
- Ülkemizle ilgili (tarih, coğrafya vb.) Arapça metinler hazırlanarak öğretim daha verimli hale getirilmelidir. (GÜİF)
- Ders kitabının dışında (hikaye, gazete, video) yeterli materyal hazırlanmalıdır. (SÜİF)
- Tefsir, Hadis, Fıkıh gibi derslerde bol metin okutulmalıdır. (SÜİF)
- Sosyal çevre ile ilgili metinler seçilmelidir. (SÜİF)

- Arapça marşlar öğretilmeli ve Arapça kültürü tanıtılmalıdır (SÜİF)
- Bazı dersler –klasik İslâmî bilimler- Arapça kaynaklardan okutulmalıdır.
(MÜİF)
- Periyodik ve seviyeye uygun basılı yayının izlenmesi sağlanmalıdır. (MÜİF)
- Metinler, öğrencinin yaşına ve içinden geldikleri kültüre uygun olmalıdır.
(UÜİF)
- Derslerde karşılıklı konuşmaya belli oranda önem verilmelidir. (UÜİF)
(MÜİF)
- Temel nahiv kuralları gereksiz teferruata girmeden öğretilmelidir. (EAÜİF)
(SÜİF)
- Arapça'yı kuru gramer ve sarftan ziyade kullandırarak öğretmeli ve dilin mantığı kazandırılmalıdır. (MÜİF)
 - Nahiv ve metin iç içe verilmeli, cümle yapısı öğretilirken öğrenciyi sıkmamak için böyle bir yöntem benimsenmelidir. (GÜİF)
 - Gramer Türk Dili ile karşılaştırmalı olarak verilmelidir. (MÜİF)
 - Arapça kelimeler Kur'ân-ı Kerîm ve hadislerle irtibatlandırılarak öğretilmelidir. (MÜİF)
 - Üst sınıflarda Arapça dersi olmazsa bu iş olmaz havası içinde Arapça kitaplardan ders işlenmelidir. (MÜİF)
 - Arapça öğretiminde temel kitaplar yanında yardımcı kitaplar da kullanılmalıdır. (UÜİF)
 - Öğretim elemanları Arapça dersini kolaylaştırarak zevkli hale getirmelidir.
(AÜİF)
 - Arapça dersinin hocası muallimlik yanında sanatkâr ruhta da sahip olmalıdır.
(EAİF)
 - Öğretim elemanı Arapça'yı ve öğrencilerini sevmelidir. (GÜİF)
 - Öğretim elemanı Arapça'yı iyi bilmeli ve iyi anlatabilmelidir. (EAÜİF)
 - Arapça'yı öğreten öğretim elemanları arasında uyum sağlanmalıdır. (GÜİF)
 - Ders yılı başındaki ilk bir ay hoca çok aktif ve dikkatli olmalıdır. (UÜİF)
 - Öğretici vasfı ağır basan hocalar bulunmalıdır. (UÜİF)

- Öğretim elemanları derslerini ciddiye alıp anlatmalı ve anlatılanlar öğrenciden ciddi bir şekilde istenmelidir. (UÜİF)
- İlahiyat Fakültesini seçtiğinden dolayı bu dili zorunlu olarak bilmesinin gerekliliği öğrencinin kafasına yerleştirilmelidir. (AÜİF) (EAÜİF)
- Öğrenciye mesleğin önemi ve mukaddesliği kavratılmalı, İlahiyat mesleğinde Arapça'nın zaruri oluşu ciddi olarak işlenmelidir. (EAÜİF)
- Arapça'nın baraj değil, meslekî gereklilik olduğu benimsetilmelidir. (SÜİF)
- Öğrencilerin Arapça'nın kendilerine neler kazandırdığını bilmeleri lazımdır. (UÜİF)
- Arapça'nın zarureti öğrenciye kavratılmalıdır. (EAÜİF)
- Fakülteden mezun olabilmek için belli seviyede olma gerekliliği belirtilmelidir. (EAÜİF)
- Öğrenciyle iyi ilişkiler kurulmalı ve ona moral verilmelidir. (AÜİF)
- Hocalar öğrencilerle iyi bir diyalog kurmalıdır. (EAÜİF)
- Öğrenciye güven verilmeli, usandırılmamalı ve Arapça'dan öğrencinin zevk alması sağlanmalıdır. (GÜİF)
- Arapça dersi kolaylaştırılmalı, Arapça'nın zor olmadığı gösterilmelidir. (EAÜİF) (SÜİF) (UÜİF)
- Arapça dersi derste öğretilmelidir. (EAÜİF)
- İyi çalışanlar taltif edilmelidir. (EAÜİF)
- Başarılı öğrencilere burslar verilmelidir. (AÜİF)
- Dersten kalma korkusuyla öğrenci korkutulmamalıdır. (GÜİF)
- Yaptıklarında kendilerine güven sağlayacak ödevler verilmeli, yazılar yazdırılmalıdır. (SÜİF) (MÜİF) (SÜİF)
- Türkçemizde bir çok Arapça kelime olduğu hatırlatılarak bunları Arapça cümlelerde kullanmaları sağlanmalıdır. (MÜİF)
- Arapça öğrenme ortamı hazırlanmalıdır. (SÜİF)
- Zaman zaman ödevler verilmeli ve takibi yapılmalıdır. (EAÜİF)
- Bir derste her öğrenciyle tek tek ilgilenilmelidir. (SÜİF) (MÜİF)

- İ.H.L.’deki eğitim - öğretimden kaynaklanan “bu ders öğrenilmez” kanaati yıkılmalıdır. (UÜİF)
- Öğrenciler bu işe yüreklendirilmelidir. (MÜİF)
- Sınıfta Arapça’yı istekli öğrenme atmosferi oluşturulmalıdır. (MÜİF)
- Yabancılarla sık sık temas sağlanmalıdır. (MÜİF)
- Öğrencileri Arap ülkelerine geziye götürmeli ve oradan misafir öğrenciler getirilmelidir. (MÜİF)
- Öğrencilerin Arap ülkelerinden arkadaş edinmeleri sağlanmalı ve karşılıklı mektuplaşmalar teşvik edilmelidir. (AÜİF)
- Verilen konularla ilgili sık sık yarışmalar düzenlenmelidir. (AÜİF)
- Çağdaş öğretim metot ve tekniklerini kullanarak Arapça öğretimini sevdirep kolaylaştırılmalıdır. (AÜİF) (GÜİF) (SÜİF) (EAÜİF)
- Öğretim elemanları arasında metot birliğine varılmalıdır. (UÜİF)
- Çok aktif, öğrenciyi de işin içine çeken bir yöntem kullanılmalıdır. (EAÜİF)
- Arapça uygulamalı olarak öğretilmelidir. (EAÜİF)
- Öğretici konuları öğrencinin sevdiği ve anladığı şekilde anlatmalıdır. (GÜİF)
- Ders monotonluktan kurtarılmalıdır. (EAÜİF)
- Öğretim Arapça olmalı, derslerde Arapça konuşulmalıdır. (MÜİF) (UÜİF)
- Arapça öğretiminde ders kitapları iyi seçilmelidir. (EAÜİF) (MÜİF)
- Öğrencilerin anlayıp sevebileceği iyi bir kitap takip edilmelidir. (GÜİF)
- Basitten mürekkebe giden bir Türkçe kavaid kitabı hazırlayarak öğrencilere metin eşliğinde okutulmalı ve hazmettirilmelidir. (UÜİF)
- Video filmlere, uydu yayınlara, sesli, görüntülü araçlara yer verilerek öğrencinin ilgisi çekilmelidir. (MÜİF) (UÜİF) (GÜİF) (AÜİF)
- Bilgisayar ve laboratuvar ortamından yararlanılabilir. (UÜİF) (AÜİF)
- Televizyonda Arap kanallarından yararlanılmalıdır. (MÜİF)
- Tepegöz, slayt vb. malzemeler ve araçlar kullanılmalıdır. (MÜİF) (SÜİF) (UÜİF) (EAÜİF)

- Arapça ders salonu oluşturulmalı burada Arapça filmler gösterilmelidir. (SÜİF)

- Öğrenci notla teşvik edilmelidir. (SÜİF)
- Birinci ve ikinci imtihanlarda sorular basitleştirilmelidir. (SÜİF)
- Derse devam ve imtihanlar ciddiye alınmalıdır. (EAÜİF)
- Sınıf geçme puanını yüksek tutmalıdır. (SÜİF)
- Sınıf geçme notu en az 70 olmalıdır. (SÜİF)

4.2.3.5. Öğrencilere Göre Arapça Dersine İlgili Duyma Yolları

- Amaçlar net olarak belirlenerek, konuşmaya, okuduğunu anlama becerilerine ağırlık verilmelidir.

- Günlük konuşma ve yazışma diline (resmî yazılar, mektuplar vb.) ağırlık verilmelidir.

- Amaçlar tespit edilirken seviye göz önünde bulundurulmalıdır.
- Arapça dersi; gramer, metin, kelime öğretimi ve mükâleme gibi kısımlara ayrılmalıdır.

- İlk önce gramer değil de konuşmadan başlanmalıdır.
- Muhteva öğrencilerin ilgi düzeyine, genel eğilimlerine göre belirlenmelidir.
- Arapça Kur'ân-ı Kerim'le paralel hale getirilmelidir.
- Muhtevada günlük hayatla ilgili konulara, olaylara ve yeni gelişmelere yer verilmelidir.

- Muhtevada dialoglara ve günlük konuşmalara ağırlık verilmelidir.
- Muhtevada Tefsir ve Hadisle ilgili örnek metinlere yer verilmelidir.
- Muhtevada ilmî eserlere yer verilmelidir.
- Muhtevada günlük konuşma diline önemli ölçüde yer verilmelidir.
- Herkesçe bilinen meşhur olaylar Arapçalaştırılarak öğrencilere okutulmalıdır.

- Branşlaşmaya gidilmeli ve muhteva ona göre hazırlanmalıdır.
- Din bilimleri ile ilgili dersler Arapça olmalıdır.

- Arapça pratik olarak kullanılmalı (Mesela; Tefsir, Hağıs, Fıkıh metni okutulmalı)dır.

- Lise mezunları dikkate alınarak muhteva hazırlanmalıdır.
- Kitaplara bağımlı kalınmamalı, pratiğe de önem verilmelidir.
- Eğitimin başından sonuna kadar metot ve kaynaklar tespit edilmeli, her yıl farklı kitaplar ve kaynaklar kullanılmamalı, tutarlı olunmalıdır.

- Konular ilgi çekici ve güncel hale getirilmelidir.
- Dil felsefesi seçmeli ders olarak verilmeli, birkaç ders mukayeseli olarak ele alınmalı (Arapça – İngilizce – Türkçe...gibi)dır.

- Bol bol metinler işlenmelidir.
- Seçilen metinlerin bizimle ilgili olması gerekir.
- Okuma ve yazma öğretimine yoğunluk kazandırılmalıdır.
- Arapça öğretim programı gramer konularının ağırlığından kurtarılmalıdır.
- İslâmî ilimler Arapça olarak okutulmalıdır.
- 3. ve 4. yıllarda Arapça'yı iyi bilenlere farklı ders programları uygulanmalıdır.

- Derste konular ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda işlenmelidir.
- Hocanın ifade kabiliyeti iyi olmalıdır.
- Hoca, dili ve kendini sevdirmeli, böylece öğrenci hocaya kolayca soru sorabilmelidir.

- Hocalar dersi öğrencinin seviyesine inerek anlatmalıdır.
- Hocalar pedagojik açıdan eğitilmiş ve tecrübeli olmalıdır.
- Hocalar derse hazırlanarak gelmelidir.
- Arapça'yı iyi bilen ve bildiğini aktarabilen hocalar olmalıdır.
- Hocaların branşı Arapça olmalıdır.
- Hocaların uslubu güzel ve akıcı olmalı, öğrenciyi derse bağlamalıdır.
- Hocalar herkesle ayrı ayrı ilgilenebilmelidir.
- Hocalar günlük konularda Arapça konuşmalıdır.
- Arap hocalar ders verebilir.
- Başarılı öğrenciler ödüllendirilerek teşvik edilmelidir.

- Öğrenciye değer verilmeli, öğrenci deneme – yanılma tahtası olarak kullanılmamalıdır.

- Öğrenciye dilin yetenek işi olduğu öğretilmelidir.
- Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.
- Öğrenciyi sıkmadan ve dersten soğutulmadan bilgi verilmelidir.
- Ders öğrencilerin seviyelerine göre anlatılmalıdır.
- Öğretici – öğrenci diyalogu geliştirilmelidir.
- Öğrencilerin seviyeleri belirlenmeli, kolaydan zora doğru gidilmelidir.
- Arapça'nın önemi öğrenciye kavratılmalıdır.
- Öğrenci istekli olmalı, başarılı öğrenciler yurtdışına gönderilmelidir.
- Arapça ders olarak öğrenciye sevdirilerek ders zevkli hale getirilmelidir.
- Sınıfta isteksiz öğrenciler seçilerek başka sınıf oluşturulmalıdır.
- Öğrenciye, Arapça dersini seçip seçmeme hakkı tanınmalı, seçenler için yetiştirici ek dersler düzenlenmelidir.

- Öğrenciye, çalışması karşısında bir şeyler yapabildiği gösterilmelidir.
- Bütün öğrencilere aynı oranda değer verilip teşvik edilmelidir.
- Öğrencileri Arapça'yı anadil gibi konuşmaya motive etmelidir.
- Dersler zorlaştırılmamalı, gereksiz ayrıntılara yer verilmemelidir.
- Dersler aktif işlenmeli, öğrenci bir şeyler yapabildiğini hissetmelidir.
- En düşük seviyedeki öğrencinin seviyesine kadar inilmelidir.
- Bilgi öğrenciye edindirilmeli, öğrenci araştırmaya sevk edilmelidir.
- Öğrenciler notla sıkılmamalı, not silah olarak kullanılmamalıdır.
- Ders karşılıklı işlenmeli, öğrenci derse katılmalıdır.
- Öğrenciler Arapça'ya nasıl çalışacağını bilmelidir.
- Öğrenci derse hazır gelmeli, o günün dersini tekrar etmelidir.
- Arapça, kullanmaya yönelik olmalıdır, sadece ezber olmamalı, öğrenci öğrendiğini kullanabilmelidir.

- Çok fazla derslerle öğrencinin zihni dağıtılmamalıdır.
- Öğrenciye Arapça'nın Kur'an-ı Kerim dili olduğu gerçeği kavratılmalıdır.

- Öğrenciye sınıfta kalma korkusu verilmemeli, öğrenci sınıf geçmek için değil öğrenmek için çalışmalıdır.

- Uzun tatiller yapılmamalıdır.
- Muhadese dersinde hoca değil, öğrenci aktif olmalıdır.
- Öğrenciye sınıfta bol bol konuşma ve yazma olanağı verilmelidir.
- Bu işi zevkli hale getirecek metotlar kullanılmalı (Anadolu Liselerinde

İngilizce dersinde olduğu gibi), görsel metotlar kullanılmalıdır.

- İngilizce öğretiminde olduğu gibi ciddi metodolojik usuller uygulanmalıdır.
- Öğretim elemanları arasında metot birliği sağlanmalıdır.
- Geleneksel Arapça öğrenme yöntemlerini bırakmak gereklidir.
- Basit metinler üzerinde uygulamalı tercüme çalışmaları yapılmalıdır.
- Arapça'dan Türkçe'ye, Türkçe'den Arapça'ya tercüme çift yönlü olmalıdır.
- Tercüme öğrenciye yaptırılarak kontrol edilmelidir.
- Derslerde Arapça konuşmalı ve bu zorunlu hale getirilmelidir.
- Dersler Arapça olarak işlenmelidir.
- Bir konu iyice öğrenilmeden başka konuya geçilmemelidir.
- Kitaplar öğrencinin ihtiyacına cevap verecek şekilde yeniden

hazırlanmalıdır.

- Milletimizle ilgili tarihî konuları ve İslâm'da emeği geçen kişi ve milletleri içeren kitaplar okutulmalıdır.

- Dinî konulardaki kitaplar Arapça yazılmalıdır.
- Modern üslûplu yeni kitaplar hazırlanmalı, kitaplar renklendirilmelidir.
- Güncel dergilere ve gazetelere ağırlık verilmelidir.
- Kitaplar monoton olmamalı, ilgi çekici olmalıdır.
- Türkiye'de basılan ve ilgi çekici kitaplar okutulmalıdır.
- Sürükleyici romanlar metin olarak okutulmalıdır.
- Seçkin köşe yazarlarının makaleleri okutularak Arap kültürü tanıtılmalıdır.
- Öğrencinin seviyesine göre değişik kaynaklar okutulmalıdır.
- Okul kantininde iletişim araçları dinleme kolaylığı sağlanmalıdır.
- Arap televizyon kanallarını takip için imkân sağlanmalıdır.

- Modern dil öğrenim araçları temin edilmelidir.
- Macera filmleri Arapça olarak gösterilmelidir.
- Görsel ve işitsel vasıtalar kullanılmalıdır.
- Dil laboratuvarı programları uygulanmalı ve pratik dersler lisan laboratuvarlarında yapılmalıdır.

- Sınıflar öğrencinin seviyelerine göre belirlenmelidir.
- Dil laboratuvarı günün her saati hizmet vermelidir.
- Ders sayısı bütün sınıflarda belli oranlarda olmalıdır.
- Sınıflar kalabalık olmamalıdır.
- Öğrenciler birlikte grub çalışması yapmalıdır.
- Kızlar ve erkekler ayrı ayrı sınıflarda olmalıdır.
- Sınıf değişimi olmamalıdır.
- Öğrencilere yurtdışında pratik imkânı sağlanmalıdır.
- Dış ülkelere kolay imkânlarla gidilmesi sağlanmalıdır.
- Arap ülkeleri ile anlaşmalı turlar düzenlenmelidir.
- Arap ülkelerindeki öğrencilerle mektuplaşabiliriz.
- Panolara Arapça ilanlar asılmalıdır.
- Öğrencinin katıldığı Arapça piyesler ve tiyatrolar düzenlenmelidir.
- Öğrencilere bol bol öğretici testler dağıtılmalıdır.
- Arapça'yı iyi bilenler sık sık seminerler düzenlemelidirler.
- Konular belli oyunlarla belletilmelidir.
- Derslerde Arapça fıkralar anlatılmalıdır.
- Fakülteler arası yarışmalar düzenlenmelidir.
- Arapça sunulan paneller, konferanslar düzenlenmelidir.
- İmtihanlar çok zor yapıp öğrenci çalışmaya sevkedilmelidir.
- Yarıyıl içerisinde sınavlar arttırılmalı daha çok sınavlar ile öğrencilerin

seviyesi devamlı kontrol altında tutulmalıdır.

- En az 15 günde bir sınav yapılmalıdır.
- Haber vermeden vizeler yapılmalıdır.

4.2.4. Öğretim Elemanları

4.2.4.1. Öğretim Elemanlarının Özellikleri

Öğretim elemanı öğretim faaliyetinin temel unsurlarından biridir. Onun niteliği⁴¹⁹ öğretimin sonucunu belirler. Bu itibarla öğretim elemanı mesleğinde başarılı olmak durumundadır.

M. Abdulkadir Ahmed'in ifade ettiği gibi; *“öğretim elemanının başarısı bildikleri ile değil, bildiklerini öğretebilmesi ve bu bilgileri pratikleştirebilmesi ile ölçülür.”*⁴²⁰

Andrian Underhill, *“öğretim elemanının insan olarak sınıf içindeki mevcudiyetinin önemine dikkat çekerek yabancı dil öğretiminde seçilen ve kullanılan metot, teknik ve materyallerin öğretim elemanının sınıfta meydana getirdiği psikolojik ortamla kıyaslandığında ikinci derecede kaldığını öne sürmüştür.”*⁴²¹ Underhill, sınıf ortamında öğrenmeyi kolaylaştıracak olan şartlardan üçünü sıralarken öğretmenin rolünü şu şekilde ortaya çıkarmıştır.⁴²²

1. *Şartsız Kabullenme: Öğretmen öğrenciyi olduğu gibi kabul etmeli, onu yargılamamalı ve şartsız bir şekilde olumlu bir yaklaşım içerisinde olmalı;*
2. *Empati: Öğretmen karşısındaki bireyi anlamak için istekli ve hazır olmalı;*
3. *Tabiiyet: Öğretmen rol yapmamalı, sun'î tavırlardan kaçınılmalıdır.”*

⁴¹⁹ er-RİKÂBÎ Cevdet; *Ṭuruku Tedrîsi'l-Luğati'l-'Arabiyye*, Dâru'l-Fikr, Dimâşk-1981, s.41-45; HEMDÂN Muhammed Zeyyâd; a.g.e., s.59-69; BAYRAKTAR Faruk M.; *İslâm Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*, Marmara Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul-1984, s.135-187; MAHBÛB Abbas; a.g.e., s.171-174; ULUSAVAŞ Mualla; “Eğitim Sürecinde İletişimin Önemi”, U.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi: 1, c.1, Bursa-1986, s.166 vd.; ÖZCAN Bekir; “Din Bilimleri Öğretiminde Branşlaşmanın Önemi”, *Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretim Sempozyumu*, 21-23 Ekim 1987, Ondokuz Mayıs Ü. İlahiyat Fakültesi Yayını, Samsun-1987, s.147-170; BINBAŞIOĞLU Cavit; *Genel Öğretim Bilgisi*, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara-1988, 5. Baskı, s.272-283; HESAPÇIOĞLU Muhsin; a.g.e., s.237-256.

⁴²⁰ AHMED Muhammed Abdulkadir; *Ṭuruku Ta'fîmi'l-Luğati'l-'Arabiyye*, s.6.

⁴²¹ OKAN Zuhâl; “İngilizce Öğretimi Nasıl Olmalı”, *Anadilinde Çocuk Olmak, Yabancı Dilde eğitim*, Haz. Ayşe KİLİMCİ, Papirus Yayınları, İstanbul-1988, s.160.

⁴²² A.g.e., a.y.

Underhill'e göre "bu tür bir psikolojik ortamın meydana getirilmesi öğrencinin kendisini güven ortamı içinde hissetmesini sağlayacak, öğrenmeyi kolaylaştıracaktır."⁴²³

E. Ceyhan, P. Oliva'ya dayanarak nitelikli bir yabancı dil öğretim elemanının vasıfları hakkında şunları kaydetmektedir. Nitelikli bir öğretim elemanı:

1. İyi bir eğitimden geçmiş olmalı, tercihen doktorasını yapmış olmalıdır.
2. Deneyimli olmalıdır.
3. Yabancı dili çok iyi düzeyde anlamalı, konuşmalı, yazmalıdır.
4. Çeşitli öğretmenlik niteliklerine sahip olmalıdır.
5. Psikolojik yapısı ve toplumsal ilişkileri iyi olmalıdır." ⁴²⁴

A.T. el-Hâşimî'ye göre nitelikli bir Arapça öğretim elemanı:

1. Çok zeki olmalıdır.
2. İnançlı olmalıdır.
3. Güzel ahlaklı olmalıdır.
4. Sahasında uzman olmalıdır.
5. Arapça'ya karşı özel bir ilgi duymalıdır.
6. Öğretim metot ve tekniklerine vakıf olmalıdır.
7. Öğretmenlik formasyonuna sahip olmalıdır." ⁴²⁵

4.2.4.2. Öğretim Elemanlarının Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerinden Faydalanma Durumu

Kendi alanlarında araştırma yapmak, ulaşılan ilmî sonuçları diğer kurumlarla paylaşmak için ülke çapında ve milletlerarası düzeyde toplantılar, kongreler, sempozyumlar düzenlemek ve öğretim elemanlarının bu toplantılara katılımını sağlayarak tecrübelerinin geliştirilmesine yardımcı olmak yükseköğretim kurumlarının başlıca görevleri arasındadır.

⁴²³ A.e., a.y.

⁴²⁴ Bkz. CEYHAN Erdal; a.g.e., s.69.

⁴²⁵ el-HÂŞİMÎ 'Abid Tefk; el-Müveccihu'l-'Ameli li-Müderrisi'l-Luğati'l-'Arabiyye, Müessesetü'r-Risâle, Beyrut-1983, 3. Baskı, s.9-13.

Değişen ve gelişen şartlara paralel olarak yabancı dil öğretiminde amaç, muhteva, metot ve değerlendirme alanlarında sürekli gelişmeler kaydedilmekte, teknolojinin ilerlemesiyle yabancı dil öğretimi araç - gereçleri de geliştirilmektedir. Bu yeni gelişmeler hakkında bilgi ve beceri sahibi olmak için düzenlenecek kurs, seminer, sempozyum vb. faaliyetlere öğretim elemanlarının katılımı sağlanmalı ve bu şekilde kendilerini yenileme fırsatı verilmelidir.

Bilindiği gibi, gerek yurtiçi ve gerek yurtdışında öğretim elemanları farklı şartlarda yetiştiklerinden dolayı farklı tecrübelerle sahiptirler. Bu tecrübelerin paylaşılmasının Arapça öğretimine bir zenginlik kazandıracığı tabiidir. Kurs, seminer, sempozyum vb. faaliyetler bu paylaşım için en verimli ortamlardır.

Tablo 23’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarına, Arapça öğretimi ile ilgili kurs, seminer, sempozyum vb. faaliyetlere katılıp katılmadıkları sorulmuş, bunlardan %50.7’si “evet”, %49.3’ü ise “hayır” cevabını vermişlerdir. Bu durumda öğretim elemanlarının hemen hemen yarısı bu nevi etkinliklere katılmadıkları ve kendi alanlarındaki tecrübeleri paylaşmadıkları dikkat çekmektedir. Bu tür etkinliklere bütün öğretim elemanlarının katılımını sağlayacak tedbirlerin alınması, fakülteler arasında hatta aynı fakülteadaki öğretim elemanları arasındaki farklı uygulamaları asgari düzeye indirecek ve öğretim düzeyini yükseltecektir.

Tablo 23: Öğretim Elemanlarının Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumu.

İlâhiyat Fakülteleri	Evet		Hayır		Toplam	
	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	11	78.6	3	21.4	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	5	38.5	8	61.5	13	100
Gazi Ü.İ.F.	1	16.7	5	83.3	6	100
Marmara Ü.İ.F.	12	70.6	5	29.4	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	3	27.3	8	72.7	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	3	37.5	5	62.5	8	100
Toplam	35	50.7	34	49.3	69	100

4.2.4.3. Öğretim Elemanlarının Arapça'nın Anadil Olarak Kullanıldığı Ülkelerde Bulunma Durumu

Öğretim elemanlarının tahsil veya bilgi ve tecrübelerini artırma amacıyla yurtdışına gitmesi bir başka ifadeyle Arapça öğretiminin nasıl yapıldığını bizzat kaynağından öğrenmeleri ideal bir Arapça öğretimi için büyük önem taşımaktadır.

İlâhiyat Fakültelerindeki öğretim elemanlarının yarısından fazlası (%62.3)'nün tahsil veya tecrübelerini geliştirmek amacıyla Arap ülkelerine gittikleri ve üçte birinden fazlası (%37.7) bu durumdan yararlanamadığı anlaşılmaktadır. (bkz. Tablo 24)

Tablo 24: Öğretim Elemanlarının Arapça'nın Konuşulduğu Ülkelerde Bulunma Durumu.

İlâhiyat Fakülteleri	Evet		Hayır		Toplam	
	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	12	85.7	2	14.3	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	5	38.5	8	61.5	13	100
Gazi Ü.İ.F.	3	50.0	3	50.0	6	100
Marmara Ü.İ.F.	11	64.7	6	35.3	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	8	72.7	3	27.3	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	4	50.0	4	50.0	8	100
Toplam	43	62.3	26	37.7	69	100

Yurtdışına öğrenim amacıyla giden öğretim elemanlarından onu Suudi Arabistan'da, üçü Mısır'da, dördü Suriye'de, ikisi Irak'da, ikisi Libya'da 2 ile 16 yıl arasında öğrenim görmüşlerdir. Ayrıca öğretim elemanlarının biri Fransa'da dört yıl, biri de Malezya'da iki yıl öğrenim görmüşlerdir. Hac ve umre maksadıyla Suudi Arabistan'da 1 ay ile 3 ay arasında bulunan öğretim elemanı sayısı dört, ziyaret amacıyla bir ay ile iki ay arasında Irak, Libya, Tunus ve Ürdün'e giden öğretin elemanı sayısı dört, kurs amacıyla bir ay ile bir yıl arasında Irak, Libya, Mısır, Suriye, Suudi Arabistan ve Ürdün'e giden öğretim elemanı sayısı onaltıdır. Ayrıca bir öğretim elemanı çalışma amacıyla beş yıl Libya'da bulunmuştur.

Son 20 yıldan beri Arap ülkelerindeki muhtelif üniversitelere bağlı Arap dili enstitülerinde yabancı dil olarak Arapça öğretimi mevzuunda önemli mesafelerin katedildiği gözlenmektedir. Bu enstitüler, Oxford, Cambridge vb. üniversitelerin tecrübelerinden yararlanarak bir kısmının ilâhiyat fakültelerinde de kullanıldığı araç ve gereçler geliştirmişlerdir.

Lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde öğretim faaliyetlerini sürdüren bu enstitülerin uyguladıkları metot ve yararlandıkları araç - gereçlerden, kısacası tecrübelerinden faydalanmak için istekli olan, bütün öğretim elemanlarını kapsayacak şekilde kısa veya uzun süreli olmak üzere Arapça'nın ana dil olarak konuşulduğu Arap ülkelerine gönderilmesinde fayda mülâhaza etmekteyiz.

4.2.4.4. Öğretim Elemanlarının Ders Yükü ve Ders Yükünün Alanlarında Gelişmelerine Etkisi

Yüksek öğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanlarının görevi, sadece derse girmek, imtihanlar için hazırlık yapmak, öğrencilerin problemleriyle ilgilenmek, kütüphanelerde ve laboratuvarlarda gerekli materyallerin sağlanması için talimat vermek değil aynı zamanda gelen misafirlerle ilgilenmek, günlük - genel yayınları izlemek, müşterek olarak okutulan derslerle ilgili problemler hakkında arkadaşlarıyla toplantı yapmak, derslerle ilgili inceleme gezileri ve toplantılar düzenlemek, meslekî toplantılara katılmak ve aynı alanda çalışan bilim adamlarının en yeni buluşlarıyla ilişki kurmak maksadıyla araştırma yapmak gibi görev ve sorumlulukları vardır.⁴²⁶

Öğretim elemanlarının bu ve benzeri görev ve sorumlulukları yerine getirebilmeleri yanında kendi alanlarında da gelişebilmeleri için haftalık ders yüklerinin ağır olmaması gerekir.

Mevcut duruma göre İlâhiyat Fakültelerindeki öğretim elemanlarının %33.3'ü 16-20 saat arası, %26.7'si 26-32 saat arası, %20'si 21-25 saat arası, %11.7'si 4-11 saat arası, %8.3'ü 12-15 saat arası haftalık ders yüklerinin bulunduğunu ifade etmişlerdir.

⁴²⁶ Bkz. BROWN James W. - THORNTON James W.; *Yüksek Öğretim*, s.49.

“Ders yükünüz alanınızda kendinizi geliştirmenize engel oluyor mu?” sorusuna öğretim elemanlarının %30.4’ü **“evet”**, %29’u **“hayır”**, %30.4’ü **“kısmen”** cevabını vermişler, %10.2’si ise farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. (bkz. Tablo 25) Evet ve kısmen diyenlerin toplamı (%60.8) nazar-ı itibara alındığı zaman mevcut durumda haftalık ders yükünün kendilerini geliştirmelerine engel olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 25: Öğretim Elemanlarının Haftalık Ders Yükü vğ Ders Yükünün Alanlarında Kendilerini Geliştirmelerine Engel Olma Durumu.

İlâhiyat Fakülteleri	Evet		Hayır		Kısmen		Başka		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	4	28.6	6	42.9	1	7.1	3	21.4	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	2	15.4	4	30.8	7	53.8	—	—	13	100
Gazi Ü.İ.F.	1	16.7	2	33.3	2	33.3	1	16.7	6	100
Marmara Ü.İ.F.	4	23.5	6	35.3	7	41.2	—	—	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	7	63.6	1	9.1	2	18.2	1	9.1	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	3	37.5	1	12.5	2	25.0	2	25.0	8	100
Toplam	21	30.4	20	29.0	21	30.4	7	10.2	69	100

“Arapça öğretim elemanlarına etkili öğretim yapmaktan alıkoymayacak haftalık ders yükünün üst sınırı sizce ne olmalıdır?” sorusuna öğretim elemanlarının %39.1’i 15 saat, %27.6’sı 11 saat, %15.9’u 20 saat olması gerektiğini belirtmişler, %17.4’ü ise 4 saatle 24 saat arası olması gerektiği ile ilgili farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. (Bkz. Tablo: 26)

Bu duruma göre, öğretim elemanlarının görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmenin yanısıra kendi sahalarında da gelişebilmeleri için haftalık ders yüklerinin hafifletilmesine yönelik tedbirlerin alınması gerekmektedir.

Tablo 26: Arapça Öğretim Elemanlarını Etkili Öğretim Yapmaktan Alıkoymayacak Haftalık Ders Yükünün Üst Sınırı.

İlahiyat Fakülteleri	11 Saat		15 Saat		20 Saat		Başka		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	5	35.7	2	14.3	3	21.4	4	28.6	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	5	38.4	7	53.8	—	—	1	7.8	13	100
Gazi Ü.İ.F.	—	—	3	50.0	2	33.3	1	16.7	6	100
Marmara Ü.İ.F.	5	29.4	6	35.3	2	11.8	4	23.5	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	1	9.1	7	63.6	3	27.3	—	—	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	3	37.5	2	25.0	1	12.5	2	25.0	8	100
Toplam	19	27.6	27	39.1	11	15.9	12	17.4	69	100

4.2.5. Öğretim Metotları

Yabancı dil öğretim programının temel unsurlarından biri de metottur. Metot, “bir amaca giden yol”⁴²⁷ olarak tanımlanmaktadır. Psikolojinin öğrenme olayına önem vermesi neticesinde, davranış, gestalt⁴²⁸ ve idrâk akımlarına bağlı olarak ortaya çıkan yeni metotlar sayesinde ve modern araç - gereçlerin de yardımıyla kısa zamanda yabancı dil öğretimi gerçekleştirilebilmektedir. Batı’da ve bazı Arap ülkelerinde yabancılara yönelik Arapça öğretiminde bu metotlar yardımıyla önemli mesafeler katedilmesine mukabil bizde hâlâ istenilen seviyeye ulaşamadığı ve bunun sebebinin de eski metotlarda ısrarın olduğu dile getirilmektedir. A. Özbek, “Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu”na sunduğu tebliğde bu hususu şöyle ifade etmiştir:

“İslâmî ilimlerde araştırma yapabilmek için, yeterli Arapça bilgisine sahip olmak gerekir. Sınıfta bu maksatla “Hazırlık Sınıfı”nın ihdâs edilmesi, yerinde bir karardır. Ne var ki, bu imkândan gereği gibi iyi sonuçlar alındığını söyleyemeyiz. Lisan öğretim metotları hızla

⁴²⁷ HESAPÇIOĞLU Muhsin; a.g.e., s.134.

⁴²⁸ Bkz. Çalışma: 3.4.1.; 3.4.2.

gelişirken, hâlâ eski metotlarla öğretim yapılmasını savunanalar var oldukça bu işin üstesinden zor gelineceği muhakkaktır.”⁴²⁹

İbn Haldûn⁴³⁰ dan Kâtip Çelebi⁴³¹ ye Babanzâde Ahmed Naim⁴³² den günümüze kadar bir çok ilim adamı tarafından Arapça öğretimindeki başarısızlığın başlıca sebeplerinden birinin metotsuzluk veya hatalı metot seçiminde olduğu dile getirilmiştir. Özellikle son yarım yüzyıldan beri çok kısa zamanda yabancı dil öğrenmeyi sağlayan yeni metotlar, yeni araç - gereçler ortaya çıkmışken hâlâ metotsuzluk veya hatalı metot seçimi nedeniyle yabancı dil öğretiminde arzu edilen başarıya ulaşılamaması düşündürücüdür.

XX. yüzyılın ikinci yarısına kadar yabancı dil öğretimi bilgi kaynaklarına ulaşmak ve dili öğrenilen toplumun kültürüne vakıf olmak amacıyla yapıldığı için geleneksel metot dediğimiz dilbilgisi - tercüme metodu kullanılmaktaydı. XX. yüzyılın ikinci yarısına doğru yabancı dil öğretiminde iletişim amacı ön plana çıkınca öğretim metotları da buna paralel olarak geliştirilmiş direkt metot, kulak dil alışkanlığı metodu ve idrak metodu gibi yeni metotlar ortaya çıkmıştır.

4.2.5.1. Metot Seçimi

Metot sıhhatli bir şekilde seçilip uygulanmadığı takdirde arzu edilen başarının elde edilmesi zordur. A.F. Oğuzkan'ın ifadesiyle:

“Öğretim ancak belli yöntemlerle yapıldığı zaman istenilen davranışlar öğrenciye kolayca kazandırılabilir. Yöntemsiz bir öğretimde her türlü etkinlikler rastlantılara, gelip - geçici ilhamlara, hatta heveslere bırakılmış demektir.”⁴³³

⁴²⁹ ÖZBEK Abdullah; “İlâhiyat Fakültelerinde İlmî Araştırma Zihniyetinin Geliştirilmesi”, **Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu**, 21-23 Ekim 1987, Ondokuz Mayıs Ü. İlâhiyat Fakültesi, Samsun-1988, s.47.

⁴³⁰ ADIVAR A. Adnan; “İbn Haldûn”, **İ.A.**, c.5-II, s.743.

⁴³¹ BİNBAŞIOĞLU Cavit; **Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi**, M.E.B. Yayınları, İstanbul-1995, s.10.

⁴³² Bkz. Çalışma: 1.6.

⁴³³ Bkz. OĞUZKAN A. Ferhan; **Orta Dereceli Okullarda Öğretim**, Emel Matbaacılık Sanayi, Ankara-1985, s.68.

Arapça öğretiminde başarıya ulaşabilmek için öğretim metotları seçilirken şu hususların dikkate alınması gerekir:⁴³⁴

1. Öğretim Metodu Program Amaçlarına Uygun Olmalıdır.

Her öğretim faaliyetinde önce genel amaç daha sonra da genel amaca uygun olarak özel amaçlar tespit edilir. Seçilen metodun da bu amaçlara uygun olması gerekir.

2. Öğretim Metodu Muhtevaya Uygun Olmalıdır.

Arapça kendi içerisinde; günlük hayata, ilmî - meslekî alana, dilbilgisi kaidelerine, edebiyat, belâgat ve kültüre yönelik farklı muhtevalara sahiptir. Bu muhtevalara göre farklı metotların seçilmesi gerekir.

3. Öğretim Metodu Ders Kitabına Uygun Olmalıdır.

Metot seçiminde çoğu zaman ders kitabı belirleyici olmaktadır. R.A. Ta'îma'nın Ebu'l-Feth Rızvân'dan naklettiği gibi; *"Okul kitabı öğretim metodunu belirler veya en azından ders metoduna işaret eder. Bu durumda öğretmen okuttuğu ders kitabının metodunu seçme zorunda kalır."*⁴³⁵

4. Öğretim Metodu "Değerlendirme"ye Uygun Olmalıdır.

Dilbilgisi ve tercüme metoduyla öğretilen bir muhteva için yapılacak ölçme ve değerlendirme ile iletişime dayalı metotlarla öğretilen bir muhtevanın ölçme ve değerlendirmesi farklıdır. Öğretim elemanları imtihan sorularını hazırlarken kullanılan metodu dikkate alma durumundadırlar. Aksi halde Arapça öğretimi klasik metotla, ölçme ve değerlendirme ise iletişime yönelik metotlara uygun objektif testlerle yapılırsa bu ölçme ve değerlendirme sağlıklı olmaz.

Metotların seçiminde programın temel unsurlarından olan amaçlara, muhtevaya

⁴³⁴ Geniş bilgi için bkz. TA'ÎMA Rüşdî Ahmet; el-Merci'..., s.213-224; ABDU'L-ÂL Abdu'l-Mun'im; *Ṭuruḡu Tedrîsi'l-Luġati'l-'Arabiyye*, Mektebetü Ğarîb, Kahire t.s., s.25; es-SERḤÂN Muhyî Hilâl; *Usûlü Tedrîsi'l-Luġati'l-'Arabiyye...*, Matba'atü'r-Reşâd, Bağdat-1989, s.11 vd.

⁴³⁵ Bkz. TA'ÎMA Rüşdî Ahmed; el-Merci'..., s.221.

ve değerlendirmeye uygunluğun esas alınması gereğinin yanı sıra aşağıda belirtilen esaslar da göz önünde bulundurulmalıdır.⁴³⁶

1. Arapça'nın öğretildiği Toplum

Anadili olarak Arapça'nın konuşulduğu toplum ile yabancı dil olarak öğretildiği toplum arasında fark vardır. Bu husus metot seçimini de etkiler.

2. Öğrencinin Seviyesi

Arapça ğretiminde öğrencilerin seviye itibariyle başlangıç, orta ve yüksek düzeyde olması farklı metot seçimine yol açar.

3. Öğrencilerin Farklı zellikleri

Öğrenciler yaş, cinsiyet, eğilim ve gelecekte almak istedikleri görevler vb. farklı özelliklere sahiptir. Metot seçiminde bunların göz önünde bulundurulması gerekir.

4. Öğrencinin Mill Dili

Tercih edilen metot, öğrencilerin konuştukları millî dilin özelliğine uygun olması gerekir. Mesela, Arapça'nın Sami dillerini konuşanlara öğretilmesinde uygulanan metot ile Hint - Avrupa dillerini konuşanlara öğretilmesinde kullanılacak metot arasında fark vardır. Arapça ğretiminde, Arapça'nın millî dile yakınlık ölüsünden yararlanılmalıdır.

5. ğrenme Kaynakları

Arapça ğretim imkan ve kaynaklarının yeterli olup olmaması da metot tercihinde etkili olur. Metot tercih edilirken gerek o metoda göre ğretim verebilecek eleman açısından ve gerekse araç - gereç açısından mevcut imkanlar göz önünde bulundurulmalıdır.

6. Öğretilen Arapça'nın Türü

Arapça ğretimi farklı seviyelerde yapılır. Kültür dili, avam dil, modern

⁴³⁶ HATIR Mahmud Rüşdi; *Truku Tedrisi'l-Luğati'l-'Arabiyye...*, s.393 vd.

Arapça; tıp, fen bilimleri, eczacılık vb. ihtisas Arapça'ları farklı metotlarla öğretilmesi gerekir.

Her öğretim metodununun bir takım meziyetleri olduğu gibi olumsuz tarafları da vardır. F.Ö. Ekmeççi'nin Webb'e dayanarak ifade ettiği gibi;

*“Öğretim yöntemlerinin birinin ötekinden daha iyi olduğu varsayımına da gidilemez. Bugüne dek önerilen yöntemler değişik zamanlarda ve değişik kişilerce başarılı ya da başarısız olarak nitelendirilmiştir. Yalnız unutmamak gerekir ki tek bir öğretim yöntemi bütün sorunları çözen bir anahtar değildir. Ayrıca bir yöntem başarısız sayılınca onu tümüyle bir yana bırakıp yeni önerilen yöntemi uygulamak da başarıya ulaşmak anlamına gelmez. Bu nedenle belirli amaçlarla belirli yöntemlerin daha iyi sonuç vereceği savunulmuştur. Bu tutum eğitimcilerce de benimsenmiş ve uygulamaların daha olumlu sonuç verdiği görülmüştür.”*⁴³⁷

4.2.5.2. Arapça'nın Yabancı Dil Olarak Öğretim Metotları

İlmî - meslekî Arapça öğretiminde en çok kullanılan metotlar; 1. Dilbilgisi - tercüme metodu, 2. Direkt metot, 3. Okuma metodu, 4. Kulak - dil alışkanlığı metodu, 5. İdrak metodu, 6. Seçmecî metot.

Arapça - dilbilgisi öğretiminde ise; 1. Tümdengelim metodu, 2. Tümevarım metodu, 3. Ta'dil metodu.

Bu metotlar ve kullanım özellikleri 3. bölümde ele alınmıştı.⁴³⁸ İletişim alanındaki yeni gelişmeler sürekli olarak yeni metotların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. C. Alkan'ın Francis Keppel'den nalettiği gibi; *“Eski problemlerin çözümünde yeni yöntemler geliştirmekle görevliyiz. Çünkü yeni araçlara sahip*

⁴³⁷ EKMEKÇİ F. Özden; “Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı”, Anadilde Çocuk Olmak, Yabancı Dilde Eğitim, Haz. Ayşe KİLİMCİ, Papirus Yayınları, İstanbul-1998, s.136 vd.

⁴³⁸ Bkz. Çalışma: 3.5.1.; 3.5.2.

bulumuyoruz.”⁴³⁹

4.2.5.3. İlahiyat Fakültelerinde İlmî - Meslekî Arapça Öğretiminde Kullanılan Metotlar

Öğretim elemanlarına göre ilmî - meslekî Arapça öğretiminde;

Dilbilgisi - tercüme metodu %44.9

Eklektik metot %24.6

Direkt metot %7.2

Okuma metodu %5.8

Kulak - dil alışkanlığı metodu ise %2.9 oranında kullanılmaktadır. Ayrıca öğretim elemanlarının %1.5'i belli bir metodun kullanılmadığını belirtmişler, %13.1'i ise farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. (Bkz. Tablo: 27) Farklı görüşler ileri sürenler de metotlar karması bir başka ifadeyle eklektik metodun kullanıldığını dile getirmişlerdir.

Tablo 27: Öğretim Elemanlarına Göre İlmî - Meslekî Arapça Öğretiminde Kullanılan Metotlar.

İlahiyat Fakülteleri	A	B	C	D	E	F	G	H	Toplam	
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Ankara Ü.İ.F.	5	4	—	—	—	1	1	3	14	
Erzurum A.Ü.İ.F.	7	—	1	—	—	4	—	1	13	
Gazi Ü.İ.F.	—	—	2	2	—	2	—	—	6	
Marmara Ü.İ.F.	7	1	—	—	—	6	—	3	17	
Selçuk Ü.İ.F.	7	—	1	—	—	2	—	1	11	
Uludağ Ü.İ.F.	5	—	—	—	—	2	—	1	8	
Toplam	S	31	5	4	2	—	17	1	9	69
	%	44.9	7.2	5.8	2.9	—	24.6	1.5	13.1	100

A. Dilbilgisi – Tercüme Metodu

B. Direkt Metot

C. Okuma Metodu

D. Kulak, Dil Alışkanlığı Metodu

E. İdrak Metodu

F. Eklektik (Karma) Metodu

G. Belli Bir Metot Yok

H. Başka

⁴³⁹ Bkz. ALKAN Cevat; **Eğitim Teknolojisi**, Aşama Matbaacılık Sanayi, Ankara-1984, 3. Baskı, s.12.

4.2.5.4. *İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Dilbilgisi Öğretiminde Kullanılan Metotlar*

Öğretim elemanlarına göre Arapça dilbilgisi öğretiminde;

Tümevarım metodu %40.6

Tümdengelım metodu %31.9

Ta'dil metodu %8.7 oranında kullanılmaktadır. Belli bir metodun kullanılmadığını ifade edenlerin oranı %7.2, farklı görüşler ileri sürenlerin oranı ise %11.6'dır. (Bkz. Tablo: 28)

“İlmî – meslekî Arapça öğretiminde size göre en uygun metot hangisidir?”

sorusuna öğretim elemanlarının %17.9'u eklektik metodu, %15.9'u dilbilgisi – tercüme metodunu, %14.4'ü tümevarım metodunu, %13.4'ü tümdengelım metodunu, %5'i okuma metodunu, %4.6'sı ta'dil metodunu, %2.8'i direkt metodunu, %1.4'ü kulak – dil alışkanlığı metodunu tercih etmişlerdir. Öğretim elemanlarının %24.6'sı ise bu soruyu cevapsız bırakmışlardır.

Sıralamaya göre öğretim elemanları, eklektik metot ve dilbilgisi tercüme metoduna öncelik vererek ilmî - meslekî Arapça öğretiminde bu metotların kullanılmasını uygun görmüşlerdir. Arapça dilbilgisi öğretiminde kullanılan tümevarım metoduna %14.4 oranında yer verilmesinin bir kavram karışıklığından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Ayrıca %24.6 gibi yüksek sayılabilecek orandaki öğretim elemanlarının bu soruyu cevapsız bırakmaları da bu sebebe bağlanabilir.

“Arapça - dilbilgisi öğretiminde size göre en uygun metot hangisidir?”

sorusuna öğretim elemanlarının %28.9'u tümevarım metodunu, %24.6'sı tümdengelım metodunu, %8.6'sı eklektik metodu, %7.2'si ta'dil metodunu tercih ederken %30.4'ü bu soruyu cevapsız bırakmıştır.

İlmî - meslekî Arapça öğretiminde ilk sırayı eklektik metodun,⁴⁴⁰ Arapça - dilbilgisi öğretiminde ilk sırayı tümevarım⁴⁴¹ metodunun alması olumlu bir yaklaşımdır. Ne var ki bu oranların düşük olması, sorulara cevap vermiyenlerin oranının yüksek

⁴⁴⁰ Eklektik metot hakkında bkz. Çalışma: 3.5.1.6.

⁴⁴¹ Tümevarım metodu hakkında bkz. Çalışma: 3.5.2.2.

olması ve ilmî - meslekî Arapça öğretiminde dilbilgisi öğretiminde kullanılan metotların önerilmesinin metotlar konusundaki kavram kargaşasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 28: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça - Dilbilgisi Öğretiminde Kullanılan Metotlar.

İlahiyat Fakülteleri	Tümdengelim Metodu		Tümevarım Metodu		Ta'dil Metodu		Belli Bir Metot Yok		Başka		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
	Ankara Ü.İ.F.	5	35.7	3	21.4	—	—	1	7.2	5	35.7	14
Erzurum A.Ü.İ.F.	4	30.8	5	38.5	—	—	3	23.0	1	7.7	13	100
Gazi Ü.İ.F.	4	66.7	2	33.3	—	—	—	—	—	—	6	100
Marmara Ü.İ.F.	5	29.4	8	47.0	2	11.8	1	5.9	1	5.9	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	3	27.3	6	54.5	1	9.1	—	—	1	9.1	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	1	12.5	4	50.0	3	37.5	—	—	—	—	8	100
Toplam	22	31.9	28	40.6	6	8.7	5	7.2	8	11.6	69	100

4.2.6. Araç ve Gereçler

Öğretim faaliyetlerinde araç⁴⁴² ve gereçler⁴⁴³ duyulara hitap ettikleri nisbette öğretime etkinlik ve süreklilik kazandırırılar.

K. Çilenti'nin T.C. Cabun'dan naklettiği gibi;

“Öğrendiklerimizin,
%83'ünü görme,
%11'ini işitme,

⁴⁴² “Eğitimde araç, öğrencinin öğrenmesi, öğretmenin etken bir öğretme sağlayabilmesi için özel olarak hazırlanmış öğretim-öğrenme yardımcılarıdır. (...) Araç kavramı daha çok mekanizma ve mekanik bir ortamı ifade etmektedir. Genellikle yüksek fiyatlı, sürekli bir yatırım ve yaşantı içeriğini takdim aparatıdır.” Bkz. ALKAN Cevat; *Eğitim Ortamları*, Ankara Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara-1979, s.6.

⁴⁴³ “Eğitimde gereç kavramı daha çok basılı ve yazılı öğretme ortamı anlamındadır. Eğitim etkinliklerinin program yönünü kapsamaktadır. Eğitim etkinliklerinin program yönünü kapsamaktadır. Öğretim-öğrenme durumunda planlı ve düzenli biçimde yürütülmesini sağlamak ereği ile geliştirilmiş ortamlardır. Gereç, daha ucuz, geçici nitelikte ve yaşantı içeriğinin yapı ve düzenini ifade eder.” Bkz. ALKAN Cevat; a.g.e., a.y.

*%3.5'ini koklama,
%1.5'ini dokunma,
%1'ini tatma duyularımızla edindiğimiz yaşantılar yoluyla öğreniriz.*"⁴⁴⁴

B. Farber bu konuda C. Berlitz'den şunları nakletmektedir:

*"C. Berlitz, bir kelimeyi ya da cümleyi sesli bir şekilde on ya da yirmi kez söylemenin, aynı cümleyi elli kez okumaktan daha etkili bir öğrenme tekniği olduğunu söyler. Aynı şekilde, bir kelimeyi ya da cümleyi çalışma kitabınızda elli kez görmeniz onu kafanıza, bir gazetede görüvermeniz, radyoda, kasette, sinemada ya da bir insanla konuşurken birkaç kez duymanız kadar iyi yerleştirmez."*⁴⁴⁵

Ve yine bu konudaki *"İşitirim unuturum, okurum hatırlarım, yaparım anlarım."*⁴⁴⁶ Çin atasözü ile Konfüçyüs'ün *"Bir resim bin sözcük değerindedir."* vecizesi araç ve gerecin öğrenmedeki etkisini dile getirmektedir.

Texas Üniversitesinde Philips tarafından yapılan bir araştırmaya göre, zaman faktörü sabit tutulduğunda insanlar okuduklarının %10'unu, görüp işittiklerinin %50'sini, işittiklerinin %20'sini, söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar.⁴⁴⁷

Duyulara hitap eden araç ve gereçlerin yabancı dil öğretimindeki etkisini göz önünde bulunduran müteşebbisler modern araç ve gereçler geliştirerek eğitime katkı sağlamışlardır. Ne var ki yabancı dil öğretiminde kullanılacak olan bu araç ve gereçlerin etkili olabilmesi için iyi seçilmeleri gerekir.

4.2.6.1. Araç - Gereç Seçimi

Araç ve gereçler ne kadar geliştirilmiş olursa olsun öğrenciye ve konuya uygun olarak seçilmediği sürece istenen ölçüde etkili olamaz. Yabancı dil öğretiminde özellikle dışarıdan ithal edilen ders kitaplarının öğrencilere uygun olmadığı görüşü

⁴⁴⁴ ÇİLENTİ Kâmuran; *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, s.35.

⁴⁴⁵ FARBER Barry; a.g.e., s.82 vd.

⁴⁴⁶ DEMİREL Özcan; *Yabancı Dil Öğretimi*, s.81.

⁴⁴⁷ SEBUKTEKİN Hikmet; a.g.e., s.77 vd.

yaygındır. Nitekim S. Koç'la yapılan bir röportajda “Türkiye’de ders araç ve gereçleri sorunu ne durumdadır?” sorusuna şöyle cevap vermiştir;⁴⁴⁸

“Türkiye’de yabancı dil öğretiminin genel bir içeriği saptanmıştır. Ama bu içeriğin amaçlara dönüştürülmesi ve çeşitli düzeylerdeki dil gereksinmelerine göre düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü dil öğrenenlerin amaç ve gereksinimleri değişiktir. Bu amaçlara uygun ders araç ve gereçleri Türk toplumuna uyarlanarak geliştirilmelidir. Bu henüz yapılmadığı için kimi sorunlar oluyor. Yurtdışından sağlanan ders araç ve gereçleri tam anlamıyla bize uygun olmayabiliyor. Ders araç ve gereçleri uyumsuzluğu var. Kişisel kanım; Türkiye’de yabancı dil öğretiminde etkili yöntemlerle amaçlara uygun ders araç ve gereçlerinin geliştirilmesi gerektiğidir. Ders araç ve gereçlerinin yine yaş gruplarına göre ayarlanıp belirlenmesi uygun olacaktır.(...) Yabancı dil programı, öğrencinin kullanım alanı belirlenip ona göre düzenlenmeli ve ona göre ders araç ve gereçleri geliştirilmelidir.”

- **Gereç Seçiminde Kıstaslar**

H. Sebuktekin, Strevens’den naklen gereç seçimindeki kıstasları şöyle sıralamaktadır:⁴⁴⁹

“1. Gerçekçilik. Gereç, öğrenci ve öğretmen tarafından kolaylıkla kullanılabilmesi, pahalı olmaması, kolay elde edilebilmesidir.

2. Uygunluk. Gereç, öğrencinin yabancı dil düzeyine, yaşına, öğrenim amaçlarına uygun olmalıdır.

3. İlgi Çekicilik. Gereç, öğrencinin ilgi duyacağı değişik konuları içermeli, onun zekâ, eğitim ve kültür düzeyine göre düzenlenmiş olmalıdır.

⁴⁴⁸ KOÇ Sabri; “Yabancı Dil Öğretiminde Araç - Gereç”, *Dil Öğretimi Dergisi*:2, Mayıs 1991, s.45.

⁴⁴⁹ SEBUKTEKİN Hikmet; a.g.e., s.77 vd.

4. Yüreklendiricilik. Öğrenci, gereci kullanırken, gereçten bir şeyler öğrenmekte olduğunu ve sürekli bir gelişme içinde bulunduğunu görmeli, dolayısıyla 'öğrenme' işini hoşlanarak yapmalıdır.

5. Tutarlılık. Gereç belirli bir yönteme bütünüyle ve tutarlı olarak uymalı, ayrıca, öğretmenin izlediği yöntemle de uyum içinde bulunmalıdır.”

Araç - gereçlere dayalı bir öğretimin; öğrencilerin motivasyonunu artırma, öğrenmeyi muşahhaslaştırma, öğretme - öğrenme sürecine çeşitlilik ve değişiklik kazandırma, sözden tasarruf sağlayarak zamanı daha iyi kullanmaya imkan verme, öğrenilecek konular üzerinde daha etkili alıştırma ve pratik yapabilme gibi faydaları vardır. Bu faydaların yanında araç - gereçlere dayalı öğretimin; öğrencilerin düşüncelerini azaltması, dili daha az kullanma, teminlerinin pahalı, taşımalarının zahmetli olması, etkili bir şekilde kullanılabilmeleri için zamanın ve hazırlığın yeterli olmayabileceği gibi sakıncaları da vardır.⁴⁵⁰

4.2.6.2. Araç ve Gereçlerin Çeşitleri

Yabancı dil öğretiminde başlıca şu öğretim materyalleri kullanılmaktadır.⁴⁵¹

- **Göze Hitap Eden Öğretim Materyalleri**

- **Kitaplar** (Ders kitabı, öğretmen kitabı, alıştırma kitabı)⁴⁵²

- **Yazı Tahtaları** (Kara tahta, pazen tahta, manyetik tahta, bülten tahtası)⁴⁵³

- **Resimler** (Düz resimler, çizgi resimler, flaş kartlar, figürinler, duvar resimleri, levhalar, afişler)⁴⁵⁴

⁴⁵⁰ Bkz. DEMİREL Özcan; *Yabancı Dil Öğretimi*, s.83 vd.

⁴⁵¹ A.g.e., s.82.

⁴⁵² Yabancı dil olarak Arapça ders kitabı, öğretmen kitabı ve alıştırma kitabının tahlili ve değerlendirilmesi için bkz. en-NÂKA Mahmûd Kâmil; “Huṭṭatün Muḫtarahatün li-Te’lîfi Kitâbin Eşâsiyyin li-Ta’lîmi’l-Luġati’l-‘Arabiyye li’n-Natîkine bi-Ġayrihâ”, *Vaḫar’u Nedeḫât...*, c.2, s.238-281; en-NÂKA Mahmûd Kâmil-ṬA’ÎMA Rüşdi Ahmed; *el-Kitâbü’l-Esâsi li-Ta’lîmi’l-Luġati’l-‘Arabiyye li’n-Natîkine bi-Luġatin Uḫrâ...*, Câmi’atü Ümmi’l-Ḳurâ, Mekke-1982.

⁴⁵³ HEMDÂN Muhammed Zeyyâd; a.g.e., s.226-229; ḲAVRÂ Hüseyin Süleyman; *Ta’lîmü’l-Luġati’l-‘Arabiyye, Dâru’l-Ma’ârif bi-Mısr*, Kahire-1969, s.303-307; DEMİREL Özcan; *Yabancı Dil Öğretimi*, s.85 vd.

⁴⁵⁴ ḲAVRÂ Hüseyin Süleyman; a.g.e., s.329-338.; KÜÇÜKAHMET Leylâ; a.g.e., s.95.

- **Gerçek Eşyalar ve Modeller**⁴⁵⁵
- **Projektörler ve Grafikler** (Opak projektörü, tepegöz ve tepegöz saydamı, slayt projektörü ve slaytlar, film şeridi projektörü ve film şeritleri)⁴⁵⁶
- **Kulağa Hitap Eden Öğretim Materyalleri**
- **Radyo, Pikap ve Plaklar, Teyp ve Ses Bantları**⁴⁵⁷
- **Göze ve Kulağa Hitap Eden Öğretim Materyalleri**
- **Film makinesi ve hareketli filmler, kapalı devre televizyon, video, bilgisayar ve internet**⁴⁵⁸

Görüldüğü gibi teknolojinin gelişmesiyle yabancı dil öğretim materyalleri de sürekli gelişme kaydetmektedir. Biz bunlardan en yaygın olarak kullanılanlara temas etmekle yetineceğiz.

- **Ders Kitapları**

Ders kitapları öğretim faaliyetinde en çok kullanılan materyallerden biridir. *“Ders komularına ait bilgileri öğrencilerin kendi kendilerine okuyarak, sıralı ve doğru bir biçimde öğrenmeleri için kullanmak üzere, öğretim programlarına uygun biçimde ve özel bir amaç ile hazırlanmış bir metin”*⁴⁵⁹ olarak tanımlanan ders kitabı, maddi yapısı, iç yapısı, konuları ve öğrenime yardımcılık hususlarında nitelikli olmalıdır.⁴⁶⁰

Yabancı dil öğretiminde geliştirilen yeni araç ve gereçlere rağmen ders kitapları önemini ve ilk sıradaki yerini hâlâ muhafaza etmektedir. Arapça ders kitaplarının etkili

⁴⁵⁵ DEMİREL Özcan; Yabancı Dil Öğretimi, s.87.

⁴⁵⁶ Geniş bilgi için bkz. KÜÇÜKAHMET Leylâ; a.g.e., s.91-95; DEMİREL Özcan; Yabancı Dil Öğretimi, s.87 vd.

⁴⁵⁷ Geniş bilgi için bkz. ÇİLENTİ Kâmuran; a.g.e., s.91-97.

⁴⁵⁸ Geniş bilgi için bkz. KAVRÂ Hüseyin Süleyman; a.g.e., s.307-327; TEZCAN Mahmut; a.g.e., s.218 vd; ALKAN Cevat; Eğitim Ortamları, s.46-49; ALİ Nebil; “el-Luğatü'l-‘Arabiyye ve'l-Hâsûb”, ‘Alemü'l-Fikr: 3, Kuveyt, c.18, Ekim-Kasım-Aralık 1987, s.59-62; es-SEYYİD Mahmûd Ahmed; Ta‘lîmü'l-Luğâ..., s.80 vd.; CİVELEK Yakup; a.g.m., s.274-279.

⁴⁵⁹ HESAPÇIOĞLU Muhsin; a.g.e., s.271 (H.A. AYTUNA’dan naklen)

⁴⁶⁰ Geniş bilgi için bkz. a.g.e., s.272-276.

olabilmeleri için konu, müfredat, metot, alıştırma ve dilbilgisi açısından öğrenciye uygun olmaları gerekir.⁴⁶¹

- Kitabın Konuları

Kitaptaki konuların ilgi çekebilmesi, kolay anlaşılabilmesi ve dil becerilerini kazandırabilmesi için öğrencinin gerçek hayatına, seviyesine, ihtiyaçlarına, ilgilerine ve beklentilerine uygun olması gerekir.⁴⁶²

- Kitabın Müfredatı (Kelimeler)

Seçilen müfredatın ihtiyaca uygun, kolay anlaşılabilir ve değişik ortamlarda yaygın olarak kullanılabilen kelimelerden oluşması gerekir.⁴⁶³

- Kitabın Metodu

İlmî - meslekî Arapça ile ilgili bir kitabın muhtevası ile Arapça dilbilgisinin muhtevası farklı olduğu için metotları da farklı olur. Ders kitabı kazandırılmak istenen dil becerilerine uygun bir metotla hazırlanmalıdır.⁴⁶⁴

- Kitabın Alıştırmaları

Alıştırmalar, dilin fonetik yönü, temel dil becerileri, bu becerilere uygun dil yapıları ve dilbilgisi kaidelerini kapsayacak şekilde ve belirlenen metoda veya metotlara uygun olarak hazırlanmalıdır.⁴⁶⁵

⁴⁶¹ Yabancı dil olarak Arapça öğretimi için hazırlanacak ders kitaplarının nitelikleri hakkında bkz. en-NÂKA Mahmûd Kâmil-ṬA'ÎMA Rüşdî Ahmed; *el-Kitâbü'l-Esâsî li-Ta'limi'l-Luğati'l-'Arabiyye li'n-Naṭıqîne bi-Luğatin Uḥrâ (İ'dâdühü-Tahlîlühü-Takvîmühü)*, Câmi'atü Ümmi'l-Ḳurâ, Mekke-1982; en-NÂKE Mahmûd Kâmil; "Huṭṭatün Muḳtarahatün li-Te'lîfi Kitâbin Esâsiyyin li-Ta'limi'l-Luğati'l-'Arabiyye li'n-Naṭıqîne bi-Ġayrihâ", *Vaḳai'u Nedevâti Ta'limi'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Ġayri'n-Naṭıqîne bihâ*, Mektebetü't-Terbiyati'l-'Arabî li-Düveli'l-Ḥalîc, c.2, Riyâz-1985, s.239-281.

⁴⁶² ŞELEBÎ Abdulfettâh İsmail; "Esâsiyyâtü Ta'limi'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Ġayri'n-Naṭıqîne bihâ...", *Mecelletü Ma'hadi'l-Luğati'l-'Arabiyye*: 1, 1982-1983, Câmi'atü Ümmi'l-Ḳurâ, Mekke-i Mükerrreme-1982-1983, s.207-229.

⁴⁶³ Bazı şahıslar ve kurumlar tarafından yabancı dil olarak Arapça öğretiminde en yaygın olarak kullanılan kelimeleri ihtiva eden listeler hazırlanmıştır. D.A. Abduh tarafından hazırlanan eser bu listelerin önemli olanlarını da ihtiva etmekte olup üç bin kelimeyi kapsamaktadır. Bkz. 'ABDUH Dâvud 'Atıyye; *el-Müfredâtü's-Şâi'a fi'l-Luğati'l-'Arabiyye*, Câmi'atü'r-Riyâz, Ma'hadi'l-Luğati'l-'Arabiyye, Riyâz-1979; en-NÂKA Mahmûd Kâmil; a.g.m., s.249.

⁴⁶⁴ Geniş bilgi için bkz. ŞELEBÎ Abdulfettâh İsmail; a.g.m., s.217 vd.; Çalışma:3.5.1., 3.5.2.

⁴⁶⁵ Bkz. en-NÂKA Mahmûd Kâmil-ṬA'ÎMA Rüşdî Ahmed; *el-Kitâbü'l-Esâsî li-Ta'limi'l-Luğati'l-'Arabiyye li'n-Naṭıqîne bi-Luğatin Uḥrâ*, s.298.

- Dilbilgisi

Nahvin başlangıcından günümüze kadar Arapça dilbilgisi kitapları; tûmdengelim,⁴⁶⁶ tûmevarım⁴⁶⁷ ve ta'dil metoduyla⁴⁶⁸ yazılmıştır. Bunlardan ta'dil metoduyla yazılan dilbilgisi kitapları en geliştirilmiş kitaplar olup bazıları halen İlâhiyat Fakültelerinde okutulmaktadır.

İki çeşit muhteva düzenlemesi yapıldığını daha önce ele almıştık.⁴⁶⁹ Bunlardan mantıkî düzenlemede konular, öğrencinin kabiliyetini dikkate almadan klasik usûde sıralanır. Psikolojik düzenlemede ise öğrencinin ihtiyaçları ve özel şartları dikkate alınarak konular düzenlenir.

Arapça dilbilgisi iki şekilde düzenlenmektedir. Bunlardan birincisinde Arapça'nın sarf, nahiv, edebiyat, belâgat, kıraat, ta'bir, imlâ ve hat gibi dalları müstakil bir kitap halinde düzenlenir. İkincisinde ise Arapça'nın bütün dallarını bir araya getirecek şekilde düzenleme yapılır.

4.2.6.3. İlâhiyat Fakültelerinde Kullanılan Basılı Kaynaklar

Arapça ders kitaplarının hazırlanması konusunda özellikle son yirmi yıldan beri önemli gelişmeler kaydedildiği görülmektedir. Araştırmanın birinci bölümünde bunlardan en önemlilerine yer verdik.⁴⁷⁰ Bu ders kitaplarından bazıları İlâhiyat Fakültelerimizde okutulmaktadır. 12-13 Nisan 1996 tarihlerinde U.Ü. İlâhiyat Fakültesi'nde toplanan İlâhiyat Fakülteleri Arap Dili ve Belâgatı Anabilim Dalı, Edebiyat Fakülteleri Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Eğitim Fakülteleri Arap Dili Eğitimi Bölümü temsilcileri ve müzekereciler yaptıkları görüşmeler sonucu hazırlık sınıfında;

- el-'Arabiyye li'l-Hayât (I-II)
- el-Ğavâ'idü'l-'Arabiyyetü'l-Müyessera (I-II)

⁴⁶⁶ Bkz. Çalışma: 3.5.2.1.

⁴⁶⁷ Bkz. Çalışma: 3.5.2.2.

⁴⁶⁸ Bkz. Çalışma: 3.5.2.3.

⁴⁶⁹ Bkz. Çalışma: 4.2.2.2.

⁴⁷⁰ Bkz. Çalışma: 1.7.2.3.

- el-*Qırâetü'l-Müeyyessa* (I-III) kitaplarının okutulmasına, birinci ve ikinci sınıflarda Anabilim Dallarının alacağı karara göre okutulacak ders kitaplarının tayinine karar vermişlerdir.⁴⁷¹

Ayrıca bu kitapların yanında “el-‘Arabiyye li’n-Nâşifin”, “en-Nahvu’l-Vâzih”, “Seçme Metinler” ve öğretim elemanları tarafından hazırlanan Arapça dilbilgisi kitapları okutulmaktadır.

4.2.6.4. Yerli ve Yabancı Kaynaklar

Arapça öğretim elemanları İlâhiyat Fakültelerinde kullanılan basılı kaynakların sadece %7.3’ünün yerli kaynaklardan, çoğunluğunun (%82.6) yabancı kaynaklardan meydana geldiğini belirtmişler, %10.1’i ise görüş beyan etmemişlerdir. (Bkz. Tablo:29)

Tablo 29: Öğretim Elemanlarına Göre İlâhiyat Fakültelerinde Basılı Kaynak Kullanımı.

İlâhiyat Fakülteleri	Yerli Kaynaklar		Yabancı Kaynaklar		Cevapsız		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	1	7.1	11	78.6	2	14.3	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	3	23.1	10	76.9	—	—	13	100
Gazi Ü.İ.F.	—	—	5	83.3	1	16.7	6	100
Marmara Ü.İ.F.	—	—	15	88.2	2	11.8	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	—	—	10	90.9	1	9.1	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	1	12.5	6	75.0	1	12.5	8	100
Toplam	5	7.3	57	82.6	7	10.1	69	100

Yabancı kaynaklı ders kitapları hakkında öğretim elemanlarının %2.9’u yeterli miktarda yerli kaynak bulunduğunu ve kullanılmaması gerektiğini, %17.4’ü bazı değişiklikler yapılarak kullanılabileceğini, %11.6’sı öğrencilere uygun olmadığını ve

⁴⁷¹ U.Ü. İlâhiyat Fakültesinde toplanan Arap Dili ve Belâgatı Anabilim Dalı, Edebiyat Fakülteleri Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Eğitim Fakülteleri Arap Dili Eğitimi Bölümü Temsilcileri Toplantısı Sonuç Bildirisi (12-13 Nisan 1996), Basılmamış Sonuç Bildirisi, Bursa-1996.

öğrenci ihtiyaçlarına uygun kitapların hazırlanması gerektiğini, yarısına yakın kısmı (47.8) ihtiyacımıza uygun olarak hazırlanacak kitaplarla birlikte yabancı kaynaklı kitapların da kullanılabilceğini belirtmişler (bkz. Tablo: 30) ve %20.3'ü ise farklı görüşler ileri sürmüşlerdir.⁴⁷²

Tablo 30: Öğretim Elemanlarına Göre Yabancı Kaynaklı Ders Kitaplarının Durumu.

İlahiyat Fakülteleri	A		B		C		D		E		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	1	7.1	2	14.3	1	7.1	6	42.9	4	28.6	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	—	—	4	30.8	1	7.7	8	61.5	—	—	13	100
Gazi Ü.İ.F.	—	—	2	33.3	—	—	3	50.0	1	16.7	6	100
Marmara Ü.İ.F.	—	—	1	5.9	3	17.6	10	58.9	3	17.6	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	—	—	1	9.0	3	27.3	4	36.4	3	27.3	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	1	12.5	2	25.0	—	—	2	25.0	3	37.5	8	100
Toplam	2	2.9	12	17.4	8	11.6	33	47.8	14	20.3	69	100

- A. Yeterli miktarda yerli kaynak var. Kullanmamak gerekir.
- B. Bazı değişiklikler yapılarak kullanılabilir.
- C. Öğrencilerimize uygun değildir. İhtiyaçlarımıza uygun kitapların hazırlanması gerekir.
- D. İhtiyacımıza uygun olarak hazırlanacak kitaplarla birlikte yabancı kaynaklı kitaplar da kullanılabilir.
- E. Başka.

4.2.6.5. Ders Kitaplarının Amaçlara Uygunluğu

Ders kitaplarının amaçlara uygunluğu konusunda öğretim elemanlarının çok az kısmı (%2.9) tamamen uygun olduğunu, %24.6'sı uygun olduğunu, yarısından fazlası (%62.4) kısmen uygun olduğunu, %4.3'ü uygun olmadığını ve %5.8'i hiç uygun olmadığını ifade etmişlerdir. (Bkz. Tablo:31)

Görüldüğü gibi öğretim elemanları basılı kaynaklardan çoğunun dış kaynaklı olduklarını, yabancı kaynakların ihtiyaçlarımıza uygun olarak hazırlanacak yeni

⁴⁷² Bkz. Ek: 1.1.3.4.

kitaplarla birlikte kullanılabileceğini, mevcut kitapların amaçlara kısmen uygun olduklarını ifade etmekte ve amaca uygun ders kitaplarının hazırlanmasına işaret etmektedirler.

Tablo 31: Ders Kitaplarında Amaca Uygunluk Durumu.

İlâhiyat Fakülteleri	Tamamen Uygundur		Uygundur		Kısmen Uygundur		Uygun Değildir		Hiç Uygun Değildir		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	1	7.2	3	21.4	7	50.0	—	—	3	21.4	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	—	—	3	23.1	10	76.9	—	—	—	—	13	100
Gazi Ü.İ.F.	—	—	3	50.0	3	50.0	—	—	—	—	6	100
Marmara Ü.İ.F.	1	5.9	3	17.6	12	70.6	—	—	1	5.9	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	—	—	4	36.4	6	54.5	1	9.1	—	—	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	—	—	1	12.5	5	62.5	2	25.0	—	—	8	100
Toplam	2	2.9	17	24.6	43	62.4	3	4.3	4	5.8	69	100

4.2.6.6. Dil Laboratuvarı ve Diğer Araç - Gereçler

Kulak - dil alışkanlığı metodunun da etkisiyle 1960'lı yıllardan itibaren dil laboratuvarlarına önem verilmeye başlandı. Oldukça yüksek maliyeti olan laboratuvarların faydaları konusunda farklı görüşler mevcuttur.⁴⁷³ C. Alkan'ın ifade ettiği gibi;

“Caroll (1963) dil öğretimi ile ilgili araştırma literatürünü tarayarak, dil laboratuvarlarında uygulanan süreçlerin etkenliği konusunda hemen hemen hiçbir şey bilinmediği sonucuna varmıştır. Bu sonuçlar bugün büyük ölçüde gerçek görünmektedir. Geleneksel yöntemler ve dil laboratuvarlarını kıyaslayan bazı geçerli çalışmalar yapıldı. (Örneğin

⁴⁷³ Dil Laboratuvarlarının ortaya çıkışları, gelişmeleri, çeşitleri ve etkinlikleri hakkında bkz. el-‘ARABİ Şalâh Abdulmecid; a.g.e., s.214-221; RIZA Enver Tahir; “Arap Olmayanlara Arapça Öğretiminde Dil Laboratuvarlarının Hedefleri: Beklentiler ve Gerçekleşenler”, D.E.Ü. İlâhiyat Fakültesi Dergisi: 5, İzmir-1989, s.107-125; KAŞ Ali; “Yabancı Dil Öğretiminde Programlar”, Hacettepe Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi: 5, 1990, s.327.

Antioch, 1960) Fakat her iki uygulamada da erişî yönünden önemli bir farklılık saptanamadı. Bununla beraber, laboratuvar durumunda öğretmen zamanı tasarruf edilmekte ve öğrencilerin tutumları bu yöntemi tercih yönündedir. Molstad (1964), Lorge tarafından yapılan ve dil laboratuvarlarını tercih eden bir çalışmayı belirtmektedir. Bu çalışmada Lorge, Fransızca öğrenen öğrencilerin laboratuvarlarda öğrenim görmeyenlere kıyasla vurgulama ve alıcılık konusunda daha üstün olduklarını saptadı. Nihayet Piekrol, Neidt ve Gibson (1958) tarafından enteresan bir çalışmada bir dil uzmanınca özel olarak hazırlanmış teypler kullanmak suretiyle, dil bilimci olmayan bir kimsenin İspanyolca konuşmayı, materyalini kullandığı uzman kadar öğretebileceğini göstermektedir.”⁴⁷⁴

Öğretim elemanlarından ilahiyat fakültelerinde dil laboratuvarlarının bulunduğunu ifade edenlerin oranı % 55.1, laboratuvarlarının bulunmadığını ifade edenlerin oranı % 44.9'dur. Laboratuvar bulunan ilahiyat fakültelerinde de eleman eksikliğinden dolayı laboratuvarların etkin bir şekilde kullanılmadığı ifade edilmektedir.⁴⁷⁵

Ders kitabının yanında diğer araç - gereçlere de kısaca temas etmek gerekir.

Öğretmen Kitabı: Öğretmen kitabı öğretmene dersi nasıl işleyeceği konusunda yardımcı olan bir başvuru kitabıdır. Her dersle ilgili amaçları, derslerin hangi metotla ne kadar sürede işleneceğini gösteren öğretmen kitabında ek alıştırma örnekleri, yabancı dil etkinlikleri, değerlendirme (imtihan) örnekleri ve ders kitabına ait sesli veya görüntülü bantların nasıl kullanılacağı hakkında talimatlar mevcuttur.⁴⁷⁶

Uygulama Kitabı: İki bölümden meydana gelen bu yardımcı kaynağın ilk bölümünde ileri seviyedeki öğrencilerin yararlanabileceği ve öğrencinin kendi kendini yetiştirmesine yardımcı olan dersler, alıştırmalar, imtihan örnekleri, ikinci bölümde ise

⁴⁷⁴ ALKAN Cevat; **Eğitim Ortamları**, s.50 vd.

⁴⁷⁵ Bkz. Ek: 1.1.3.4.

⁴⁷⁶ Bkz. en - NÂKA Mahmûd Kâmil; a.g.m., s. 273-275.

hat, imlâ, tabir gibi temel dil becerilerine yönelik alıştırmalar bulunur.⁴⁷⁷

Ses Bantları: Ses bantları, Arapça'nın telaffuz eğitimi için önemli yardımcı kaynaklardır. Gerek harflerin ve gerekse dil yapılarının doğru telaffuzuna yardımcı olurlar. Ses bantlarında belli yapıların yanında özellikle diyaloglara yer verilmesi Arapça öğretimine önemli katkı sağlar.⁴⁷⁸

Resimler: Yeni kelime ve dilbilgisi yapılarının öğretiminde yalnızca sözlü ya da yalnızca yazılı anlatımda, çeşitli sözlü alıştırmaların yapılmasında etkili olarak kullanılan yardımcı gereçlerdir.⁴⁷⁹

Tepegöz ve Slayt: Mercekleri ve özel aynaları yardımıyla saydam gereçlerdeki görüntüleri beyaz bir perdeye ya da duvara yansıtan **tepegöz**⁴⁸⁰ ; yarı ya da tam karartılmış bir odada bir gösterici ile beyaz perdeye ya da duvara yansıtılarak saydam bir resim olan **slayt**⁴⁸¹ yabancı dil öğretiminde özellikle kalabalık sınıflarda kullanılmaktadır.

Video: Hem bir bilgi hazinesi hem de iyi bir gösteri aracıdır. 3 – 5 dakika süren bir programa bir saatlik ders sığdırabilir. Sağladığı yarar dikkate alındığında hem ucuz hem de kullanımı kolaydır.⁴⁸²

Bilgisayar: Teknolojinin gelişmesiyle “Bilgisayar Destekli Eğitim” kavramı gelişmiştir. Arap ülkelerinde bu alanda çalışmalar yapılmıştır. Mesela; Suriye ve Suudi Arabistan Dil Enstitülerince hazırlanan 3 CD'lik Ta'limü'l-'Arabiyye li'l-Ecânib bunlardan biridir. Bu kurumlar ayrıca başta “Lisânü'l-'Arab” olmak üzere birkaç sözlüğü CD olarak hazırlayıp hizmete sunmuşlardır.⁴⁸³

İnternet Aracılığıyla Arapça Öğretimi: İnternette Arapça öğretimi için siteler

⁴⁷⁷ Geniş bilgi için bkz. a.g.m.; s.275 vd.

⁴⁷⁸ Bkz. a.g.m., s.276.

⁴⁷⁹ Çeşitleri ve kullanımları hakkında geniş bilgi için bkz. KAVRA Hüseyin Süleyman; a.g.e., s. 329-338.

⁴⁸⁰ OĞUZKAN A. Ferhan; Eğitim Terimleri Sözlüğü, s.149.

⁴⁸¹ A.g.e., s.140.

⁴⁸² Geniş bilgi için bkz. DEMİRCAN Özcan; Yabancı Dil Öğretimi, s.91-97.

⁴⁸³ Bkz. CİVELEK Yakup; a.g.m., s.275.

kurulmuştur. Bunlardan biri “Amerikan Arapça Öğretmenleri Birliği” tarafından kurulmuş olup sitede zaman zaman Amerika Birleşik Devletlerindeki Arapça öğretim programları yayınlanmaktadır. “Te‘âl Netekellemü'l-‘Arabiyye” adlı Pensilvania Üniversitesinden Roger Alan tarafından kurulan bir başka sitede de Arapça öğretilmektedir.⁴⁸⁴

4.2.6.7. Arapça Öğretiminde Ders Kitabı Dışında Etkili Biçimde Kullanılan Araç - Gereçler

İlâhiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminde ders kitaplarının dışında hangi araç – gereçlerin etkili olarak kullanıldığı ile ilgili öğretim elemanlarına yöneltilen soruya verilen cevaplara göre “resim”in kullanım oranı %5.8, “slayt”ın %1.4, “film”in %11.6, “video”nun %21.7, “tepegöz”ün %1.4 oranındadır. (Bkz. Tablo: 32)

Öğretim elemanlarının çoğunluğu (%76.8) ise farklı araçların kullanıldığını veya kitap dışında hiçbir araç - gereç kullanılmadığını belirtmişlerdir. Kitap dışında hiçbir araç - gereç kullanılmadığını belirtenlerin oranı %33.3, “ses bantları”nı kullandıklarını belirtenlerin oranı %4.3, yalnız “yazı tahtası”nı kullandığını ifade edenlerin oranı %2.8, “uydu yayını” ve “basın”ı takip ettiklerini ifade edenlerin oranı keza %2.8’dir. Küçük bir grup ders kitabının dışında laboratuvar (%1.4), hikaye kitabı (%1.4), evde hazırlanan şemalar (%1.4) gibi araç - gereç kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bu durumda İlâhiyat Fakültelerinde ders kitaplarının dışında kısmen video (%21.7), film (11.6), resim (5.8) ve ses bantlarının (%4.3.) kullanıldığı, diğer araç - gereçlerin çok düşük oranda kullanıldığı anlaşılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde araç - gerecin önemi dikkate alınması ve bunların daha yoğun olarak kullanımının sağlanması, bunlara ilaveten bilgisayar, internet siteleri gibi yeni iletişim araç ve gereçlerinden yararlanma cihetine gidilmesi, Arapça öğretimine olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

⁴⁸⁴ Diğer siteler ve adresler için bkz. a.g.m., s.276-279.

Tablo 32: Arapça Öğretiminde Ders Kitabı Dışında Etkili Biçimde Kullanılan Araç – Gereçler.

İlahiyat Fakülteleri	Resim		Slayt		Film		Video		Tepegöz		Başka		Toplam
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S
Ankara Ü.İ.F.	2	14.3	—	—	5	35.7	7	50.0	1	7.1	7	50.0	14
Erzurum A.Ü.İ.F.	1	7.7	—	—	—	—	—	—	—	—	13	50.0	13
Gazi Ü.İ.F.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	100.0	6
Marmara Ü.İ.F.	1	5.9	1	5.9	2	11.8	2	11.8	—	—	15	88.2	17
Selçuk Ü.İ.F.	—	—	—	—	1	9.1	6	9.1	—	—	4	36.4	11
Uludağ Ü.İ.F.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	8	100.0	8
Toplam	4	5.8	1	1.4	8	11.6	15	21.7	1	1.4	53	76.8	69

4.2.7. Sınıf Mevcutları

Diğer öğretim kurumlarında olduğu gibi İlahiyat Fakültelerinde de Arapça öğretimini olumsuz yönde etkileyen amillerden birisi de “kalabalık sınıflar”dır. Bilindiği gibi yabancı dil öğretimi bir beceri kazandırma faaliyeti olduğundan sınıfta bir iletişim ortamının oluşturulabilmesi için öğretim elemanlarının mümkün olduğu kadar her bir öğrenci ile ayrı ayrı ilgilenmesi gerekir. Bu itibarla sınıflarda öğrenci sayısının makul bir seviyede olması lâzımdır.

E. Ceyhan, Johns ve Dudley - Evans’tan naklen belirttiğine göre; “her öğrenci ile ferdi olarak ilgilenilebilmek ve bütün öğrencilerin dil etkinliklerine katılabilmelerini sağlamak için öğrenci sayısının 10-12 ile sınırlandırılması gerekir.”⁴⁸⁵ M. Enç’in de ifade ettiği gibi;

“Öğrencilerin birey olarak gereksinim ve sorunlarına eğilip erişebilmenin temel önlemi, öğrenci - eğitim kadrosu arasında sağlıklı bir oranın korunmasıdır. Gelişmiş Batı ülkeleri bu oranı 1-20, 25’in ötesine taşıdığı oranda eğitim personeli ile birey olarak öğrenciler

⁴⁸⁵ Bkz. CEYHAN Erdal; a.g.e., s.132.

*arasında bulunması gereken ilişkinin zayıfladığını kabul etmektedirler.*⁴⁸⁶

Sınıf mevcutlarının ortaöğretimde olduğu gibi yükseköğretimde de normalin üstünde olması başarısızlığa yol açmakta ve bazen de öğretim elemanlarını metot değiştirmeye de mecbur edebilmektedir. Ö. Demircan bu hususu şöyle dile getirmektedir;

*“Yabancı dil öğrenileceğine pek inanmayan yöneticiler de sınıfları olabildiğince kalabalık tutmakta bir sakınca görmediklerinden, bu durum öğretmen açısından”öğretilemez”, öğrenci açısından ise “öğrenilemez” bir ortam yaratmaktadır. Böylece dersin yapılma zorunluğu herkes için yerine getirilirken, öğretimin yetersizliği yalnızca öğreticiye yüklenmiş olmaktadır. Dilbilgisi – çeviri yöntemine kaçış bu çaresizliğin bir sonucudur.”*⁴⁸⁷

Arapça dersi sınıfında ortalama öğrenci sayısı ne kadardır? sorusuna öğretim elemanlarının %19'u 18-25 kişi arası; %46.72'si 30 kişi; %30'u 31-43 kişi arası; %5'i ise 50-100 kişi arası olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ise %8'i 20-25 kişi arası; %26.5'i 30 kişi; %25.3'ü 35-40 kişi arası; %17.3'ü 45-50 kişi arası; %22.9'u ise 60-100 kişi arası olduğunu belirtmişlerdir.

Arapça dersi sınıfındaki öğrenci sayısı size göre ne kadar olmalıdır? sorusuna öğretim elemanlarının %17.4'ü 15 kişi; %50.7'si 20 kişi, %20.3'ü 25 kişi, %5.8'i 30 kişi ve %5.8'i 40 kişi olması gerektiğini ifade etmişlerdir (bkz. Tablo:33). Öğrencilerin ise %13.6'sı 15-20 kişi arası, %20'si 20 kişi, %6.9'u 21-25 kişi arası, %55'i 30 kişi olması gerektiğini belirtmişler ve %4.5'i değişik görüşler ileri sürmüşlerdir.

Bu durumda öğretim elemanları ve öğrencilere göre İlâhiyat Fakültelerinde Arapça dersi sınıflarının ortalama olarak 30 kişi civarında olduğu, ideal mevcut sınıflarının ise 20 kişi civarında olması gerektiği belirtilmektedir.

⁴⁸⁶ Bkz. ENÇ Mitat; *Eğitim Ruhbilimi*, s.306.

⁴⁸⁷ DEMİRCEN Ömer, *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*, s.152.

Tablo 33: Öğretim Elemanları Tarafından Önerilen Arapça Dersi Sınıfındaki Öğrenci Sayısı.

İlâhiyat Fakülteleri	15		20		25		30		40		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	2	14.3	7	50.0	2	14.3	2	14.3	1	7.1	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	2	15.4	7	53.8	2	15.4	1	7.7	1	7.7	13	100
Gazi Ü.İ.F.	3	50.0	3	50.0	—	—	—	—	—	—	6	100
Marmara Ü.İ.F.	2	11.8	10	58.8	3	17.6	1	5.9	1	5.9	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	2	18.2	4	36.4	4	36.4	—	—	1	9.0	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	1	12.5	4	50.0	3	37.5	—	—	—	—	8	100
Toplam	12	17.4	35	50.7	14	20.3	4	5.8	4	5.8	69	100

4.2.8. Zamanlama

Yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşmak için dile ayrılan zamanı sağlıklı bir şekilde tespit etmek gerekir. O.B. Kula'nın da belirttiği gibi; “*Yabancı dil öğretiminin etkinleşmesine yol açacak en önemli yenilik ders sayısının azaltılması, yabancı dil dersi sayısının çoğaltılmasıdır.*”⁴⁸⁸

Bir yabancı dil programında dil öğretimine ayrılan haftalık ders yükü öğrencinin ulaşacağı düzeyi yaklaşık olarak belirler.⁴⁸⁹ E. Ceyhan'ın Gouin'e dayanarak belirttiğine göre; “*okul ortamındaki bir eğitimle yabancı dil öğrenme 900 saatlik bir çalışma sonunda kazanılabilir.*”⁴⁹⁰

Nitekim E. Sarıçioğlu “Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu”na sunduğu tebliğde diğer fakültelerde yabancı dile ayrılan sürenin fazla olmasına mukabil İlâhiyat Fakültelerinde Arapça dersine ayrılan haftalık ders yükünün azlığına şöyle işaret ediyordu;

⁴⁸⁸ Bkz. KULA Onur B.; “Yabancı Dil Öğretimi”, *Anadilinde Çocuk Olmak, Yabancı Dilde Eğitim*, Haz. Ayşe KİLİMCİ, Papirus Yayınları, İstanbul-1998, s.60.

⁴⁸⁹ Bkz. EKMAKÇI F. Özden; a.g.m., s.131.

⁴⁹⁰ Bkz. CEYHAN Erdal; a.g.e., s.7.

“Lisans eğitiminde toplam 32 kredi saat Batı dili okutulurken, İlahiyat öğrencisi için çok daha zaruri olan Arapça 18 kredi saat okutulmaktadır. Ortada açık bir dengesizlik vardır. İlgili mercilerle görüşüp düzeltilmesine çalışmamız gerekir”⁴⁹¹

Y.Ö.K. tarafından yapılan değişiklikle 1998 - 1999 öğretim yılından itibaren İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminde haftalık ders yükü 1. yıl her iki dönemde 9 saat, 2. yıl her iki dönemde 6 saat, 3. yıl her iki dönemde 2 saat, 4. yıl ise Arap Dili Belâgatı seçmeli olarak iki saattir.⁴⁹²

Arapça dersine ayrılan zaman yeterli midir? Sorusuna öğretim elemanlarının %43.5’i evet, %23.2’si hayır cevabını vermişlerdir (Bkz. Tablo:34). %33.3’ü ise hazırlık sınıfında yeterli, diğer sınıflarda yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.⁴⁹³

Tablo 34: Arapça Dersine Ayrılan zamanın Yeterlilik Durumu.

İlahiyat Fakülteleri	Evet		Hayır		Başka		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	5	35.7	3	21.4	6	42.9	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	5	38.5	7	53.8	1	7.7	13	100
Gazi Ü.İ.F.	4	66.7	—	—	2	33.3	6	100
Marmara Ü.İ.F.	9	52.9	1	5.9	7	41.2	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	4	36.4	2	18.2	5	45.4	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	3	37.5	3	37.5	2	25.0	8	100
Toplam	30	43.5	16	23.2	23	33.3	69	100

Öğretim elemanları Arapça dersinin ortalama olarak hazırlık sınıfında 22 saat, 1. sınıfta 6 saat, 2. sınıfta 5 saat, 3. ve 4. sınıflarda ise 3’er saat olması gerektiğini, öğrenciler ise Arapça dersinin ortalama olarak hazırlık sınıfında 22, 1. sınıfta 7, 2.

⁴⁹¹ Bkz. SARIKÇIOĞLU Ekrem; “Yüksek Din Eğitiminde Hedef ve Program”, **Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu (21-23 Ekim 1987)**, Ondokuz Mayıs Ü. İlahiyat Fakültesi Yayını, Samsun-1988, s.210.

⁴⁹² Bkz. Çalışma: 1.5.2.

⁴⁹³ Bkz. Ek: 1.1.3.5.

sınıfta 6, 3. ve 4. sınıfta 4'er saat olması gerektiğini belirtmişlerdir. Burada öğrencilerin öğretim elemanlarına göre Arapça dersine daha fazla zaman ayırma yönünde görüş bildirmeleri dikkat çekicidir.

Bu bulgulara göre öğretim elemanları İlâhiyat Fakültelerindeki öğretim boyunca Arapça dersinin toplam 1050 ders saati, öğrenciler ise toplam 1150 ders saati olmasını istemektedirler. Bu yaklaşım Gouin'in okul ortamında yabancı dil becerisini kazanmak için önerdiği 900 saatin biraz üstündedir. İlâhiyat Fakültelerinde hazırlık sınıfı kaldırılmadan önce okul dönemi süresince toplam ders saati 700 iken⁴⁹⁴ Y.Ö.K.'ün aldığı kararla toplam ders saatinin 450 civarına indiği görülmektedir.⁴⁹⁵ Anket bulgularına göre gerek öğretim elemanları ve gerekse öğrenciler Arapça dersi için daha fazla ders saati istedikleri halde bu kararla birlikte daha da geriye gidildiği bu durumun ise Arapça öğretimi konusunda olumsuz yönde etki yapacağı şüphesizdir. Durum öğretim elemanları ve öğrencilerin talepleri doğrultusunda düzeltilmeli ve Arapça öğretimine ayrılacak zaman öğrenim süresince toplam en az 900 saate çıkarılmalıdır.

4.2.9. Teşkilatlanma

İlâhiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminin planlama, yürütme, yönetme konusunda nasıl bir teşkilatlanmaya gidilebilir? Her İlâhiyat Fakültesi müstakil mi hareket etmelidir? Yoksa bütün İlâhiyat Fakültelerini kapsayacak şekilde bir yapılanmaya mı gidilmelidir? Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminin tek bir yönetim içinde toplanması konusunda H. Sebüktekin'e göre;

*“dağımlıklığı önlemek / eşgüdümü sağlamak, araç - gereç ve insan gücünden en üst düzeyde verim alabilmek bakımından çok yerinde olacaktır.”*⁴⁹⁶

Öğretim elemanlarına göre Arapça öğretimini planlama, yürütme ve yönetme işlerinin her fakültenin kendi bünyesi içinde yapılmasını isteyenlerin oranı %31.9,⁹bütün İlâhiyat Fakültelerine yönelik merkezi bir biçimde yapılmasını isteyenlerin oranı ise

⁴⁹⁴ Bkz. U.Ü. Katalogu-1993-1994, s.343-345.

⁴⁹⁵ Bkz. Çalışma: 1.5.2.

⁴⁹⁶ SEBÜKTEKİN Hikmet; a.g.e., s.79.

%58'dir (Bkz. Tablo:35). Küçük bir grup (%10.1), fakülteler arasında iletişim olması gerektiğini fakat düzenlemenin tamamen her fakülte tarafından müstakil olarak yapılmasını, planlama ve yürütmenin müştereken yönetmenin ise fakülteler tarafından yapılmasını vb. görüşler ileri sürmüşlerdir.⁴⁹⁷

Bu durumda öğretim elemanlarından yarısından fazlasının Arapça öğretimini müştereken planlama, yürütme ve yönetme yönünde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Böylece öğretim elemanları tecrübelerin paylaşılmasını ve daha iyi bir Arapça öğretimi için planlamaya gidilmesini arzu ettikleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 35: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Öğretimini Planlama, Yürütme ve Yönetmede Teşkilatlanma.

İlahiyat Fakülteleri	Her Fakülte Kendisi Yapmalıdır		Bütün Fakültele Yönelik Merkezi Bir Biçimde Yapılmalıdır.		Başka		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
	Ankara Ü.İ.F.	4	28.6	7	50.0	3	21.4	14
Erzurum A.Ü.İ.F.	1	7.6	12	92.4	—	—	13	100
Gazi Ü.İ.F.	2	33.3	4	66.7	—	—	6	100
Marmara Ü.İ.F.	7	41.2	10	58.8	—	—	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	5	45.4	4	36.4	2	18.2	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	3	37.5	3	37.5	2	25.0	8	100
Toplam	22	31.9	40	58.0	7	10.1	69	100

4.2.10. Değerlendirme

Öğretimde programın son aşaması olan değerlendirme, program amaçlarının ne ölçüde gerçekleşip gerçekleşmediğini, amaçların mümkün olan en güzel bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için programın kuvvetli ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla

⁴⁹⁷ Bkz. Ek 1.1.3.6.

fert veya bir grup tarafından yapılan bir işlemdir. Bu işlem yalnız mevcut durumu teşhis etmek için değil, aynı zamanda uygulama esnasında görülen kusurların giderilmesini de kapsar. Zira kusurları belirlemek yetmez, onları telafi etmek ve problemlerin üstesinden gelmek de gerekir.⁴⁹⁸

“... Acaba öğrencide oluşturulması düşünülen davranış değişiklikleri ne derece gerçekleşti? Sorusuna geçerli ve güvenilir bir cevap bulmaksızın sürdürülüp giden eğitim çabalarının etkili olup olmadığı bilinemez. Eğitim, kendisinden ne beklediği düşünülmezsizin çok çabuk bir alışkanlık, bir görenek haline gelebilir. Bu yüzden, en azından, programın hedeflerine ne derece ulaşıldığını belirlemek için değerlendirmeye gerek vardır. Ayrıca, değerlendirme, öğretimi öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre ayarlayabilmek ve öğretim sırasında öğrencilerce öğrenilmeyen ya da öğrenmede güçlük çekilen yerleri tanıyıp bunun nedenlerini araştırarak öğretimi daha etkili kılmak için de gereklidir.”⁴⁹⁹

4.2.10.1. Değerlendirme Çeşitleri

Araştırma alanımızla ilgili iki yönlü bir değerlendirme üzerinde duracağız,⁵⁰⁰

- Öğrenci başarısının değerlendirilmesi
- Programın değerlendirilmesi

Öğrenci başarısının ölçme⁵⁰¹ ve değerlendirme⁵⁰² sözlü ve yazılı sınav

⁴⁹⁸ el-VEKİL Hilmi - el-MÜFTÎ Muhammed; *Üsesü Binâi'l-Menâhici ve Tanzîmâtühâ*, Kahire-1983, s.183; HÂTİR Mahmûd Rüşdî vd.; *Tatvîru Menâhici Ta'îmî'l-Kırâa*, s.156.

⁴⁹⁹ TEKİN Halil; *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Mars Matbaası, Ankara-1979, s.5.

⁵⁰⁰ Değerlendirmenin önemi, kıstasları, merhaleleri, çeşitleri ve alanları hakkında geniş bilgi için bkz. TA'ÎMA Rüşdî Ahmed; *el-Merci'...*, s.225-236; HÂTİR Mahmûd Rüşdî; *Turuğu Tedrîsî'l-Luğati'l-'Arabiyye*, s.447-482.

⁵⁰¹ Ölçme; “Belli bir özelliğin ya da durumun gözlenip gözlem sonucunun sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir.” Bkz. TEKİN Halil; *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, s.39.

⁵⁰² Değerlendirme; “Ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır.” Bkz. a.g.e., a.y. Mesela Arapça dersinde 100 soruluk bir test uygulamasında öğrencinin 100 üzerinden 75 puan alması bir ölçme işidir. Geçme notu 70 puan olarak esas alındığında öğrencinin 70'in üzerinde puan alması halinde başarılı sayılması, 70'in altında bir puan alması halinde ise başarısız sayılması bir değerlendirme işidir.

sonuçlarına göre yapılabilir.⁵⁰³ Sözlü sınavlar dinleme - anlama ve konuşma becerilerini ölçmeye yönelik sınavlardır.

Yabancı dil öğretiminde yazılı olarak yapılan başlıca sınavlar, kısa cevaplı, tercüme ve yazılı anlatım sınavlarıyla kısa sınavlardır. Kısa cevaplı sınavlar; çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru - yanlış, boşluk doldurma, değiştirme, tamamlama ya da dönüştürme türünden soruları ihtiva ederler.⁵⁰⁴ Orta ve ileri düzeylerdeki yabancı dil programlarında yazılı anlatım ile ilgili sınavlara yer verilerek öğrencilerin dil yapılarını kullanmadaki yeterlilikleri, kelime hazinelerinin zenginliği ve düşüncelerini mantıklı ve açık olarak anlatma becerileri ölçülür.⁵⁰⁵

Programın Değerlendirilmesi: Program değerlendirilmesinde, amaçlar, muhteva, öğretim elemanı, öğrenci başarısı, öğretim metotları, araç - gereçler, zamanlama, değerlendirme vb. unsurlar değerlendirmeye tabi tutulur.⁵⁰⁶ Değerlendirme sonuçlarına göre bütün ilgililerin katıldığı değerlendirme toplantılarında tartışılarak iyileştirici tedbirlerin alınması için çalışmalar yapılır.⁵⁰⁷

4.2.10.2 İlâhiyat Fakültelerinde Uygulanan Sınav Türleri

İlâhiyat Fakültelerinde gerek aynı fakülte içinde gerekse fakülteler arası farklı sınav türleri uygulanmaktadır. Sadece sözlü sınavlar hiçbir fakültede uygulanmamaktadır. Sadece klasik tip sınavları uygulayanların oranı %26.1, sadece objektif tip sınavları uygulayanların oranı %10.1, objektif tip sınavlarla sözlü sınavları

⁵⁰³ Sınav türleri hakkında geniş bilgi için bkz. er-RIKÂBÎ Cevdet; *Ṭuruḡu Tedrîsi'l-Luġati'l-'Arabiyye*, Dâru'l-Fikr, Dimaşk-1981; YÛNUS Fethi Ali; "et-Taḡvîmü fi-Ta'limi'l-Luġati li'l-Ecânib Ma'a't-Taḡbîkî 'alâ Ta'limi'l-Luġati'l-'Arabiyye li-Ġayri'n-Naṭḡîne bihâ", *Mecelletü Ma'ahadi'l-Luġati'l-'Arabiyye*:1, Câmi'atü Ümmi'l-Ḳurâ, Mekke-i Mükerrreme-1982-1983, s.297-309; MA'RÛF Nâyîf, a.g.e., s.240-253; MUHAMMED Ra'd Ahmed; "İhtibârâtü'l-İsti'âbi's-Şefehî", *Vaḡâr'u nedevâti Ta'limi'l-Luġati'l-'Arabiyye li-Ġayri'n-Naṭḡîne bihâ*, c.2, Mektebetü't-Terbiyeti'l-'Arabi li-Düveli'l-Ḥalîc, Riyâz-1985, s.13-26; ḤAṬİR Mahmûd Rüşdî vd.; *Ṭuruḡu Tedrîsi'l-Luġati'l-'Arabiyye*, s.462-472; DEMİREL Özcan; *Yabancı Dil Eğitimi*, s.127-138; ṬA'İMA Rüşdî Ahmed; "et-Taḡvîmü fi'l-Luġati'l-'Arabiyye İktirâhâtün li't-Tetvîr", *Mecelletü'l-Faysal*: 89, Ağustos 1984, s.45-48.

⁵⁰⁴ Bkz. ÖZER Bekir, a.g.e., s.89.

⁵⁰⁵ Bkz. a.g.e., a.y.

⁵⁰⁶ Geniş bilgi için bkz. ṬA'İMA Rüşdî Ahmed; *el-Merci'...*, s.235; ḤAṬİR Mahmûd Rüşdî vd.; *Ṭuruḡu Tedrîsi'l-Luġati'l-'Arabiyye...*, s.453-455; ERDEM Münire; *Eğitimde Program Değerlendirme*, Personel Eğitim Merkezi Yayını, Ankara-1995, 2. Baskı, s.9-99.

⁵⁰⁷ Bkz. ÖZER Bekir, a.g.e., s.88.

uygulayanların oranı ise %26.1'dir (bkz. Tablo:36). Öğretim elemanlarının %37.7'si sözlü ve klasik tip sınavlarla objektif ve klasik tip sınavlar uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 36: İlahiyat Fakültelerinde Uygulanan Sınav Türleri.

İlahiyat Fakülteleri	A		B		C		D		E		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	—	—	1	7.2	—	—	8	57.1	5	35.7	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	—	—	5	38.4	3	23.1	3	23.1	2	15.4	13	100
Gazi Ü.İ.F.	—	—	1	16.7	—	—	2	33.3	3	50.0	6	100
Marmara Ü.İ.F.	—	—	8	47.1	4	23.5	1	5.9	4	23.5	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	—	—	3	27.3	—	—	—	—	8	72.7	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	—	—	—	—	—	—	4	50.0	4	50.0	8	100
Toplam	—	—	18	26.1	7	10.1	18	26.1	26	37.7	69	100

- A. Sadece sözlü sınavlarla ölçülmektedir.
- B. Sadece klasik tip sınavlarla ölçülmektedir.
- C. Sadece objektif tip sınavlarla ölçülmektedir.
- D. Objektif tip sorularla ve sözlü sınavlarla ölçülmektedir.
- E. Başka.

4.2.10.3. Arapça Dersinde Bir Yarıyıldaki Yapılacak Sınav Sayısı

“Arapça dersinde bir yarıyıldaki kaç arasınav verilmelidir?” sorusuna öğretim elemanlarının çok az kısmı (%2.9) 1 sınav, %37.7'si 2 sınav, %36.2'si ise 3 sınav verilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir (bkz. Tablo:37). Öğretim elemanlarının %23.2'si ise farklı görüşler ileri sürmüşlerdir.⁵⁰⁸

⁵⁰⁸ Bkz. Ek: 1.1.4.1.

Tablo 37: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Dersinde Bir Yarıyılta Önerilen Arasınava Sayısı.

İlahiyat Fakülteleri	1 Sınav		2 Sınav		3 Sınav		Başka		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	—	—	4	28.6	4	28.6	6	42.8	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	2	15.4	8	61.5	3	23.1	—	—	13	100
Gazi Ü.İ.F.	—	—	1	16.7	3	50.0	2	33.3	6	100
Marmara Ü.İ.F.	—	—	7	41.2	6	35.3	4	23.5	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	—	—	4	36.4	4	36.4	3	27.2	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	—	—	2	25.0	5	62.5	1	12.5	8	100
Toplam	2	2.9	26	37.7	25	36.2	16	23.2	69	100

Öğrencilerden Arapça dersinde bir yarıyılta bir sınav isteyenlerin oranı %6.8, 2 sınav isteyenlerin oranı %38.7; 3 sınav isteyenlerin oranı ise %33.5'dir (bkz. Tablo:38). Öğrencilerin %20.9'u ise farklı görüşler ileri sürmüşlerdir.⁵⁰⁹

Farklı görüşler bildirenler (%20.9) bir yarıyılta 3'ten fazla arasınava yapılmasını istedikleri dikkate alındığında hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin yarısından fazlasının 1 yarıyılta 3 ve 3'ten fazla arasınava istedikleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 38: Öğrencilere Göre Arapça Dersinde Bir Yarıyılta Önerilen Arasınava Sayısı.

İlahiyat Fakülteleri	1 Sınav		2 Sınav		3 Sınav		Başka		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	9	9.8	43	47.3	19	20.9	20	22.0	91	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	3	4.8	36	58.1	20	32.3	3	4.8	62	100
Gazi Ü.İ.F.	3	9.4	9	28.1	12	37.5	8	25.0	32	100
Marmara Ü.İ.F.	9	8.9	35	34.7	38	37.6	19	18.8	101	100
Selçuk Ü.İ.F.	2	2.6	24	30.8	28	35.9	24	30.8	78	100
Uludağ Ü.İ.F.	5	5.6	29	32.2	35	38.9	21	23.3	90	100
Toplam	31	6.8	176	38.7	152	33.5	95	20.9	454	100

⁵⁰⁹ Bkz. Ek. 1.2.4.1.

Kısa aralıklarla yapılan sınavların öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği görüşüne öğretim elemanlarının üçte biri (%33.3) tamamen uygundur, %30.5'i uygundur, %27.5'i kısmen uygundur, %8.7'si ise uygun değildir cevabını vermişlerdir. Hiç uygun değildir şikkını ise hiçbir öğretim elemanı tercih etmemiştir (bkz. Tablo:39). Görüldüğü gibi öğretim elemanlarının çoğunluğu kısa aralıklarla yapılan sınavların öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyeceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 39: Kısa Aralıklarla Yapılan Sınavların Öğrenci Başarısını Olumlu Yönde Etkileyip Etkilememe Durumu.

İlâhiyat Fakülteleri	Tamamen Uygundur		Uygundur		Kısmen Uygundur		Uygun Değildir		Hiç Uygun Değildir		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	7	50.0	5	35.8	1	7.1	1	7.1	—	—	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	2	15.4	1	7.7	8	61.5	2	15.4	—	—	13	100
Gazi Ü.İ.F.	1	16.7	4	—	1	16.7	—	66.6	—	—	6	100
Marmara Ü.İ.F.	6	35.3	6	35.3	4	23.5	1	5.9	—	—	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	3	27.3	3	27.3	4	36.4	1	9.0	—	—	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	4	50.0	2	25.0	1	12.5	1	12.5	—	—	8	100
Toplam	23	33.3	21	30.5	19	27.5	6	8.7	—	—	69	100

4.2.10.4. Arapça Dersinde Geçme Notunun 100 Üzerinden Değerlendirme Oranı

Üniversitelerde diğer derslerde olduğu gibi yabancı dil dersinde de öğretim elemanlarının bir kısmı geçme puanının 100 üzerinden 50 olmasının yeterli olacağını savunurken bazıları ise öğrenciyi daha fazla çalışmaya yöneltebileceği gerekçesi ile en azından 60 veya 70 olması gerektiği kanaatindedir.

Araştırmada Arapça öğretim elemanlarından geçme puanının 100 üzerinden 50 olması gerektiğini belirten olmamıştır. 100 üzerinden 60 olması gerektiğini belirtenlerin oranı %34.8, 65 olmasını isteyenlerin oranı ise %26.1'dir (Bkz. Tablo:40).

Öğretim elemanlarının %39.1'i ise farklı görüşler belirtmişlerdir. Bunların büyük çoğunluğu geçme puanının 100 üzerinden 70 olması gerektiğini belirtmişlerdir.⁵¹⁰ Buna göre öğretim elemanlarının yarısından fazlası geçme puanının 100 üzerinden 65-70 arası olması gerektiği hususunda görüş belirtmişlerdir.

Tablo 40: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Dersinden geçme Puanı 100 Üzerinden Kaç Olması Gerektiği Hususundaki Görüşler.

İlâhiyat Fakülteleri	50		60		65		Başka		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	—	—	3	21.4	4	28.6	7	50.0	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	—	—	6	46.1	3	23.1	4	30.8	13	100
Gazi Ü.İ.F.	—	—	5	83.3	1	16.7	—	—	6	100
Marmara Ü.İ.F.	—	—	2	11.8	6	35.3	9	52.9	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	—	—	6	54.5	3	27.3	2	18.2	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	—	—	2	25.0	1	12.5	5	62.5	8	100
Toplam	—	—	24	34.8	18	26.1	27	39.1	69	100

4.2.10.5. İlâhiyat Fakültelerinde Uygulanan Arapça Öğretim Programına İlişkin Genel Değerlendirme

İlâhiyat Fakültelerinde uygulanan Arapça öğretimi programının yeterince etkili olup olmadığı hususunda öğretim elemanlarının ve öğrencilerin hangi kanaatte oldukları, kısmen etkili olduğu veya etkili olmadığı kanaatinde olmaları halinde bunun neden kaynaklandığı öğrenilmek istenmiştir.

İlâhiyat Fakültelerinde uygulanan eğitim programlarının yeterince etkili olduğunu belirten öğretim elemanlarının oranı %23.2, yeterince etkili olmadığını belirtenlerin oranı %18.8, kısmen etkili olduğunu belirtenlerin oranı ise %58'dir. (Bkz. Tablo:41)

⁵¹⁰ Bkz. Ek:1.1.4.1.

Tablo 41: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Programının Etkililik Durumu.

İlahiyat Fakülteleri	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	5	35.7	3	21.4	6	42.9	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	2	15.4	3	23.1	8	61.5	13	100
Gazi Ü.İ.F.	1	16.7	—	—	5	83.3	6	100
Marmara Ü.İ.F.	6	35.3	1	5.9	10	58.8	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	1	9.1	1	9.1	9	81.8	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	1	12.5	5	62.5	2	25.0	8	100
Toplam	16	23.2	13	18.8	40	58.0	69	100

Öğrencilerden küçük bir grup (%7.9) Arapça öğretim programının yeterli ölçüde etkili olduğunu, %37'si etkili olmadığını, yarısından fazlası ise kısmen etkili olduğunu ifade etmişlerdir. (Bkz. Tablo.42)

Öğretim elemanları ve öğrencilerin verdikleri cevaplara genel olarak bakıldığında Arapça programlarının %84.5 oranında etkisiz veya kısmen etkili olduğu tarzında değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bu değerlendirme neden kaynaklanabilir?

Tablo 42: Öğrencilere Göre Arapça Programının Etkililik Durumu.

İlahiyat Fakülteleri	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	2	2.2	40	53.8	49	4.4	91	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	13	21.0	17	27.4	32	51.6	62	100
Gazi Ü.İ.F.	2	6.3	5	15.6	25	78.1	32	100
Marmara Ü.İ.F.	9	8.9	37	36.6	55	54.5	101	100
Selçuk Ü.İ.F.	6	7.7	32	41.0	40	51.3	78	100
Uludağ Ü.İ.F.	4	4.4	37	41.2	49	54.4	90	100
Toplam	36	7.9	168	37.0	250	55.1	454	100

4.2.10.6. Arapça Öğretim Programlarının Etkisiz Veya Kısmen Etkili Olma Nedenleri

Mevcut Arapça öğretim programlarının etkisiz veya kısmen etkili olması konusunda program amaçlarının öğrenci ihtiyaçlarına göre tespit edilmediğini belirten öğretim elemanlarının oranı %26.4, izlenen muhteva yapısının amaca uygun olmadığını belirtenlerin oranı %20.8, hangi dil becerilerinin etkin biçimde geliştirileceğinin belli olmamasından kaynaklandığını belirtenlerin oranı %34, araç - gereçlerin yetersizliğinden kaynaklandığını belirtenlerin oranı ise %50.9'dur (Bkz. Tablo:43). Mevcut Arapça öğretim programının etkisiz veya kısmen etkili olduğunu ifade eden öğretim elemanlarının %34'ü farklı görüşler ileri sürmüşlerdir.⁵¹¹

Tablo 43: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Programının Etkisiz veya Kısmen Etkili Olmasının Nedenleri.

İlahiyat Fakülteleri	A		B		C		D		E		Toplam S
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	
Ankara Ü.İ.F.	2	22.2	2	22.2	1	11.1	4	44.4	2	22.2	9
Erzurum A.Ü.İ.F.	7	63.6	4	36.4	5	45.5	7	63.6	2	18.2	11
Gazi Ü.İ.F.	—	—	—	—	2	40.0	3	60.0	1	20.0	5
Marmara Ü.İ.F.	3	27.3	2	18.2	4	36.4	5	45.5	6	54.5	11
Selçuk Ü.İ.F.	1	10.0	2	20.0	4	40.0	5	50.0	2	20.0	10
Uludağ Ü.İ.F.	1	14.3	1	14.3	2	28.6	3	42.9	5	71.4	7
Toplam	14	26.4	11	20.8	18	34.0	27	50.9	18	34.0	53

- A. Programın amaçları öğrenci ihtiyaçlarına göre tespit edilmemiştir.
- B. İzlenen muhtevanın yapısı amaca uygun değildir.
- C. Hangi dil becerilerinin etkin biçimde geliştirileceği belli değildir.
- D. Araç - gereç yeterli değildir.
- E. Başka.

Mevcut Arapça öğretim programlarının etkisiz veya kısmen etkili olması konusunda program amaçlarının öğrenci ihtiyaçlarına göre tespit edilmediğini belirten

⁵¹¹ Bkz. Ek: 1.1.4.2.

öğrencilerin oranı %70.8; izlenen muhteva yapısının amaca uygun olmadığını belirtenlerin oranı %66; hangi dil becerilerinin etkin biçimde geliştirileceğinin belli olmamasından kaynaklandığını belirtenlerin oranı %57.6; araç - gereçlerin yetersizliğinden kaynaklandığını belirtenlerin oranı ise %64.4'dür (bkz. Tablo:44). Mevcut Arapça programlarının etkisiz veya kısmen etkili olduğunu ifade eden öğrencilerden farklı görüşleri sürenlerin oranı ise %14.6'dır.⁵¹²

Tablo 44: Öğrencilere Göre Arapça Programının Etkisiz veya Kısmen Etkili Olmasının Nedenleri.

İlahiyat Fakülteleri	A		B		C		D		E		Toplam S
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	
Ankara Ü.İ.F.	58	65.2	59	66.3	55	61.8	53	59.6	9	10.1	89
Erzurum A.Ü.İ.F.	36	73.5	27	55.1	22	45.0	27	55.1	8	16.3	49
Gazi Ü.İ.F.	20	66.7	16	53.3	13	43.3	16	53.3	3	10.0	30
Marmara Ü.İ.F.	67	72.8	61	66.3	55	59.8	58	63.0	18	19.6	92
Selçuk Ü.İ.F.	54	75.0	49	68.1	38	52.8	45	62.5	11	15.3	72
Uludağ Ü.İ.F.	61	70.9	64	74.4	58	67.4	70	81.4	12	14.0	86
Toplam	296	70.8	276	66.0	241	57.6	269	64.4	61	14.6	418

- A. Programın amaçları öğrenci ihtiyaçlarına göre tespit edilmemiştir.
- B. İzlenen muhtevanın yapısı amaca uygun değildir.
- C. Hangi dil becerilerinin etkin biçimde geliştirileceği belli değildir.
- D. Araç - gereç yeterli değildir.
- E. Başka.

Arapça programının etkisiz veya kısmen etkili olmasının nedenleri konusunda öğretim elemanları kendi aralarında olduğu gibi öğretim elemanları ve öğrenciler arasında da görüş ayrılıkları bulunduğu gözlenmektedir. Mesela, öğretim elemanları birinci sırada (%50.9) araç - gereç yetersizliğini, ikinci sırada hangi dil becerilerinin etkin bir şekilde geliştirileceğinin meçhul olduğunu (%34.0) gösterirken öğrenciler ise birinci sırada program amaçlarının öğrenci ihtiyaçlarına göre tespit edilmediğini

⁵¹² Bkz. Ek: 1.2.4.2.

(%70.8), ikinci sırada izlenen muhtevanın amaca uygun olmadığını (%66) göstermişlerdir.

Programların daha etkili olabilmesi için bu sonuçlardan yararlanarak aksaklıkların düzeltilmesi gerekmektedir.

4.2.10.7. Arapça Dersinde Öğrenci Başarısızlığının Nedenleri

Ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi konusunda öğrencilerin akademik başarısızlığı önemli bir problemdir. H. Sebüktekin Akerson'a dayanarak yabancı dil öğretiminde başarısızlık nedenlerini şöyle sıralamaktadır;⁵¹³

"1. Öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına geldiklerinde, ortaöğretimde geçirdikleri kötü deneyim yüzünden tüm istek ve ilgilerini yitirmiş olmaları,

2. Haftada 2-3 saati geçmeyen ders süresinin yetersizliği,

3. Öğrencilerin ilgi alanlarına göre kümelendirilmemesi,

4. Yabancı dil derslerine günün geç saatlerinin ayrılması,

5. Gerekli, gereksiz her öğrenciye zorla yabancı dil öğretmeye çalışılması,

6. İzlenince sırasında ölçme ve değerlendirmeye yer verilmemesi,

7. Uygulanan yöntemin 'çeviri' amacına yönelik olması,

8. Görsel - işitsel araç ve gereçlerden yararlanılmaması."

Anket çalışmasında öğretim elemanlarının yarısına yakını (%47.8) Arapça derslerinde öğrencilerin başarısızlık nedenlerini kalabalık sınıflara; %30.4'ü ders saatlerinin azlığına, %5.8'i meslek derslerinin yoğunluğuna; %65.2'si öğrencinin

⁵¹³ SEBÜKTEKİN Hikmet; a.g.e., s.81-82.

Arapça dersine karşı olan ilgisizliğine bağlamaktadır (bkz. Tablo:45). Öğretim elemanlarının %31.9'u ise bu konuda farklı görüşler ileri sürmüşlerdir.⁵¹⁴

Tablo 45: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Derslerinde Öğrenci Başarısızlığının Nedenleri.

İlâhiyat Fakülteleri	A		B		C		D		E		Toplam S
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	
Ankara Ü.İ.F.	4	28.6	4	28.6	1	7.1	6	42.9	4	28.6	14
Erzurum A.Ü.İ.F.	7	53.8	10	76.9	1	7.7	11	84.6	4	30.8	13
Gazi Ü.İ.F.	2	33.3	1	16.7	—	—	3	50.0	4	66.7	6
Marmara Ü.İ.F.	10	58.8	2	11.8	2	11.8	13	76.5	—	—	17
Selçuk Ü.İ.F.	7	63.6	1	9.1	—	—	9	81.8	5	45.5	11
Uludağ Ü.İ.F.	3	37.5	3	37.5	—	—	3	37.5	5	62.5	8
Toplam	33	47.8	21	30.4	4	5.8	45	65.2	22	31.9	69

A. Kalabalık sınıflar.

B. Ders saatlerinin azlığı.

C. Meslek derslerinin yoğunluğu.

D. Öğrencilerin Arapça dersine ilgisizliği.

E. Başka.

Tablo 46'da görüldüğü gibi öğrencilerin Arapça derslerindeki başarısızlık nedenini kalabalık sınıflara bağlayanların oranı %69.2; ders saatlerinin azlığına bağlayanların oranı %56.4, meslek derslerinin yoğunluğuna bağlayanların oranı %50.9, öğrencinin Arapça dersine ilgisizliğini sebep olarak gösterenlerin oranı ise %71.8'dir. öğrencilerin %21.8'i ise bu konuda farklı görüşler ileri sürmüşlerdir.⁵¹⁵

Öğretim elemanları ve öğrenciler Arapça derslerinde öğrenci başarısızlığının nedenini birinci sırada (%68.5) öğrencinin Arapça dersine ilgisizliği olarak belirtmeleri öğrencinin Arapça dersine beklenen düzeyde motive edilmediğini göstermekte, Arapça öğretimini daha cazip hale getirmek için ihtiyaç analizleri yapmaya işaret etmektedir.

⁵¹⁴ Bkz. Ek: 1.1.4.2.

⁵¹⁵ Bkz. Ek: 1.2.4.2.

Tablo 46: Öğrencilere Göre Arapça Derslerinde Öğrenci Başarısızlığının Nedenleri.

İlahiyat Fakülteleri	A		B		C		D		E		Toplam S
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	
Ankara Ü.İ.F.	70	76.9	55	60.4	46	50.5	66	72.5	23	25.3	91
Erzurum A.Ü.İ.F.	26	25.8	22	35.5	28	45.2	37	59.7	14	22.6	62
Gazi Ü.İ.F.	16	50.0	16	50.0	11	34.4	18	56.2	10	31.2	32
Marmara Ü.İ.F.	74	73.3	61	60.4	57	56.4	73	72.3	15	14.8	101
Selçuk Ü.İ.F.	55	70.5	38	48.7	31	39.8	60	76.9	17	21.8	78
Uludağ Ü.İ.F.	73	81.1	64	71.1	58	64.4	72	80.0	20	22.2	90
Toplam	314	69.2	256	56.4	231	50.9	326	71.8	99	21.8	454

A. Kalabalık sınıflar.

D. Öğrencilerin Arapça dersine ilgisizliği.

B. Ders saatlerinin azlığı.

E. Başka.

C. Meslek derslerinin yoğunluğu.

4.2.10.8. Araştırma - Geliştirme Etkinlikleri

Programlar mevcut şartlara göre her ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın gerek uygulama esnasında bir takım aksaklıkların ortaya çıkması ve gerekse yeni şartların ortaya çıkardığı zorunluluklar nedeniyle sürekli olarak değişmeye ve geliştirilmeye açıktırlar. Ö. Demirel'in belirttiği gibi;

*“program değerlendirme sonuçlarına göre programa süreklilik kazandırılması açısından atılması gereken ilk adım; araştırma – geliştirme çalışmalarına başlamaktır.”*⁵¹⁶

Fakültenizde Arapça öğretimi konusunda araştırma - geliştirme faaliyetlerine ne ölçüde yer verilmektedir? Sorusuna pek çok yer verilmektedir diyen öğretim elemanlarının oranı %1.4, çok yer verilmektedir diyenlerin oranı %11.6, orta düzeyde yer verilmektedir diyenlerin oranı %33.3, az yer verilmektedir diyenlerin oranı %27.6, pek az yer verilmektedir diyenlerin oranı ise %26.1'dir (Bkz. Tablo:47). Bu

⁵¹⁶ Bkz. DEMİREL Özcan; Eğitimde Program Geliştirme, Kardeş Kitap ve Yayınevi, Ankara-1998, s.173.

durumda İlahiyat Fakültelerinde araştırma - geliştirme faaliyetlerine yeterli ölçüde yer verilmediği anlaşılmaktadır. Bu tespitler, İlahiyat Fakültelerinde öğretim düzeyini yükseltebilmek için program düzenleme ve geliştirme çalışmalarına ağırlık verilmesi zarureti ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 47: Öğretim Elemanlarına Göre Arapça Öğretiminde Araştırma - Geliştirme Faaliyetlerine Yer Verilmesi Durumu.

İlahiyat Fakülteleri	Pek Çok		Çok		Orta		Az		Pek Az		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	—	—	1	7.1	3	21.4	4	28.6	6	42.8	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	—	—	3	23.1	8	61.5	1	7.7	1	7.7	13	100
Gazi Ü.İ.F.	—	—	2	33.3	2	33.3	2	33.3	—	—	6	100
Marmara Ü.İ.F.	—	—	2	11.8	6	35.3	5	29.4	4	23.5	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	—	—	—	—	4	36.4	3	27.2	4	36.4	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	1	12.5	—	—	—	—	4	50.0	3	37.5	8	100
Toplam	1	1.4	8	11.6	23	33.3	19	27.6	18	26.1	69	100

4.2.10.9. Dönem Sonu Program Değerlendirme Toplantıları

Öğretim programlarını değerlendirmenin öğretim süreçlerinin önemli bir unsuru olduğu ifade edilmiştir.⁵¹⁷

M. Kısakürek'in belirttiği gibi,⁵¹⁸

“Değerlendirme süreciyle, saptanan amaçlara ne derece ulaşıp ulaşılmadığı kontrol edilmektedir. Değerlendirme süreci, belirli bir eğitim etkinliğinde beklenen sonuçlarla ulaşılan sonuçlar arasında bir farklılık olup olmadığını saptama olanağı sağlamaktadır.

⁵¹⁷ Bkz. Çalışma: 4.2.4.

⁵¹⁸ KISAKÜREK Mehmet A.; *Üniversitelerimizde Yenileşme “Programlar ve Öğretim Açısından”*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara-1976, s.46.

Programların değerlendirilmesi neticesinde elde edilen sonuçlara göre programların geliştirilmesi gerekir;

*“Program geliştirme, en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir.(...) Eğitim programı tasarımı hazırlamak için program geliştirme uzmanlarının önce bir strateji belirlemeleri gerekir.”*⁵¹⁹

Dönem sonlarında Arapça öğretim program amaçlarının ne ölçüde gerçekleştirilebildiği konusunda değerlendirme toplantıları yapma ve aksaklıkların nereden kaynaklandıklarını araştırarak program geliştirme çalışmalarına yer verme düşüncesine öğretim elemanları tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. (Bkz. Tablo:48)

Tablo 48: Dönem Sonlarında Program Değerlendirme Toplantıları Yapmak.

İlahiyat Fakülteleri	Katılım		Kararsızım		Katılmam		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	14	100	—	—	—	—	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	13	100	—	—	—	—	13	100
Gazi Ü.İ.F.	6	100	—	—	—	—	6	100
Marmara Ü.İ.F.	17	100	—	—	—	—	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	11	100	—	—	—	—	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	8	100	—	—	—	—	8	100
Toplam	69	100	—	—	—	—	69	100

4.2.10.10. Program Geliştirmede Yurt İçi ve Yurt Dışı İlgili Öğretim Kurumları İle İşbirliği

Programlar geliştirilirken yurt içi ve yurt dışındaki ilgili öğretim kurumları ile işbirliği yaparak onların tecrübelerinden yararlanma düşüncesine öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (%95.7) katıldıklarını, küçük bir grup ise (%4.3) bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. (Bkz. Tablo: 49)

⁵¹⁹ ERDEM Münire; a.g.e., s.4.

Tablo 49: Program Geliştirmede Yurt İçi ve Yurt Dışındaki İlgili Öğretim Kurumlarıyla İşbirliği.

İlahiyat Fakülteleri	Katılım		Kararsızım		Katılmam		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	14	100	—	—	—	—	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	13	100	—	—	—	—	13	100
Gazi Ü.İ.F.	6	100	—	—	—	—	6	100
Marmara Ü.İ.F.	16	94.1	1	5.9	—	—	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	10	90.9	1	9.1	—	—	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	7	87.5	1	12.5	—	—	8	100
Toplam	66	95.7	3	4.3	—	—	69	100

4.2.10.11. Program Değerlendirme ve Geliştirme Maksadıyla Toplantı, Sempozyum vb. Faaliyetler Düzenleme

Mevcut programları değerlendirmek ve yeni programlar geliştirmek maksadıyla zaman zaman belli yerlerde ve belli sürelerle kurs, seminer, sempozyu vb. faaliyetler icra etme konusundaki düşünceye öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (%95.7) katıldıklarını, küçük bir grup ise (%4.3) kararsız olduklarını belirtmişlerdir. (Bkz. Tablo: 50)

Tablo 50: Arapça Öğretim Programlarını Değerlendirmek ve Geliştirmek Maksadıyla Kurs, Seminer, Sempozyum vb. Faaliyetler Düzenleme.

İlahiyat Fakülteleri	Katılım		Kararsızım		Katılmam		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
Ankara Ü.İ.F.	14	100	—	—	—	—	14	100
Erzurum A.Ü.İ.F.	13	100	—	—	—	—	13	100
Gazi Ü.İ.F.	5	83.3	1	16.7	—	—	6	100
Marmara Ü.İ.F.	17	100	—	—	—	—	17	100
Selçuk Ü.İ.F.	9	81.8	2	18.2	—	—	11	100
Uludağ Ü.İ.F.	8	100	—	—	—	—	8	100
Toplam	66	95.7	3	4.3	—	—	69	100

Görüldüğü gibi öğretim elemanlarının tamamına yakını program değerlendirme ve geliştirme konusunda toplantılar yapılmasına, kurslar, seminerler ve sempozyumlar düzenlenmesine, bunların yanı sıra yurt içi ve yurt dışındaki ilgili kurumlarla işbirliği yapılmasına hazır olduklarını belirtmişlerdir.





BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önce İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin mevcut durumu, araştırma bulguları ışığında değerlendirilmiş; daha sonra elde edilen sonuçlara dayalı olarak mevcut durumu geliştirici nitelikteki önerileri ihtiva eden ve daha etkili bir Arapça öğretimini amaçlayan bir program modeli sunulmuştur.

İlahiyat Fakültelerinde de mevcut Arapça öğretim programlarını değerlendirerek Türkiye'deki bütün İlahiyat Fakültelerine yönelik bir Arapça öğretimi program modelini geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma, örneklem olarak tespit edilen Ankara Ü. İlahiyat Fakültesi, Erzurum Atatürk Ü. İlahiyat Fakültesi, Gazi Ü. İlahiyat Fakültesi, Marmara Ü. İlahiyat Fakültesi, Selçuk Ü. İlahiyat Fakültesi ve Uludağ Ü. İlahiyat Fakültesinden 69 Arapça öğretim elemanı ve aynı fakültelerin muhtelif sınıflarından 454 öğrencinin iştirakiyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ilgili anabilim dalı ve bilim dalı başkanlarının; daha önce uzun yıllar İlahiyat Fakültelerinde Arapça okutan bilim adamlarının; Arapça öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşleri ve ihtiyaçları esas alınmıştır. Ayrıca mülakat ve yayınlamış oldukları eserleri vasıtasıyla çeşitli üniversitelerdeki dilbilim, psikoloji, pedagoji ve sosyoloji gibi bilim dallarında uzmanlaşmış yerli ve yabancı bilim adamlarının düşüncelerinden ve eserlerinden faydalanılmıştır. Kaynak taraması ve araştırma bulgularıyla elde edilen bilgiler objektif bir değerlendirmeye tâbi tutularak geleceğe yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Programın temel unsurları olan amaçlar, muhteva, öğretim süreçleri (öğrenci, öğretim elemanı, öğretim metotları, öğretim araç - gereçleri, sınıf mevcutları, zamanlama, teşkilatlanma) ve değerlendirme ile ilgili olarak mevcut durum ve geleceğe yönelik olarak elde edilen bulgulardan önce araştırmaya ışık tutacak olan 'genel açıdan dil konusu', 'dil ailesi', 'Arap dili', 'Arapça öğretiminin önemi', 'İlahiyat Fakültelerinde Arapça müfredat programları', 'İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretimine ilişkin problemler' ve 'Arapça öğretimi ile ilgili çalışmalar' (Bkz. Bölüm:1), Arap Dili alanında yapılan filolojik çalışmalar, 'Arapça öğretiminin tarihi gelişimi',

'yabancı dil öğretiminin dilbilimsel, psikolojik ve pedagojik esasları' gibi konular üzerinde durulmuştur. (Bkz. Bölüm: 3)

5.1. SONUÇLAR

Araştırma bulgularına göre İlâhiyat Fakültelerinde uygulanan Arapça öğretim programlarına ilişkin sonuçları şöyle belirtmek mümkündür:

5.1.1. MEVCUT DURUMUN TESPİTİYLE İLGİLİ SONUÇLAR

5.1.1.1. Amaçlar

- İlâhiyat Fakültelerinden, Arapça öğretim programları düzenlenirken öğrenci ihtiyaçlarının yeterli ölçüde dikkate alındığını belirten öğretim elemanlarının oranı %55, pek az dikkate alındığını ifade edenlerin oranı %23.2, hiç dikkate alınmadığını ifade edenlerin oranı %8.7'dir. Öğretim elemanlarının %13'ü ise farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Öğrenciler bu konuda öğretim elemanlarından farklı düşünmektedir. Arapça programlar hazırlanırken ihtiyaçlarının yeterli ölçüde dikkate alındığını belirten öğrencilerin oranı %18.3, pek az dikkate alındığını belirtenlerin oranı %57.3, hiç dikkate alınmadığını belirtenlerin oranı %19.4, farklı görüş belirtenlerin oranı ise %5.1'dir. (Bkz. Çalışma: 4.2.1.2.) Öğretim elemanları ve öğrencilerin tespitleri müştereken ele alındığında yarıdan fazlası (%54.5), amaçlar tespit edilirken öğrenci ihtiyaçlarının pek az dikkate alındığı ya da hiç dikkate alınmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

- Öğretim elemanlarının yarısına yakını (%49.3) Arapça öğretim amaçlarının davranışa yönelik olarak ayrıntılı biçimde tespit edilmediğini, %23.2'si davranışa yönelik olarak tespit edildiğini belirtmişler, %27.8'si ise farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Farklı görüşler de dikkate alındığında amaçların davranışa yönelik olarak ayrıntılı biçimde tespit edilmediğini belirtenlerin ağırlığı %50'nin üzerindedir. (Bkz. Çalışma: 4.2.1.3.)

- Öğretim elemanlarının yarıdan fazlası (%52.2) amaçların diğer meslekî derslere yardımcı olacak şekilde düzenlendiğini, %24.6'sı amaçların diğer meslekî

derslere yardımcı olacak şekilde düzenlenmediğini belirtmişler, %23.3'ü ise farklı beyanlarda bulunmuşlardır. (Bkz. Çalışma: 4.2.1.4.)

- Arapça öğretim elemanlarının %63'ü İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminin genel amacının. ilmî - meslekî alana yönelik Arapça öğretimi olduğunu, %37'si ise hem genel - günlük hem de ilmî - meslekî alana yönelik olarak sürdürüldüğünü belirtmişlerdir. (Bkz. Çalışma: 4.2.1.5.)

- Genel - günlük amaçlı Arapça öğretimine ilişkin etkinlik çeşitleri konusunda öğretim elemanlarının %44'ü genel - günlük konularda yazılmış kitap, dergi, gazete vb. okuyarak anlamaya yönelik dil etkinliklerine, %37.2'si tercümeyle yönelik dil etkinliklerine, %10.2'si söyleneni anlama ile duygu ve düşünceleri ifade etmeye yönelik dil etkinliklerine yer verildiğini ifade etmişler, %9.6'sı ise farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Öğrencilerin %38.3'ü tercüme etkinliklerine, %21.5'i genel - günlük konulardaki yayınları okuyarak anlama etkinliklerine yer verildiğini, %16.5'i hiçbir etkinliğe yer verilmediğini belirtmişler, geri kalanlar ise hiçbir yorumda bulunmamışlardır. Elde edilen bu sonuçlara göre farklı görüşlere rağmen daha çok genel - günlük amaçlı yayınları okuyarak anlamaya yönelik dil etkinlikleri ile tercüme faaliyetlerine ağırlık verildiği anlaşılmaktadır. (Bkz. Çalışma: 4.2.1.6.)

- İlmî - meslekî Arapça öğretiminde öğretim elemanlarının ve öğrencilerin çoğunluğu ilmî - meslekî alanla ilgili kaynakları okuyarak anlama becerisini geliştirici etkinliklere ağırlık verildiğini belirtmişlerdir. (Bkz. Çalışma: 4.2.1.6.)

5.1.1.2. Muhteva

- Öğretim elemanlarının %14.5'i Arapça öğretim muhtevasının amaçlara tamamen uygun olduğunu, %23.2'si uygun olduğunu, yarısına yakın kısmı (%49.3) kısmen uygun olduğunu, %5.8'i uygun olmadığını ve %7.2'si ise hiç uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre kısmen uygun olduğunu, uygun olmadığını ve hiç uygun olmadığını ifade edenlerin oranı %62.3'tür. (Bkz. Çalışma: 4.2.2.3.)

- İzlenen muhtevanın öğrencilerin yaş, ilgi ve kültür seviyelerine uygun

olduğunu belirten öğretim elemanlarının ağırlığı %52.2, uygun olmadığını belirtenlerin ağırlığı %20.3, başka görüş bildirenlerin ağırlığı ise %27.5'dir. (Bkz. Çalışma: 4.2.2.4.)

- Öğretim elemanlarına göre muhtevada en çok okuma - anlama becerisine (%49.6), daha sonra sırasıyla dinleme - anlama (%21.4), yazma (%16.2) ve konuşma (%12.8) becerilerine yer verilmektedir. Öğrencilere göre ise en çok okuma - anlama becerisine (%49.2), daha sonra sırasıyla konuşma (%18.6), dinleme - anlama (%16.1) ve yazma (%16.1) becerilerine yer verilmektedir. Bu sonuçlara göre temel dil becerilerinden okuma - anlama becerisini geliştirmeye daha fazla ağırlık verildiği anlaşılmaktadır. (Bkz. Çalışma: 4.2.2.5.)

- Mevcut uygulamada öğretim elemanları, ilmî - meslekî alana yönelik muhtevaya %31.7, dilbilgisi kaidelerine %29.3, edebiyet, belâgat ve kültüre yönelik muhtevaya %21.9, genel - günlük hayatla ilgili genel konulara ise %17.1 ağırlık verilmekte olduğunu; öğrenciler ise dilbilgisi kaidelerine %42.2, ilmî - meslekî alana yönelik muhtevaya %23.6, genel - günlük hayatla ilgili genel konulara %20.7 ve edebiyat, belâgat ve kültüre yönelik muhtevaya %17.1 ağırlık verildiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları ve öğrencilerin tespitleri müştereken ele alındığı zaman öncelikle dilbilgisi kaideleri ile ilgili muhtevaya, daha sonra sırasıyla ilmî - meslekî alana yönelik muhtevaya, genel - günlük hayata yönelik muhtevaya, edebiyat, belâgat ve kültüre yönelik muhtevaya yer verildiği anlaşılmaktadır. (Bkz. Çalışma: 4.2.2.6)

5.1.1.3. Öğretim Süreçleri

- Diğer yükseköğretim kurumlarında olduğu gibi İlâhiyat Fakültelerinde de başarısızlığın nedenlerinden birisi, öğrencinin öğrenmeye karşı motive edilememesi, ilgi duymamasıdır. Öğretim elemanlarına göre Arapça öğrenmeye karşı çok fazla ilgi duyan öğrenci yoktur. Fazla ilgi duyanların ağırlığı %13, normal ilgi duyanların ağırlığı %58, az veya çok az ilgi duyanların ağırlığı %29'dur. (Bkz. Çalışma: 4.2.3.3.) Öğrencilerin %36.6'sı öğrenmeye karşı çok fazla veya fazla ilgi duyduklarını, %51.5'i normal olarak ilgi duyduklarını, %11.9'u ise az veya çok az ilgi duyduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre Arapça öğrenmeye karşı ilgi konusunda öğretim elemanları ile öğrenciler

arasında görüş ayrılıklarının mevcudiyeti göze çarpmaktadır. (Bkz. Çalışma: 4.2.3.2.)

- Arapça öğretim elemanları, Arapça öğretim faaliyetinin temel unsurlarından biri oldukları için onların niteliği Arapça öğretiminin sonucunu belirler. Arapça öğretimi ile ilgili kurs, seminer, sempozyum vb. faaliyetlere katıldıklarını ifade eden öğretim elemanlarının ağırlığı %50.7, katılmadıklarını ifade edenlerin oranı ise %49.3'tür. bu sonuçlara göre Arapça öğretim elemanlarının yarısına yakınının mesleğini geliştirici bu gibi hizmetiçi etkinliklerden faydalanamadığı anlaşılmaktadır. (Bkz. Çalışma: 4.2.4.2.)

- Arapça öğretim elemanlarının bilgi ve tecrübelerini artırmak için yurt dışına gitmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretim elemanlarının yarısından fazlası (%62.3) kısa veya uzun süreli olarak yurt dışında bulduklarını, %37.7'si ise bu imkandan yararlanamadıklarını belirtmişlerdir. (Bkz. Çalışma: 4.2.4.3.)

- Öğretim elemanlarının ders dışında bir çok görev ve sorumlulukları vardır. Bunları yerine getirebilmeleri ve kendi alanlarında gelişebilmeleri için haftalık ders yüklerinin ağır olmaması gerekir. Mevcut duruma göre İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretim elemanlarının üçte biri (%33.3) 16-20 saat arası, %26.7'si 26-32 saat arası, %20.2'si 21-25 saat arası, %11.7'si 4-11 saat arası, %8.3'ü 12-15 saat arası haftalık ders yüklerinin bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ders yüklerinin kendi alanlarında gelişmelerini engellediğini belirtenlerin ağırlığı %30.4, engellemediğini belirtenlerin ağırlığı %29, kısmen engellediğini belirtenlerin ağırlığı %30.4, farklı görüş bildirenlerin ağırlığı %10.2'dir. Ders yükünün gelişmeyi engellediğini veya kısmen engellediğini belirtenlerin ağırlığı (%60.8) dikkate alındığı zaman mevcut durumda Arapça ders yükünün öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmelerine engel teşkil ettiği anlaşılmaktadır.

- Örneklem olarak alınan İlahiyat Fakültelerinde ilmî - meslekî Arapça öğretiminde en çok dilbilgisi - tercüme metodu (%44.9), daha sonra sırasıyla eklektik metot (%24.6), direkt metot (%7.2), okuma metodu (%5.8), kulak - dil alışkanlığı metodu (%2.9) kullanılmaktadır. %14.6'sı ise diğer metotları kullandıklarını

belirtmişlerdir. (Bkz. 4.2.5.3.)

- Arapça - dilbilgisi öğretiminde en çok tümevarım metodu (%40.6), daha sonra sırasıyla tündengelelim metodu (%31.9), Ta'dil metodu (%8.7) ve diğere metotlar (%18.8) kullanılmaktadır. (Bkz. Çalışma: 4.2.5.4.)

- İlâhiyat Fakültelerinde kullanılan basılı kaynakların çoğunluğu (%82.6) yabancı kaynaklardan meydana gelmektedir. (Bkz. Çalışma: 4.2.6.4.) Öğretim elemanlarının %47.8'i ihtiyaçlarımıza uygun olarak hazırlanacak kitaplarla birlikte yabancı kaynaklı kitapların da kullanılabileceğini, %17.4'ü bazı değişiklikler yapılarak yabancı kaynakların kullanılabileceğini, %11.6'sı ise yabancı kaynakların öğrencilere uygun olmadığını belirtmişlerdir. Geri kalanlar ise farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. (Bkz. Çalışma: 4.2.6.4.)

- İlâhiyat Fakültelerinde kullanılan ders kitaplarının amaçlara tamamen uygun veya uygun olduğunu belirten öğretim elemanlarının ağırlığı %27.5, kısmen uygun olduğunu, uygun olmadığını ve hiç uygun olmadığını belirtenlerin ağırlığı ise %72.5'dir. Bu sonuca göre Arapça öğretim elemanları mevcut Arapça ders kitaplarının amaçlara yeterince uygun olmadığını belirtmiş olmaktadır. (Bkz. Çalışma: 4.2.6.5.)

- Arapça öğretim elemanlarına göre ders kitabı dışında etkili biçimde araç - gereç kullanılmadığını belirtenlerin ağırlığı %33.3'dür. Ders kitabı dışındaki diğere araç - gereçlerin kullanım oranları oldukça düşük olup bunların sıralaması şöyledir: Video (%21.7), film (%11.6), resim (%5.8), ses bantları (%4.3), uydu yayını ve basın (%2.8), yalnız yazı tahtası (%2.8), evde hazırlanan şemalar (%1.4), hikâye kitabı (%1.4), laboratuvar (%1.4), slayt (%1.4) ve tepegöz (%1.4). (Bkz. Çalışma: 4.2.6.7.)

- Yabancı dil öğretiminde başarıyı olumsuz yönde etkileyen amillerden birisi de kalabalık sınıflardır. Mevcut durumda öğretim elemanlarına göre sınıflarda öğrenci sayısının 18-25 kişi arası olduğunu belirtenlerin ağırlığı %19, 30 kişilik olduğunu belirtenlerin ağırlığı %46, 31-43 kişi arası olduğunu belirtenlerin ağırlığı %30, 50-100 kişi arası olduğunu belirtenlerin ağırlığı %5'dir. Öğrencilere göre ise 20-25 kişi arası olduğunu söyleyenlerin ağırlığı %8, 30 kişi olduğunu söyleyenlerin ağırlığı %26.5, 35-

40 kişi arası olduğunu söyleyenlerin ağırlığı %25.3, 40-50 kişi arası olduğunu söyleyenlerin ağırlığı %17.3, 60-100 kişi arası olduğunu söyleyenlerin oranı %22.9'dur. Bu sonuçlara göre sınıf mevcutlarının bir yabancı dil öğretimi için normal olandan daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. (Bkz. Çalışma: 4.2.7.)

- Etkin bir yabancı dil öğretimi için yabancı dil dersine ayrılan ders sayısının çoğaltılması ve yoğunlaştırılması gerekir. Öğretim elemanlarının %43.5'i İlahiyat Fakültelerinde Arapça dersine ayrılan zamanın yeterli olduğunu, %23.2'si yetersiz olduğunu, %33'ü ise hazırlık sınıfında yeterli diğer sınıflarda yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre Arapça dersine ayrılan zamanın yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. (Bkz. Çalışma: 4.2.8.)

5.1.1.4. Değerlendirme

- Araştırmamızda iki yönlü değerlendirme üzerinde durulmuştur: Öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve programın değerlendirilmesi. Örnekleme giren İlahiyat Fakültelerinin hiçbirinde 'sadece sözlü sınavlar' uygulanmamaktadır. Sadece klasik tip sınav uyguladıklarını belirten öğretim elemanlarının ağırlığı %26.1, sadece objektif tip sınav uyguladıklarını belirten öğretim elemanlarının ağırlığı %10.1, objektif tip sınavlarla sözlü sınavları birlikte uyguladıklarını belirten öğretim elemanlarının ağırlığı %26.1, hem sözlü hem klasik hem de objektif tip sınav uyguladıklarını belirten öğretim elemanlarının ağırlığı %37.7'dir. Bu sonuçlara göre İlahiyat Fakültelerinde farklı sınav türlerinin uygulandığı görülmektedir. (Bkz. Çalışma: 4.2.10.2)

- İlahiyat Fakültelerinde uygulanan Arapça öğretim programının yeterince etkili olduğunu belirten öğretim elemanlarının ağırlığı %23.2, yeterince etkili olmadığını belirtenlerin ağırlığı %18.8, kısmen etkili olduğunu belirtenlerin ağırlığı ise %58'dir. Öğrencilerden küçük bir grup (%7.9) Arapça öğretim programlarının yeterli ölçüde etkili olduğunu, %37'si etkili olmadığını, yarısından fazlası ise (%55.1) kısmen etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğretim elemanlarının ve öğrencilerin çoğunluğu (%84.5) Arapça öğretim programlarının kısmen etkili veya etkisiz olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. (Bkz. Çalışma: 4.2.10.5.)

- Mevcut Arapça öğretim programlarının etkisiz veya kısmen etkili olduğunu belirten öğretim elemanlarından; program amaçlarının öğrenci ihtiyaçlarına göre tespit edilmemesini sebep gösterenlerin ağırlığı %26.4, izlenen muhteva yapısının amaca uygun olmamasından kaynaklandığını belirtenlerin ağırlığı %20.8, hangi dil becerilerinin etkin biçimde geliştirileceğinin belli olmamasından kaynaklandığını belirtenlerin ağırlığı %34, araç - gereçlerin yetersizliğinden kaynaklandığını belirtenlerin ağırlığı %50.9, farklı nedenlerden kaynaklandığını belirtenlerin ağırlığı ise %34'dür. Mevcut Arapça öğretim programlarının etkisiz veya kısmen etkili olduğunu belirten öğrencilerden; program amaçlarının öğrenci ihtiyaçlarına göre tespit edilmediğini sebep gösterenlerin ağırlığı %70.8, izlenen muhtevanın yapısının amaca uygun olmamasından kaynaklandığını belirtenlerin ağırlığı %66, hangi dil becerilerinin etkin biçimde geliştirileceğinin belli olmamasından kaynaklandığını belirtenlerin ağırlığı %57.6, araç - gereç yetersizliğinden kaynaklandığını belirtenlerin ağırlığı %64.4, farklı neden belirtenlerin ağırlığı ise %14.6'dır. Bu sonuçlara göre Arapça öğretim programlarının etkisiz veya kısmen etkili olmasının başlıca nedenleri ağırlık sırasına göre şunlardır: 1. Araç - gereçlerin yeterli olmaması, 2. Programın amaçlarının öğrenci ihtiyaçlarına göre tespit edilmemesi, 3. Hangi dil becerilerinin etkin biçimde geliştirileceğinin belli olmaması, 4. İzlenen muhteva yapısının amaca uygun olmamasıdır.

- Arapça öğretim elemanlarının yarısına yakını (%47.8) Arapça dersinde öğrencilerin başarısızlık nedenlerini kalabalık sınıflara, %30.4'ü ders saatlerinin azlığına, %5.8'i meslek derslerinin yoğunluğuna, %65.2'si öğrencinin Arapça dersine karşı olan ilgisizliğine bağlamışlar, %31.9'u ise bu konuda farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Öğrencilerden başarısızlıklarının nedenini kalabalık sınıflara bağlayanların ağırlığı %69.2, ders saatlerinin azlığına bağlayanların ağırlığı %56.4, meslek derslerinin yoğunluğuna bağlayanların ağırlığı %50.9, öğrencinin Arapça dersine karşı ilgisizliğine bağlayanların ağırlığı %71.8, farklı nedenlere bağlayanların oranı ise %21.8'dir. Bu sonuçlara göre Arapça dersinde öğrencinin başarısızlığının nedenleri ağırlık sırasına göre şöyledir: 1. Öğrencilerin Arapça dersine ilgisizliği, 2. Kalabalık sınıflar, 3. Ders saatlerinin azlığı, 4. Meslek derslerinin yoğunluğu.

- Öğretim programları, ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın mevcut aksaklıklar ve yeni gelişmeler dikkate alınarak sürekli bir şekilde geliştirilmeleri gerekir. İlâhiyat Fakültelerinde Arapça öğretimi konusunda araştırma - geliştirme faaliyetlerine pek çok yer verildiğini belirten öğretim elemanlarının ağırlığı %1.4, çok yer verildiğini belirtenlerin ağırlığı %11.6, orta düzeyde yer verildiğini belirtenlerin ağırlığı %33.3, az düzeyde yer verildiğini belirtenlerin ağırlığı ise %26.1'dir. Bu sonuçlara göre Arapça öğretimi konusunda araştırma - geliştirme faaliyetlerine yeterli ölçüde yer verilmediği anlaşılmaktadır.

5.1.2. GELECEĞE DÖNÜK EĞİLİMLERLE İLGİLİ SONUÇLAR

5.1.2.1. Amaçlar

- Örnekleme girerek araştırmaya katılan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (%85) Arapça öğretiminin genel amacının hem genel - günlük hem de ilmî - meslekî alana yönelik olmasında görüş birliğine varmışlardır. (Bkz. çalışma: 4.2.1.5.)

- Genel - günlük amaçlı Arapça öğretiminde öğretim elemanları ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları etkinlik çeşitleri sırasıyla şöyledir: 1. Genel - günlük konularda söylenenleri anlamak, 2. Genel - günlük konularda yazılmış kitap, dergi, gazete, mektup vb. okuyarak anlamak, 3. Genel - günlük konularda Arapça'dan Türkçe'ye, Türkçe'den Arapça'ya tercüme yapabilmek, 4. Genel - günlük konularda duygu ve düşünceleri yazılı veya sözlü olarak ifade etmek, 5. Arapça'nın konuşulduğu ülkelere gidebilmek ve orada çalışabilmek.

- İlmî - meslekî amaçlı Arapça öğretiminde öğretim elemanları ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları etkinlik çeşitleri sırasıyla şöyledir: 1. İlmî - meslekî alanla ilgili yazılı kaynakları okuyarak anlamak, 2. Meslekî alanla ilgili yazılı Arapça kaynakları Türkçe'ye, Türkçe kaynakları Arapça'ya tercüme etmek, 3. İlmî - meslekî toplantılardaki Arapça konuşmaları izleme, 4. Yabancı ülkelerdeki meslektaşlarla yazılı ve sözlü iletişimde bulunma, 5. Arapça'nın edebiyat, belâgat ve kültürü hakkında bilgi edinme.

5.1.2.2. *Muhteva*

- Muhtevadaki ağırlık konusunda öğretim elemanları arasında görüş ayrılıkları mevcuttur. İlk sırada yer alan tercihe göre öğretim elemanları hazırlanacak muhtevada %20 oranında genel - günlük konulara, %40 oranında ilmî - meslekî konulara ve %40 oranında da dilbilgisi kaidelerine yer verilmesini önermektedir. (Bkz. Çalışma: 4.2.2.6.)

- Muhtevanın öğrenim yıllarına göre dağılımı konusunda öğretim elemanları arasında farklı görüşler mevcuttur. En yüksek oranda tercih edilen dağılım şöyledir:

Hazırlık: Arapça - dilbilgisi, genel - günlük Arapça

1. sınıf: Arapça - dilbilgisi, metinler

2. sınıf: Edebiyat tarihi, edebî metinler

3. sınıf: Belâgat, edebî metinler

4. sınıf: Meslekî metinler, Arapça öğretim metotları. (Bkz. Çalışma: 4.2.2.7.)

- Muhtevanın bütün öğrencilere aynı ağırlıkta verilip verilmemesi konusunda öğretim elemanlarının yarısından fazlası (%60.9) ve öğrencilerin de çoğunluğu (%80.2) muhtevanın belli bir merhaleye kadar bütün öğrencilere aynı ağırlıkta ve daha sonra zorunlu - seçmeli olarak verilmek suretiyle bu kişilere öğretmenlik hakkı tanınması istikametinde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşe katılan öğretim elemanlarının yarısından fazlası (%61.9) ve öğrencilerin de yarısından fazlası (%52.7) hazırlık, 1. ve 2. yılda bütün öğrencilere aynı ağırlıkta, 3. ve 4. yıllarda zorunlu - seçmeli olarak verilmesi gerektiği istikametinde görüş bildirmişlerdir. (Bkz. Çalışma: 4.2.2.8.)

5.1.2.3. *Öğretim Süreçleri*

- “Arapça öğretim elemanlarını etkili öğretim yapmaktan alıkoymayacak haftalık ders yükünün sınırı ne olmalıdır?” sorusuna öğretim elemanlarının %39.1’i 15 saat, %27.6’sı 11 saat, %15.9’u 20 saat olması gerektiğini belirtmişler, %17.4’ü ise farklı görüşler ileri sürmüşlerdir.

- “İlmî - meslekî Arapça öğretiminde size göre en uygun metot hangisidir?” sorusuna öğretim elemanları farklı cevaplar vermişlerdir. Öğretim elemanlarının

tercihleri sırasıyla şöyledir: 1. Eklektik metot, 2. Dilbilgisi - tercüme metodu, 3. Okuma metodu, 4. Direkt metot. Arapça - dilbilgisi öğretiminde ise öğretim elemanlarının tercih sıralaması şöyledir: 1. Tümevarım metodu, 2. Tümdengelim metodu, 3. Ta'dil metodu. (Bkz. Çalışma: 4.2.5.3., 4.2.5.4.)

- “Arapça dersi sınıfındaki öğrenci sayısı size göre ne kadar olmalıdır?” sorusuna öğretim elemanlarının %17.4’ü 15 kişi, %50.7’si 20 kişi, %20.3’ü 25 kişi, %11.6’sı ise 25-40 kişi arasında olmasını istemişlerdir. Öğrencilerin ise %13.6’sı 15-20 kişi arası, %20’si 20 kişi, %55’i 30 kişi olmasını istemişler, geri kalanlar ise farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. (Bkz. Çalışma: 4.2.7.)

- Öğretim elemanları Arapça ders saatinin ortalama olarak hazırlık sınıfında 22 saat, 1. sınıfta 6 saat, 2. sınıfta 5 saat, 3. ve 4. sınıfta 3’er saat olması gerektiğini, öğrenciler ise ortalama olarak hazırlık sınıfında 22 saat, 1. sınıfta 7 saat, 2. sınıfta 6 saat, 3. ve 4. sınıfta 4’er saat olması gerektiğini belirtmişlerdir. (Bkz. Çalışma: 4.2.8.)

- Öğretim elemanlarının yarısından fazlası (%58) Arapça öğretimini planlama, yürütme ve yönetme faaliyetlerinin bütün İlâhiyat Fakültelerine yönelik bir merkez tarafından yapılması gerektiğini belirtir. (Bkz. Çalışma: 4.2.9.)

5.1.2.4. Değerlendirme

- “Arapça dersinde bir yarıyıldaki kaç ara sınav yapılmalıdır?” sorusuna öğretim elemanlarının %37.7’si 2 sınav, %36.2’si 3 sınav yapılması gerektiğini belirtmiş, geri kalanlar ise farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. (Bkz. Çalışma: 4.2.10.3.)

- Arapça dersi geçme notunun 100 üzerinden 60 olması gerektiğini belirten öğretim elemanlarının oranı %34.8, 65 olmasını isteyenlerin oranı %26.1, farklı görüş belirtenlerin oranı %39’dur. (Bkz. Çalışma: 4.2.10.4)

- Bütün öğretim elemanları, dönem sonlarında Arapça öğretim amaçlarının ne

ölçüde gerçekleştirebildiği konusunda değerlendirme toplantıları yapmak ve -varsak- aksaklıkların nereden kaynaklandığını araştırmak suretiyle program geliştirme çalışmalarına yer verilmesi düşüncesine katıldıklarını belirtmişlerdir. (Bkz. Çalışma: 4.2.10.9)

- Program geliştirme çalışmaları esnasında yurt içi ve yurt dışındaki ilgili öğretim kurumları ile iş birliği yaparak onların tecrübelerinden yararlanma düşüncesine öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (%95.7) katıldıklarını belirtmişlerdir. (Bkz. Çalışma: 4.2.10.10)

- Mevcut programları değerlendirmek ve yeni programlar geliştirmek maksadıyla zaman zaman belli yerlerde ve belli sürelerle kurs, sempozyum, seminer vb. faaliyetler icra etme konusunda öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (%95.7) istekli olduklarını ifade etmişlerdir. (Bkz. Çalışma: 4.2.10.11.)

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak öneriler geliştirilmiş ve İlahiyat Fakültelerinde daha etkili bir Arapça eğitimini amaçlayan bir program modeli sunulmuştur.

TÜRKİYE'DEKİ İLÂHİYAT FAKÜLTELERİNDE ARAPÇA ÖĞRETİMİ PROGRAM MODELİ

5.2.1. Amaçlar

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin dayanak noktasını teşkil eden amaçların toplumun gelişmesine uygun olması, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, davranışa yönelik olarak ifade edilmesi, kendi içinde tutarlı olması, açık - seçik olması, muhtevaya uygun olması ve gerçekleştirilebilir nitelikte bulunması gerekir.

Araştırma bulgularına göre İlahiyat Fakültelerinde yeterli ölçüde öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınmadığı, Arapça öğretim amaçlarının davranışa yönelik olarak ayrıntılı biçimde tespit edilmediği ve diğer meslek derslerine yardımcı olacak şekilde

düzenlenmediği anlaşılmaktadır. Amaç tespitinde ihtiyaç analizleri yapılarak amaçlar davranışa yönelik olarak tespit edilmeli ve meslek derslerine yardımcı olacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

Araştırma bulgularına göre mevcut durumda genel amaç, ilmî - meslekî alana yöneliktir.

Araştırma sonuçlarına göre genel - günlük konularda daha çok genel - günlük amaçlı yayınları okuyarak anlama ile ilgili dil etkinlikleri ile tercüme faaliyetlerine yer verildiği anlaşılmaktadır. İlmî - meslekî Arapça öğretiminde ise ilmî - meslekî alanla ilgili kaynakları okuyarak anlama becerisini geliştirici etkinliklere ağırlık verildiği görülmektedir.

Önerilen bu program modelinde Arapça öğretim programının genel amacı hem genel - günlük, hem ilmî - meslekî alana yönelik olarak Arapça'nın öğretilmesidir. Bu genel amaca uygun olarak özel amaçlar (davranış amaçları) şöyle sıralanabilir:

İlâhiyat Fakültelerinde Arapça öğretilen programını izleyen öğrenciler, amaçlanan seviyelerde;

Genel - günlük konularda;

1. Yazılı metinleri okuyarak anlayabilirler.
2. Yabancılarla sözlü veya yazılı olarak iletişimde bulunabilirler.
3. Arapça'dan Türkçe'ye, Türkçe'den Arapça'ya tercüme yapabilirler.
4. Konuşulanları dinleyerek anlayabilirler.
5. Arap ülkelerine gidebilirler.

İlmî – meslekî konularda;

1. İlgili kaynakları okuyarak anlayabilirler.
2. Tercüme yapabilirler.
3. İlmî – meslekî toplantılardaki konuşmaları izleyebilirler.
4. Yabancı ülkelerdeki meslektaşlarıyla iletişimde bulunabilirler.
5. Arapça'nın edebiyat, belâgat ve kültürü hakkında bilgi edinebilirler.

5.2.2. Muhteva

Muhtevanın kapsamı; yeniliğe açık, makul, uygulanabilir, ilmî esaslara dayalı ve objektif olarak tespit edilen amaçlara uygun beceriler kazandıran, öğrenciye pratikte fayda sağlayacak bilgi, beceri ve alışkanlıklar edindiren nitelikte olmalıdır. Muhteva, öğrencinin yabancı dile karşı olan ilgisini çekmeli, ihtiyaçlarını karşılamalı, öğrenme yeteneğine uygun olmalı, öğrencinin yalnız içinde yaşadığı coğrafyaya değil aynı zamanda çağdaş dünya ile iletişim kurmasında yardımcı olabilecek bir nitelik taşımalıdır.

Araştırma bulgularına göre; İllâhiyat Fakültelerinde izlenen muhtevanın yeterli ölçüde amaçlara, öğrencinin yaş, ilgi ve kültür seviyelerine uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Muhteva hazırlanmadan önce ilgi ve ihtiyaç analizleri yapılmalıdır.

Araştırma bulgularına göre genel - günlük Arapça öğretiminin muhtevasında daha çok okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye ağırlık verildiği anlaşılmaktadır. İlmî - meslekî Arapça öğretimi muhtevasında ise öncelikle dilbilgisi kaidelerine ağırlık verildiği, daha sonra sırasıyla ilmî - meslekî alana yönelik muhtevaya, edebiyat ve kültüre yönelik muhtevaya yer verildiği görülmektedir.

Önerilen bu program modelinde; genel - günlük Arapça öğretimine %20, ilmî - meslekî Arapça öğretimine %40, dilbilgisi kaidelerine %40 ağırlık verilmesi öngörülmektedir.

Önerilen bu program modelinde, muhtevanın öğrenim yıllarına göre dağılımı şöyledir:

Hazırlık: Arapça - dilbilgisi, genel - günlük Arapça.

1. sınıf: Arapça - dilbilgisi, metinler.

2. sınıf: Edebiyat tarihi, edebî metinler.

3. sınıf: Belâgat, edebî metinler.

4. sınıf: Meslekî metinler, Arapça öğretim metotları.

Önerilen bu program modeline göre; muhtevanın belli bir merhaleye kadar bütün öğrencilere aynı ağırlıkta ve daha sonra zorunlu - seçmeli olarak verilmek suretiyle bu

kişilere öğretmenlik hakkı tanınmalıdır.

Bu durumda muhtevanın hazırlık, 1. ve 2. yıllarda bütün öğrencilere aynı ağırlıkta, 3. ve 4. yıllarda zorunlu - seçmeli olarak verilmesi gerekir.

5.2.3. Öğretim Süreçleri

• Öğrenciler

Araştırma bulgularına göre; Arapça dersine ilgilerin yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

Önerilen bu program modelinde; amaçların ihtiyaç analizleri yapılarak yeniden düzenlenmesi, muhtevanın ihtiyaç analizleri ışığında öğrenciye cazip gelecek şekilde tanzim edilmesi, öğrenciye Arapça dersinin önemini kavratılması, öğretim elemanlarının öğrenciye daha olumlu yaklaşımı, daha çok iletişime dayalı metotların kullanılması, basılı yayın, video, uydu yayınları, internet setleri gibi basılı ve görüntülü araç - gereçlerin kullanımı, sınıfların 15-20 öğrenci sayısına göre düzenlenmesi, ders saati sayısının çoğaltılması, sınavların daha sık yapılması ve sınavlarda objektif tip testlerin uygulanması vb. öğrencinin Arapça dersine motivasyonunu sağlayacaktır.

• Öğretim Elemanları

Araştırma bulgularına göre; öğretim elemanlarının ancak yarısının (%50.7) Arapça öğretimi ile ilgili kurs, seminer, sempozyum vb. faaliyetlere katılabildikleri anlaşılmaktadır. Arapça öğretim elemanlarının yarısından fazlası (%62.3) bilgi ve tecrübelerini artırmak için kısa veya uzun süreli olarak ve çoğu kendi imkanları ile Arapça'nın anadil olarak konuşulduğu ülkelere gittikleri anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının ders yükü kendilerini geliştirmelerine engel teşkil etmektedir.

Önerilen bu program modelinde; öğretim elemanlarının Arapça öğretimi ile ilgili kurs, seminer, sempozyum vb. faaliyetlere katılmalarını sağlayarak bilgi ve tecrübelerini artırmak maksadıyla yurt dışında ilgili kurumlara gidebilmeleri için imkânlar sağlama yolları aranacaktır. Öğretim elemanlarını etkili öğretim yapmaktan

alıkoymayacak ve kendilerini geliştirmelerini engellemeyecek haftalık ders saatinin sınırı 11 saat ile 15 saat arası olmalıdır.

- **Öğretim Metotları**

Öğretim metodu; 'program amaçlarına', 'muhtevaya', 'ders kitabına' ve 'değerlendirmeye' uygun olmalıdır. Ayrıca Arapça'nın öğretildiği toplum, öğrencinin dil seviyesi, farklı özellikleri, milli dili ve öğrenme kaynakları dikkate alınmalıdır.

Araştırma bulgularına göre, öğretim elemanlarının metot konusunda çok farklı bir uygulama içinde oldukları göze çarpmaktadır. Bu metotlar arasında ilmî - meslekî Arapça öğretiminde en çok dilbilgisi - tercüme metodu (%44.9), daha sonra sırasıyla eklektik metot, direkt metot, okuma metodu, kulak - dil alışkanlığı metodu kullanılmaktadır. Dilbilgisi öğretiminde ise en çok tümevarım metodu (%40.6) kullanılmakta, bunu tündengelim metodu ve ta'dil metodu takip etmektedir.

Önerilen bu program modelinde; ilmî - meslekî Arapça öğretiminde son dönemlerde önemli gelişme kaydeden, dilbilimde üretici dilbilim, psikolojide ise idrak akımının ilkelerine göre oluşturulan ve 4 temel dil becerisini geliştirici nitelikte olduğu kabul edilen **idrak metoduna** ağırlık verilmelidir. Ayrıca öğrenci seviyesine göre esnek bir mahiyet arzeden ve öğretim elemanlarına kendi deneyimlerini katma imkanı veren **seçmeci (eklektik) metoda** da yer verilmelidir.

- **Araç - Gereç**

Gereç, öğrenci ve öğretim elemanı tarafından kolaylıkla kullanılabilmesi, pahalı olmamalı, kolaylıkla sağlanabilmesi, öğrencinin yabancı dil düzeyine, yaşına, öğrenim amaçlarına uygun olmalı, ilgi duyacağı değişik konuları ihtiva etmeli, onun zeka, eğitim ve kültür düzeyine göre düzenlenmiş olmalıdır. Bunun yanında gereç, yüreklendirici olmalı, belirli bir metoda bütünüyle ve tutarlı olarak uymalı, ayrıca öğretim elemanının izlediği metoda da uygun olmalıdır.

Araştırma bulgularına göre, Arapça ders kitaplarının amaçlara yeterince uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Basılı kaynakların çoğunluğu (%82.6) yabancı kaynaklardan

oluşmaktadır. Öğretim elemanları ihtiyaçlarımıza uygun olarak hazırlanacak kitaplarla birlikte bu kitapların da kullanılabilceği kanaatindedir. Ders kitabı dışında video, film, resim, ses bantları, uydu yayını, basın, yazı tahtası, evde hazırlanan şemalar, hikaye kitapları, laboratuvar, slayt ve tepegöz gibi araç - gerçlerin kullanım oranı oldukça düşüktür. İlâhiyat Fakültelerinin çoğunda laboratuvar bulunmamaktadır. Laboratuvar bulunan fakültelerde ise eleman yokluğundan dolayı etkin bir şekilde kullanılamamalarından yakınılmaktadır.

Önerilen bu program modelinde; öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanacak ders kitaplarının yanında bazı Arap ülkelerinde Arap Dili Enstitülerince hazırlanan ders kitaplarından uygun görülen kaynaklar, öğretmen kitabı, uygulama kitabı, ses bantları, resimler, slayt, tepegöz, televizyon, video gibi araç - gereçlere yer verilmelidir. Teknolojinin gelişmesiyle “Bilgisayar Destekli Eğitim” kavramı geliştiğinden bu alanda hazırlana CD’lerden yararlanılmalıdır. Ayrıca internet gibi iletişim araçları tarafından Arapça öğretimi için kurulan sitelerden yararlanma cihetine gidilmelidir.

- **Sınıf Mevcutları**

Bazı eğitimciler göre yabancı dil öğretimi için ideal sınıf mevcutları 10-12 kişi olarak kabul edilmekte, 20-25’in ötesine taşıdığı oranda öğretim elemanları ile öğrenciler arasında bulunması gereken ilişkinin zayıfladığı öne sürülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre İlâhiyat Fakültelerinde sınıf mevcutları ortalama olarak 25-50 arasında değişmekte, bu durumun öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

Önerilen bu program modelinde; sınıf mevcutlarının ideal olarak 15 kişi, normal olarak 20-25 kişiyi geçmeyecek şekilde oluşturulması gerekir.

- **Zamanlama**

Okul ortamındaki bir eğitimle yabancı dil öğrenme, 900 saatlik bir çalışma sonunda kazanılabileceği kabul edilmektedir. Y.Ö.K. tarafından yapılan değişiklikle

1998 - 1999 öğretim yılından itibaren İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminde haftalık ders yükü 1. yıl her iki dönemde 9 saat, 2. yıl her iki dönemde 6 saat, 3. yıl her iki dönemde 2 saat, 4. yıl ise Arap Dili Belâgatı seçmeli olarak 2 saattir. Y.Ö.K. tarafından alınan bu kararlar öğrenim süresi boyunca toplam ders saatinin yaklaşık olarak 400 saate indiği ve bu durumun da öğrenciyi Arapça dersinde olumsuz yönde etkileyeceği anlaşılmaktadır.

Önerilen bu program modelin; Arapça dersinin ortalama olarak hazırlık sınıfında 22 saat, 1. sınıfta 6 saat, 2. sınıfta 5 saat, 3. ve 4. sınıflarda 3'er saat olması gerekir.

- **Teşkilatlanma**

Mevcut uygulamada İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretimini planlama, yürütme ve yönetme işleri her fakültenin kendi bünyesinde yürütülmektedir.

Önerilen bu program modelinde; Arapça öğretimini planlama, yürütme ve yönetme işlerinin bütün İlahiyat Fakültelerine yönelik olarak merkezî bir biçimde yapılması gerekir.

5.2.4. Değerlendirme

Araştırma alanımızla ilgili iki yönlü bir değerlendirme sözkonusudur:

1. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi,
2. Programın değerlendirilmesi

- **Sınavlar**

Öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirilmesi sözlü ve yazılı sınav sonuçlarına göre yapılabilir. Ölçme ve değerlendirme belirlenen amaçlara uygun bir şekilde yapılmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre İlahiyat Fakültelerinde sözlü, klasik tip ve objektif tip olmak üzere 3 tip sınav uygulaması yapılmaktadır. Bu sınav tiplerinin her fakültede

farklı bir şekilde uygulandığı görülmektedir. Mevcut uygulamada bir yarıyılıda 2 sınav uygulanmaktadır.

Önerilen bu program modelinde; temel dil becerilerini değerlendirmeye en müsait olan objektif tip sınavlara ağırlık verilmesi, bir yarıyılıda en az 3 sınavın yapılması ayrıca Arapça dersi geçme notunun 100 üzerinden 65-70 olması öngörülmektedir.

- **Program Değerlendirme ve Geliştirme**

Öğretim programlarının yeterince etkili olup olmadığı sürekli olarak takip edilmeli, etkili olmamaları halinde bunun nereden kaynaklandığı tespit edilerek aksaklıkların giderilmesine çalışılmalıdır.

İlâhiyat fakültelerinde Arapça öğretim programlarının etkisiz veya kısmen etkili olduğu bu araştırma sonuçlarına göre ortaya çıkmakta ve nedeni olarak sırasıyla araç - gereç yetersizliği, hangi dil becerilerinin etkin biçimde geliştirileceğinin belirsizliği, program amaçlarının öğrenci ihtiyaçlarına göre tespit edilmeyişi, izlenen muhtevanın amaca uygun olmayışı vb. gösterilmektedir.

Önerilen bu program modelinde; dönem sonlarında Arapça öğretim amaçlarının ne ölçüde gerçekleştirilebildiği konusunda değerlendirme toplantıları yapılması ve -varsaksa- aksaklıkların nereden kaynaklandığını araştırmak suretiyle program geliştirme çalışmalarına yer verilmesi, bu çalışmalar esnasında yurt içi ve yurt dışındaki ilgili öğretim kurumları ile iş birliği yapılarak onların tecrübelerinden yararlanılması, ayrıca mevcut programları değerlendirmek ve yeni programlar geliştirmek maksadıyla kurs, sempozyum, seminer vb. faaliyetlerin sürdürülmesi öngörülmektedir.

YAPILMASI ÖNERİLEN ARAŞTIRMALAR

- Orta öğretimde Arapça öğretmeni yetiştirmek için bir Arapça öğretimi program modeli.
- Yüksek öğretim kurumlarına Arapça öğretim elemanı yetiştirmek için bir Arapça öğretimi program modeli.
- Bazı üniversitelere bağlı “Arap Dili ve Edebiyatı” fakülteleri için bir Arapça öğretimi program modeli.



BİBLİYOGRAFYA

- ABDUH Dâvud ‘Atıyye; **el-Müfredâtü’s-Şâi’a fi’l-Luğati’l-‘Arabiyye**, Câmi‘atü’r-Riyâz, Ma‘hadü’l-Luğati’l-‘Arabiyye, Riyâz - 1979.
- ABDU’L-‘ÂL Abdu’l-Mun‘ım Seyyid; **Ṭuruğu Tedrîsi’l-Luğati’l-‘Arabiyye**, Dâru’l-Ğarîb li’ṭ-Ṭıba‘a, Kahire ts.
- ‘ABDULAZİZ Nâşif Mustafa-ŞÂLİH Muhyiddin; **el-‘Arabiyyetü li’l-Ḥayât**, ‘İmâdetü Şuûni’l-Mektebât, Câmi‘atü’l-Melik Su‘ûd, Riyâz -1988.
- ‘ABDULMECİD ‘Abdulaziz; **el-Luğatü’l-‘Arabiyye Usûlüha’n-Nefsiyye ve Ṭurûğu Tedrîsihâ**, Dâru’l-Ma‘ârif, Kahire - 1986, 3. Baskı.
- ‘ABDURRAHİM F.; **Dürûsü’l-Luğati’l-‘Arabiyye li-Ğayri’n-Natıķıne bihâ**, el-Câmi‘atü’l-İslâmiyye bi’l-Medfîneti’l-Münevvere – 1990, c.3.
- ADIVAR A. Adnan; “İbn Haldûn”, **Milli Eğitim Bakanlığı İslâm Ansiklopedisi**, c.5/2, İstanbul - 1977, s.738-743.
- el- AFGANÎ Sa‘îd; **Min Târîhi’n-Nahv**, Dâru’l-Fıkr, Beyrut - 1978.
- AHMED Muhammed Abdulkadir; **Ṭuruğu Ta‘lîmi’l-Luğati’l-‘Arabiyye**, Mektebetü’n-Nahzati’l-‘Arabiyye, Kahire - 1986.
- ‘AKIL Fâhir; **et-Ta‘allümü ve Nazariyyâtüh**, Dâru’l-‘İlm li’l-Melâyin, Beyrut - 1986, 6. Baskı.
- AKSAN Doğan; **Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim**, TDK Yayınları, Ankara - 1987, c.3, 3. Baskı.
- AKYÜZ Yahya; **Türk Eğitim Tarihi**, Ankara Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara - 1989.
- ALESCO (Komisyon); **el-Mu‘cemü’l-‘Arabî el-Esâsi**, el-Munazzamatü’l-‘Arabiyye li’t-Terbiyyeti ve’s-Şekâfeti ve’l-‘Ulûm, Tunus - 1989.
- ALİ Nâşır Hüseyin; **Kazâyâ Nahviyye ve Şarfiyye**, Matba‘atü’t-Ta‘âvüniyye, Dimâşk - 1989.
- ALİ Nebîl; “el-Luğatü’l-‘Arabiyye ve’l-Ḥâsûb”, **‘Alemü’l-Fıkr**, Kuveyt, c.18, sayı:3, Ekim-Kasım-Aralık - 1987, s.59-62.
- ALAYLIOĞLU Ruşen-OĞUZKAN A. Ferhan; **Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü**, İnkılâp ve Aka Basımevi, İstanbul - 1995, 2. Baskı.
- ALKAN Cevat; **Eğitim Ortamları**, Ankara Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara - 1979.

- **Eğitim Teknolojisi, Aşama Matbaacılık Sanayii, Ankara - 1984, 3. Baskı.**
- ANKARA Ü. İLÂHİYAT FAKÜLTESİ ALBÜMÜ; Ankara - 1961.
- ANKARA Ü. KATALOĞU; 1983 - 1984, Ankara - 1984, s.537.
- el-‘ARABÎ Şalâh Abdulmecid; **Ta‘allümü’l-Luğati’l-Ḥayye beyne’l-Vâkı’ ve’t-Tumû’**, Mektebetü Lübnân, Beyrut - 1981, 1. Baskı.
- ARAP EĞİTİM KÜLTÜR VE BİLİM TEŞKİLATI (ALESCO); **Dirâsâtün ‘an Vâkı’ı’t-Tercüme fi’l-Vaṭani’l-‘Arabî, el-Munazzamatü’l-‘Arabiyye li’t-Terbiyeti veş’-Şekâfeti ve’l-‘Ulûm**, 1. Kısım, Tunus - 1985.
- ARENDONK C. Van; “İbn Haleveyh”, **M.E.B. İslâm Ansiklopedisi**, c.5.II, İstanbul - 1977, s.746-747.
- ATAY Hüseyin; **Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi**, Dergâh Yayınları, İstanbul - 1983.
- ATEŞ Ahmed; “Molla Gürani”, **M.E.B. İslâm Ansiklopedisi: 8**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul - 1971.
- ‘ATÎK Abdulaziz; **el-Medhâl ilâ ‘İlmi’ş-Şarf ve’n-Nahv, Dâru’n-Nahzati’l-‘Arabiyye**, Beyrut - 1974, 2. Baskı.
- ATATÜRK Ü. KATALOĞU; 1987-1988, Erzurum - 1988, s.128-133.
- AYDIN M. Şevki; “Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Olarak İlâhiyat Fakülteleri”, **Erciyes Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi: 6**, Yıl:1995, s.59-85.
- AYYILDIZ Erol; “Mısır’da İngiliz İşgalinin Arap Dili Üzerindeki Tesirleri”, **U.Ü. İlâhiyat Fakültesi Dergisi: 1**, s.69-74.
- BALTACI Cahid; **XV - XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri Teşkilât Tarihi (Osmanlı Medreseleri)**, İstanbul - 1976.
- BAŞKAN Özcan; **Bildirişim, İnsan - Dili ve Ötesi**, Altın Kitaplar, İstanbul - 1988.
- BAYRAKTAR Faruk M.; **İslâm Eğitiminde Öğretmen - Öğrenci Münasebetleri**, Marmara Ü. İlâhiyat Vakfı Yayınları, İstanbul - 1984.
- BAYRAV Süheylâ; **Dilbilim - Filolojinin Oluşumu**, MULTILINGUAL, İstanbul - 1988.
- el-BEDEVÎ es-Sa‘îd Muhammed vd.; **el-Kitâbu’l-Esâsî fi Ta‘lîmi’l-Luğati’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Natıķîne bihâ**, el-Munazzamatü’l-‘Arabiyye li’t-Terbiyeti veş’-Şekâfeti ve’l-‘Ulûm, Tunus - 1983.

- BEN CHENER Moh.; "Kisâî", **M.E.B. İslâm Ansiklopedisi**, c.6, İstanbul-1977, s.824.
- BEŞİR İzzettin Vazîf Ali; "Dirâsetün Takvimiyyetün li-Berâmici İ'dâdî Mu'allimi'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Ġayri'n-Natîkîne bihâ", Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Külliyyetü't-Terbiye, **Câmi'atü'l-Melik Su'ûd**, Riyâz - 1986.
- BİNBAŞIOĞLU Cavit; **Eğitim Psikolojisi**, Binbaşıoğlu yayınevi, Ankara - 1987, 6. Baskı.
- **Genel Öğretim Bilgisi**, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara - 1988, 5. Baskı.
- **Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi**, M.E.B. Yayınları, İstanbul - 1995.
- BOZTAŞ İsmail; "Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programları Hazırlanmasında Göz Önünde Tutulması Gereken Temel Etmenler ve Örnek Bir Program Modeli Önerisi", **Dil Öğretim Dergisi**: 3, Eylül 1991, s.7-13.
- BROCKELMAN; "Enbârî", **M.E.B. İslâm Ansiklopedisi**, c.4, İstanbul - 1977, s.265-266.
- BROWN James W.-THORNTON James W.; **Yüksek Öğretim**, Çev. A. Ferhan OĞUZKAN vd., Milli Eğitim Basımevi, Ankara - 1965.
- BÛBÛ Mes'ûd; **Dirâsât fi'l-Luğa**, Matba'atü İbn Hıyyân, Dimâşk - 1983.
- BULUT Ahmet; "İlâhiyat Fakültelerinde Arap Öğretimi", **Zaman Gazetesi**, 9 Nisan 1992.
- BURSALI Mehmed Tahir; **Osmanlı Müellifleri**, Meral Yayınları, İstanbul - 1972-1975, c.3.
- CÂMİ'ATÜ'L-İMAM MUHAMMED BİN SU'ÛD el-İSLÂMİYYE, **Delîlü Ma'hadi Ta'lîmi'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Ġayri'l-'Arab**, Riyâz - 1983.
- el-CERBÛ' Süleyman vd.; **Ta'lîmü'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Ġayri'n-Natîkîne bihâ**, **Câmi'atü Ümmi'l-Ġurâ' Ma'hadü'l-Luğati'l-'Arabiyye**, Mekke - 1984-1986.
- CEYHAN Erdal; "Türkiye Üniversitelerinde Yabancı Dil Programlarının Karşılaştırılması", Basılmamış Doktora Tezi, **A.Ü. Eğitim Fakültesi**, Ankara - 1982.
- CİVELEK Yakup; "Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler", **Yüzüncü Yıl Ü. İlâhiyat Fakültesi Dergisi**: 2 Aralık 1998.
- CÜCELOĞLU Doğan; **İnsan ve Davranışı - Psikolojinin Temel Kavramları**, Remzi Kitabevi, İstanbul - 1998, 8. Baskı.

el-CÜHENÎ İyd; "Müşkilâtü't-Ta'limi'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Ğayri'n-Natıķîne bihâ ve Vesâilü 'İlâcihâ", Basılmamış Doktora Tezi, **Câmi'atü'l-İslâmiyye bi'l-Medîneti'l-Münevvere**, Kısmu'd-Dirâsâtü'l-'Ulyâ, Şu'betü'd-Da'veti ve't-Terbiyeti'l-İslâmiyye, Medine - 1990.

ÇELEBİ Ahmed; İslâm'da Eğitim - Öğretim Tarihi, Çev. Ali YARDIM, Damla Yayınevi, İstanbul - 1976.

ÇETİN Nihat M.; "Müberred", **M.E.B. İslâm Ansiklopedisi**, c.8, İstanbul - 1971, 2. Baskı, s.779-781.

——— "Arap Dili", **Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi**, İstanbul - 1991, c.3, s.276-309.

——— "Sibeveyhî", **M.E.B. İslâm Ansiklopedisi**, c.10, İstanbul - 1971, 2. Baskı, s.578-585.

ÇETİN Osman - ALGÜL Hüseyin; İslâm Tarihi, Gonca Yayınları, İstanbul ts. c. 4

ÇİLENTİ Kâmuran; Eğitim Teknolojisi ve Öğretim, Kadioğlu Matbaası, Ankara - 1988, 3. Baskı.

ÇÖRTÜ M. Meral; Arapça Dilbilgisi (Sarf), M.Ü. İlähiyat Fakültesi Yayınları No:85, İstanbul - 1985.

ed-DEHİL Hamd b. Nasır; "Tecrübetü Ma'hadi Ta'limi'l-Luğati'l-'Arabiyye bi-Câmi'ati'l-İmâm Muhammed b. Su'üd el-İslâmiyye fi- Mecâli Ta'limi'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Ğayri'n Natıķîne bihâ", **Ta'limi'l- Luğati'l-'Arabiyye li-Ğayri'n Natıķîne bihâ**, el-Munazzamatü'l-'Arabiyye li't-Terbiyeti ve's-Şekâfeti ve'l-'Ulûm, Tunus - 1992.

DE SEASSURE Ferdinand; Genel Bilim Dersleri, Çev. Berke VARDAR, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara - 1985, 1. Baskı.

DEMİRCAN Ömer; Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, Ekim Eğitim ve Yayıncılık, İstanbul - 1990.

DEMİREL Özcan; "Orta Eğitimde Yabancı Dil Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi", Basılmamış Doktora Tezi, **A.Ü. Eğitim Fakültesi**, Ankara - 1979.

——— **Yabancı Dil Öğretimi (İlkeler, Yöntemler, Teknikler)**, Usem Yayınları, Ankara - 1987.

——— "Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları", **H.Ü. Eğitim Dergisi**: 7, 1992, s.27-43.

- **Eğitimde Program Geliştirme**, Kardeş Hitap ve Yayınevi, Ankara - 1998.
- **Kurumdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Kardeş Kitap ve Yayınevi, Ankara - 1998.
- DOĞAN Candemir; “Yabancılara Arapça Öğretimi Esasları ve Öğretim Metotlarının İncelenmesi”, Basılmamış Doktora Tezi, **Selçuk Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Konya - 1996.
- DOĞAN Hıfzı; **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**, Önder Matbaacılık, Ankara - 1997.
- DOLTAŞ Dilek; “Sorun Yabancı Dilde Değil Eğitim Sisteminde”, **Anadilinde Çocuk Olmak - Yabancı Dilde Eğitim**, Haz. Ayşe KİLİMCİ, Papirus Yayınları, İstanbul - 1998.
- EKMEKÇİ F. Özden; “Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı”, **Anadilinde Çocuk Olmak - Yabancı Dilde Eğitim**, Haz. Ayşe KİLİMCİ, Papirus Yayınları, s.129-137, İstanbul - 1998.
- el-ELVÂÎ Muhyiddin; “el-Vesâilü'l-‘İlmiyye li-Ḥali'l-Müşkilâti'l-Luğaviyye fî Ta'limi'l- Luğati'l-'Arabiyye li-Ġayri'n Naṭıķîne bihâ”, **Vakâr'u Nedevâti Ta'limi'l- Luğati'l-'Arabiyye li-Ġayri'n Naṭıķîne bihâ**, Mektebu't-Terbiyeti'l-'Arabî li-Düveli'l-Ḥalîc, Riyâz - 1985, c.2, s.49-70.
- ENÇ Mîtat; **Eğitim Ruhbilimi**, İnkılâp ve Aka Kitapevleri, İstanbul - 1981.
- ER Hamit; **İstanbul Dâru'l-Fünûnü İlâhiyat Fakültesi Mecmuası Hoca ve Yazarları**, Basılmış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Araştırma Merkezi, İstanbul - 1993.
- ERDEM Münire A.; **Eğitimde Program Değerlendirme**, Personel Eğitim Merkezi Yayını, Ankara - 1995, 2. Baskı.
- ERGİN Muharrem; **Türk Dil Bilgisi**, Minnetoğlu Yayınları, İstanbul - 1977.
- ERGİN Osman; **Türk Maarif Tarihi**, Eser Matbaası, İstanbul - 1977.
- ERTÜRK Selâhittin; **Eğitimde Program Geliştirme**, METEKSAN, Ankara - 1986, 5. Baskı.
- el-EŞTER Abdulkerim; **Ta'rîfun bi'n-Neşri'l-'Arabî**, Câmî'atü Dimâşk, Dimâşk - 1982-1983.
- FAĶÎ Ali Muhammed; “Envâ' Ṭullâbi'l-'Arabiyyeti min Ġayri'n-Naṭıķîne bihâ ve Müşkilâtühüm”, **es-Sicillü'l-'İlmî li'n-Nedveti'l-'Alemiyyeti'l-'Ulâ li-**

Ta‘lîmi’l-Luġati’l-‘Arabiyye li- Ġayri’n-Naṭıķîne bihâ, Câmi‘atü’r-Riyâz ‘İmâdetü Şu‘ûni’l-Mektebât, Riyâz - 1980, c.3, s.109-127.

FARBER Barry; Yabancı Dil Öğrenme Yöntemleri, Çev. Cem ŞEN, İm Yayın Tasarım, İstanbul - 1994.

el-FAZLÎ Abdulhâdî; Merâkizü’d-Dirâsâti’n-Naḥviyye, Mektebetü’l-Menâr, ez-Zerķa’ - 1986.

FEHMÎ Mustafa; Sîkûlûciyyetü’t-Ta‘allüm, Mektebetü Mısr, Dâru Mısr li’t-Ṭıbâ‘a, Kahire ts., s.72-76.

FİDAN Nurettin; Okulda Öğrenme ve Öğretme, Kadıoġlu Matbaası, Ankara - 1986.

ĠALÂYİNÎ eş-Şeyh Mustafa; ed-Dürûsü’l-‘Arabiyye li’l-Medârisi’l-İbtidâiyye, el-Mektebetü’l-‘Aşriyye, Beyrut - 1989, c.4.

GAZADA George M.-CORSİNİ Raymund J.; Nazariyyetü’t-Ta‘allüm, Çev. Ali Hüseyin HACCÂC - ‘Aṭıyye Mahmûd HUNÂ, ‘Alemü’l-Ma‘rife, Kuveyt - 1983.

ĠÂZÎ Yûsuf; Medḥalûn ile’l-Elsuniyye, Menşûrâtü’l-‘Alemi’l-‘Arabiyyi’l-Câmi‘iyye, Dimaşķ - 1985.

GOLDZİHER Ignace; Klasik Arap Literatürü, Çev. Azmi YÜKSEL - Rahim ER, İmaj Yayınları, Ankara - 1993, 1. Baskı.

GÖKTÜRK Akşit; “Çaġdaş Bilginin Edinilmesinde Yabancı Dil”, Anadilinde Çocuk Olmak - Yabancı Dilde Eğitim, Haz. Ayşe KİLİMCİ, Papirus Yayınları, İstanbul - 1998.

GÜMÜŞ Sadrettin; Seyyid Şerif Cürġânî, İslâmî İlimler Araştırma Vakfı Neşriyatı: 4, İstanbul - 1984.

el-ḤADİDÎ Ali; Müşkiletü Ta‘lîmi’l- Luġati’l-‘Arabiyye li- Ġayri’l-‘Arab, Dâru’l-Kâtibi’l-‘Arabî li’t-Ṭıbâ‘ati ve’n-Neşr, Kahire ts.

HAFÎZ Abdukvahhab; “Havle’t-Tercemeti ve’t-Ta‘rîbi ve’t-Taġrîb”, el-Vahde, Paris - Ekim-Kasım - 1989, s.61-62.

ḤARMA Nâyif - HACCÂC Ali; el-Luġatü’l-Ecnebiyye Ta‘lîmühâ ve Ta‘allümühâ, ‘Alemü’l-‘Arabî, Kuveyt - 1988.

HASSÂN Temmâm; el-Luġatü’l-‘Arabiyye Ma‘nâhâ ve Mebnâhâ, Dâru’s-Şekâfe, Dâru’l-Beyza’ ts.

el-HÂŞİMÎ ‘Abid Tevfik; **el-Müveccihu’l-‘Amelî li-Müderrisi’l-Luğati’l-‘Arabiyye**, Müessesetü’r-Risâle, Beyrut - 1983, 3. Baskı.

ḤÂṬİR Mahmûd Rüşdî vd.; **Teṭvîru Menâhici Ta‘‘lîmi’l-Ḳırâe fi Merâhili’t-Ta‘lîmi’l-‘Âmm fi’l-Vaṭani’l-‘Arabî**, el-Munazzamatü’l-‘Arabiyye li’t-Terbiye ve’ş-Şekâfe ve’l-‘Ulûm, Tunus - 1986.

— **Ṭuruḡu Tedrîsi’l-Luğati’l-‘Arabiyye ve’t-Terbiyeti’d-Dîniyye**, Kahire - 1986.

el-ḤAṬÎB Ahmed Ali; “Tecrûbetü’l-Ezheri’ş-Şerîf fi Mecâli Ta‘lîmi’l-Luğati’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Natîkîne bihâ”, **Ta‘lîmü’l-Luğati’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Natîkîne bihâ**, el-Munazzamatü’l-‘Arabiyye li’t-Terbiye ve’ş-Şekâfe ve’l-‘Ulûm, Tunus - 1992.

ḤEMDÂN Muhammed Zeyyâd; **et-Terbiyetü’l-‘Ameliyyetü’l-Meydâniyye**, Müessesetü’r-Risâle, Beyrut - 1981.

HENDÂM Yahyâ - ABDULMECİD Câbir; **el-Menâhic, Üsesühâ, Taḥṭṭuhâ, Taḡvîmühâ**, Dâru’n-Nahzati’l-‘Arabiyye, Kahire - 1980.

HESAPÇIOĞLU Muhsin; **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Beta Basın Yayım Dağıtım, İstanbul - 1988.

ḤİCÂZÎ Mahmûd Fehmi; **‘İlmü’l- Luğati’l-‘Arabiyye**, Neşreden Vekâletü’l-Maṭbû‘ât, Kuveyt - 1973.

HİLMÎ Halil; **el- Luğatü ve’t-Ṭıfl**, Dâru’n-Nahzati’l-‘Arabiyye, Beyrut - 1986.

HOOVER Kenneth H.; **Delîlü Ṭarâkı’t-Tedrîs fi’l-Medârisi’s-Saneviyye**, Çev. Edip ŞİŞ, Dâru’s-Selâm li’t-Tercüme ve’n-Neşr, Dimaşk - 1988, 2. Baskı.

el-ḤÛLÎ Muhammed Ali; **Mu‘cemü ‘İlmi’l-Luğati’n-Nazarî**, Mektebetü Lübnân, Beyrut - 1982.

el-ḤÛRÎ Şehâde; **Dirâsâtün fi’t-Tercemeti ve’l-Mustalahı ve’t-Ta‘rîb**, TLASTAR, Dimaşk -1989.

el-ḤÛŞ Ahmed; **el-Ġalâyînî Nahviyyü’l-‘Aşr**, Basılmış Yüksek Lisans Tezi, el-Matba‘atü’l-‘İlmiyye, Dimaşk - 1988.

el-ḤUSARÎ Ebû Ḥaldûn Sâtı‘; **fi’l-Luğati ve’l-Edeb ve ‘Alâkatühümâ bi’l-Ḳavmiyye**, Merkezü Dirâsâti’l-Vahdeti’l-‘Arabiyye, Beyrut - 1985, 3. Baskı.

el-İTRI Abdülğani; "Mecmu'u'l-Luğati'l-'Arabiyye ba'de Sittîne 'Âmen min Te'sîsîhâ", **Mecelletü'l-Fayşal**: 20, Ocak 1979, s.116-121.

İBN BEKİR Bekir Abdullah; "Geleceğin Arap Üniversitesi Üzerine", Çev. Necati AVCI, **İslâmî Araştırmalar**: 4, Nisan 1987, s.22-39.

İBN CİNNÎ, Ebu'l-Feth Osman; **el-Hasâiş**, Tahk. Muhammed Ali en-Neccâr, Dâru'l-Kitâbi'l-'Arabî, Beyrut ts., c.3.

İBN EL-HÂC Muhammed Mustafa; " 'Alemyyütü'l-Luğati'l-'Arabiyye", **min Kazayâ el-Luğati'l-'Arabiyyeti'l-Mu'âşıra**, el-Munazzamatü'l-'Arabiyye li't-Terbiyyeti ve's-Şekâfeti ve'l-'Ulûm, Tunus - 1990.

İBN HUMEYDE Muhsin; "Vâkı'u't-Tercüme fi'l-Cumhuriyyeti't-Tûnisîyye", **Dirâsât 'an Vâkı'ı't-Tercüme fi'l-Vaţani'l-'Arabî**, el-Munazzamatü'l-'Arabiyye li't-Terbiyyeti ve's-Şekâfeti ve'l-'Ulûm, Tunus - 1985.

İBN İSÂ Haneffî; "Vâkı'u't-Tercüme fi'l-Cumhuriyyeti'l-Cezâiriyyeti'd-Dimûkrasiyyeti's-Şa'biyye", **Dirâsât 'an Vâkı'ı't-Tercüme fi'l-Vaţani'l-'Arabî**, el-Munazzamatü'l-'Arabiyye li't-Terbiyyeti ve's-Şekâfeti ve'l-'Ulûm, Tunus - 1985.

'İMRÂN Muhammed İsmail; **Medhalün ilâ 'İmi'n-Nefs**, Dâru's-Şekâfe li't-Ṭıba'ati ve'n-Neşr, Kahire - 1983.

KAFES Mahmut; "Ebû Ḥayyân el-Endelûsî", **Diyânet İslâm Ansiklopedisi**, c.10, s.152-153, İstanbul - 1994.

KAFESÎ Zehiye; **el-'Arabiyyeti'l-Mu'âşıra**, Ma'hadü Burkıba li'l-Luğati'l-Ḥayye, Tunus - 1991.

KARAASLAN Ü. Nasûhi; "L' Enseignement en Langue Arabe Chez Les Turcs Ottomans Jusquaux, Tanzimat, Paris - 1976.

— "Arapça Öğretimi Konusunda Esas Alınacak Hususlar", **Din Öğretimi Dergisi**: 30, Eylül-Ekim 1991.

KARACA Mahmut; "İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretim ve Arapça Ders Kitaplarının Tahlili", Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, U.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa - 1992.

KÂSİM 'Avn eş-Şerif; "Cühûdü ve Tecrûbetü Ma'hadî'l-Ḥarṭûm ed-Düvelî li'l-Luğati'l-'Arabiyye fi İ'dâdî Mu'allimî'l-Luğati'l-'Arabiyye li- Ġayri'n-Natıķîne bihâ...", **Ta'limü'l-Luğati'l-'Arabiyye li- Ġayri'n-Natıķîne bihâ**, el-Munazzamatü'l-'Arabiyye li't-Terbiyye ve's-Şekâfe ve'l-'Ulûm, Tunus - 1992.

- KÂSİM Riyâz; **İtticâhâtü'l-Bahsi'l-Luğaviyyi'l-Hadîs fi'l-Âlemi'l-Arabî (Lubnan - 1800-1960)**, Müessesetü Nûfel, Beyrut - 1982, c.2.
- KAŞ Ali; "Yabancı Dil Öğretiminde Programlar", **Hacettepe Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi: 5**, 1990, s.323-330.
- KAVRÂ Hüseyin; **Ta'limü'l-Luğati'l-Arabiyye**, Dâru'l-Ma'arif bi-Mısr, Kahire - 1969.
- KAYA Zeki; "İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Ankara - 1994.
- KISAKÜREK Mehmet A.; **Üniversitelerimizde Yanileşme "Programlar ve Öğretim Açısından"**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara - 1976.
- KAZICI Ziya; "İslâm Eğitim Tarihi ve Önemi", **Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu (21-23 Ekim 1987)**, Ondokuz Mayıs Ü. İlâhiyat Fakültesi Yayını, Samsun - 1988.
- **İslâm Müesseseleri Tarihi**, Kayıhan Yayınları, İstanbul - 1996.
- KIRAN Zeynel; **Dilbilim Akımları**, Onur Yabancı Diller Kitap ve Yayın Merkezi, Ankara - 1986, 1. Baskı.
- KÎLÎ Ahmed Ömer; "Vaķı'u't-Tercüme fi-Cumhuriyyeti's-Sûdân ed-Dimûkrâtiyye", **Dirâsâtü'n-an Vaķı'ı't-Tercüme'li fi'l-Vaţani'l-Arabî**, el-Munazzamatü'l-'Arabiyye li't-Terbiyyeti ve's-Şekâfeti ve'l-'Ulûm, Tunus - 1985.
- KOCAMAN Ahmet; "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler", **Anadilinde Çocuk Olmak - Yabancı Dilde Eğitim**, Haz. Ayşe KİLİMCİ, Papirus Yayınları, İstanbul - 1998.
- KOÇ Sabri; "Yabancı Dil Öğretiminde Araç - Gereç", **Dil Öğretimi Dergisi: 2**, Mayıs 1991, s.45.
- KOÇER Hasan Ali; **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**, M.E.B. Yayınları, İstanbul - 1991.
- KÖRFEZ ÜLKELERİ ARAPÇA EĞİTİM BÜROSU; **Vaķâr'u Nedevâti Ta'limi'l-Luğati'l-Arabiyye li-Ġayri'n-Naţikîne bihâ**, Mektebetü't-Terbiyyeti'l-'Arabî li-Düveli'l-Ĥalfic, Riyâz - 1985, c.3.
- KRENKOW F. - ÇETİN Nihat M.; "Şeybânî", **M.E.B. İslâm Ansiklopedisi**, c.11, s.450-453, İstanbul - 1970.

- “Sîrâfî”, **M.E.B. İslâm Ansiklopedisi**, c.10, s.696-699, İstanbul - 1971, 2. Baskı.
- KUDEMÎ Muhammed; **eṭ-Ṭarîḳu ile'l-‘Arabiyye**, Dâru'l-Fikr, Dimaşk - 1985.
- KULA Onur B.; “Yabancı Dil Öğretimi”, **Anadilinde Çocuk Olmak - Yabancı Dilde Eğitim**, Haz. Ayşe KİLİMCİ, Papyrus Yayınları, İstanbul - 1998, s.59 - 60.
- KÜÇÜK Hasan; “İlâhiyat Fakültelerinin Yüksek Öğretimdeki Fonksiyonel Nitelikleri”, **Yüksek Öğretimde Din Bilimleri Sempozyumu: 21-23 Ekim 1987**, Ondokuz Mayıs Ü. İlâhiyat Fakültesi Yayını, No:35, Samsun - 1988.
- KÜÇÜKAHMET Leylâ; **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara - 1986.
- LÜTFÎ Muhammed Kadrî; **Mu‘allimü't-Terbiyeti'l-İslâmiyye ve'l-Luğati'l-‘Arabiyye**, el-Munazzamatü'l-‘Arabiyye li't-Terbiye ve's-Şekâfe ve'l-'Ulûm, Tunus - 1985.
- MAHBÛB Abbas; **Müşkilâtü Ta‘lîmî'l-Luğati'l-‘Arabiyye (Hülûlün Nazariyyetün ve Taṭbîkıyye**, Dâru's-Şekâfe, Devha - 1986.
- el-MAKDÎSÎ Anṭuvân; “Vakı‘u't-Tercüme fi'l-Cumhûriyyeti'l-‘Arabiyyeti's-Sûriyye”, **Dirâsât ‘an Vakı‘ı't-Tercüme fi'l-Vaṭani'l-‘Arabî**, el-Munazzamatü'l-‘Arabiyye li't-Terbiyeti ve's-Şekâfeti ve'l-'Ulûm, Tunus - 1985.
- MAKSUTOĞLU Mehmet; “Arapça Öğretimi Üzerine”, **Mavera Dergisi: 79**, Haziran 1983, s.18-20.
- MA‘RÛF Nâyîf; **Ḥasâişu'l-‘Arabiyye ve Ṭarâîḳu Tadrîsihâ**, Dâru'n-Nefâis, Beyrut - 1985.
- MÂ‘RÛF Nâyîf Mahmûd; **Ta‘allümü'l-İmlâ’ ve Ta‘lîmüh**, Dâru'n-Nefâis, Beyrut - 1986, 2. Baskı.
- MECELLETÜ MA‘HADİ'L-LUĞATİ'L-‘ARABİYYE, Câmi‘atü Ümmi'l-Ḳurâ, 1. Baskı, Mekke - 1982-1983.
- MEDKÛR Ali Ahmed; “Tadrîsü't-Ta‘bîr beyne'l-Mevzû‘âti't-Taklîdiyye ve'l-Vazîfiyye”, **el-Mecelletü'l-‘Arabiyye li'l-Buhûsi't-Terbeviyye: 2**, c.8, Tunus, Ocak-Şubat 1988, s.34-65.
- MEHMET ZİHNÎ; **el-Muntaḥab**, Dağıtım: Ö. Ziya Beviranlı, İstanbul ts.
- el-MEḤZÛMÎ Halef; “Tecrübetü Câmi‘ati'l-Yermûk fi-Berâmici'l-Luğati'l-‘Arabiyye li- Ğayri'n-Naṭîkîne bihâ”, **Ta‘lîmü'l-Luğati'l-‘Arabiyye li-Ğayri'n-Naṭîkîne**

bihâ, el-Munazzamatü'l-'Arabiyye li't-Terbiyeti ve's-Şekâfeti ve'l-'Ulûm, Tunus - 1992.

el-MELÂİKE Cemil Îsâ; "el-Luġatü'l-'Arabiyye ve Mekânetühâ fi's-Şekâfeti'l-'Arabiyyeti'l-İslâmiyye", **min Każayâ el-Luġati'l-'Arabiyyeti'l-Mu'âşıra**, el-Munazzamatü'l-'Arabiyye li't-Terbiyeti ve's-Şekâfeti ve'l-'Ulûm, Tunus - 1990.

MELİK SU'ÛD Ü.; **es-Sicillü'l-'İlmi li'n-Nedevâti'l-'Alemiyyeti'l-Ûlâ li . Ta'lîmi'l-'Arabiyye li- Ğayri'n-Natıķîne bihâ**, Câmi'atü'r-Riyâz, Riyâz - 1980.

M.E.B. İSLÂM ANSİKLOPEDİSİ, "Mescid", c.8, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul - 1972, 2. Baskı.

M.E.B.; **TEBLİĞLER DERĖİSİ**: 1924, 7 Mart 1977, M.E.B., İstanbul.

MUBÂREK Mâzin; **Naħve Va'yin Luġavî**, Müessesetü'r-Risâle, Beyrut - 1979.

— **en-Naħvu'l-'Arabî (el-'İlletü'n-Naħviyye: Neş'etühâ ve Taṭavvuruhâ**, Dâru'l-Fikr, Beyrut - 1981, 3. Baskı.

MUBÂREK Muhammed; "Mu'allimi'l-Luġati'l-'Arabiyye li-Ğayri'l-'Arab İ'dâdühü.. Tedrîbühü.. Muvaşafâtühü", **Mecelletü'l-Faysal**:19, Aralık 1978, s.68-71.

MUHAMMED Ra'd Ahmed; "İhtibârâtü'l-İsti'âbi's-Şefehî", **Vaķâr'u Nedevâti Ta'lîmi'l-Luġati'l-'Arabiyye li-Ğayri'n-Natıķîne bihâ**, c.2, Mektebü't-Terbiyeti'l-'Arabî li-Düveli'l-Halîc, Riyâz - 1985, s.13-26.

MUHTAR Cemal; "İmam Hatip Liselerinde Okutulan Arapça Dersinin Amaçları ve Gelişmesi Yönünden Görüşler ve Teklifler", **Din Öğretimi ve Din Hizmetiçi Semineri**: 8-10 Nisan, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara - 1991.

MURÂD Velîd Muhammed; **el-Mesâru'l-Cedîd fi-'İlmi'l-Luġati'l-'Âmm**, Dâru'l-Me'mûn li't-Türâs, Dimaşk - 1986.

en-NÂKA Mahmûd Kâmil - TA'İMA Rüşdî Ahmed; **el-Kitâbü'l-Esâsî li-Ta'lîmi'l-Luġati'l-'Arabiyye li'n-Natıķîne bi-Luġatin Uħrâ (İ'dâdühü – Tahlîlühü – Taķvîmühü)**, Câmi'atü Ümmi'l-Ķurâ, Mekke - 1982.

en-NÂKA Mahmûd Kâmil; "Ḥuttatün Muķtarahâtün li-Te'lîfi Kitâbin Esâsiyyin li-Ta'lîmi'l-Luġati'l-'Arabiyye li'n-Natıķîne bi-Ğayrihâ", **Vaķai'u Nedevâti Ta'lîmi'l-Luġati'l-'Arabiyye li'Ğayri'n-Natıķîne bihâ**, Mektebetü't-Terbiyeti'l-'Arabî li-Düveli'l-Halic, c.2, Riyâz - 1985, s.239-281.

- **Ta‘lîmi’l-Luġati’l-‘Arabiyye li’n-Naṭıķîne bi-Luġatin Uġrâ, Câmi‘atü’l-Ümmi’l-Ḳurâ Ma‘hadü’l- Luġati’l-‘Arabiyye, Mekke - 1985.**
- **Berâmicu Ta‘lîmi’l-‘Arabiyye li’l-Müslimîne’n-Naṭıķîne bi-Luġatin Uġrâ fi-Žav’i Devâfi’ihim, Dirâsetün Meydâniyye, Câmi‘atü Ümmi’l-Ḳurâ, Ma‘hadü’l- Luġati’l-‘Arabiyye, Mekke - 1986.**
- NÂMÎ Halil Yahya; “el-Luġati’l-‘Arabiyye ve Şiletühâ bi’l- Luġati’s-Sâmiyye”, **el-‘Arabî: 85, Aralık 1965, s.90-94.**
- NÂTÛT Hilâl M.; “el-Mecâmi‘u’l-‘İlmiyyeti’l-Luġaviyyeti’l-‘Arabiyye”, **el-Fikru’l-‘Arabî: 61, Beyrut, Temmuz-Eylül 1990.**
- en-NÂ‘ÛRÎ İSÂ; “Vaķı‘u’t-Tercüme fi’l-Memleketi’l-Ürdüniyyeti’l-Haşimiyye”, **Dirâsât ‘an Vaķı‘ı’t-Tercüme fi’l-Vaṭani’l-‘Arabî, el-Munazzamatü’l-‘Arabiyye li’t-Terbiyyeti ve’ş-Şekâfeti ve’l-‘Ulüm, Tunus - 1985.**
- NEBÎH İbrahim İsmail; **el-Üsesü’n-Nefsiyye li-Ta‘lîmi’l-Luġati’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Naṭıķîne bihâ, Mektebetü’l-Anclü el-Mışriyye, Kahire – 1981.**
- NECÂ İbrahim Muhammed; **el-Lehecâtü’l-‘Arabiyye, Maṭba‘atü’s-Sa‘âde, Kahire – 1976.**
- NEHR HÂDÎ; **‘İlmü’l-Luġati’l-İctimâ‘î ‘İnde’l-‘Arab, Dâru’l-Ġuşûn, Beyrut - 1988.**
- NÛR Kâsım Osman; “el-Fihri’sü’l-Muşannaf li-Resâili’d-Dıblüm ve’l-Mâcistîr fi-Ta‘lîmi’l-Luġati’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Naṭıķîne bihâ”, **el-Mecelletü’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Naṭıķîne bihâ: 7/1-2, el-Munazzamatü’l-‘Arabiyye li’t-Terbiyyeti ve’ş-Şekâfeti ve’l-‘Ulüm, Tunus - 1994.**
- OĠUZKAN A. Ferhan; **Eġitim Terimleri Sözlüġü, T.D.K. Yayınları, Ankara - 1981.**
- **Orta Dereceli Okullarda Öġretim (Amaç İlke, Yöntem ve Teknikler), Emel Matbaacılık Sanayii, Ankara - 1985.**
- OKAN Zuhâl; “İngilizce Öġretimi Nasıl Olmalı”, **Anadilinde Çocuk Olmak - Yabancı Dilde Eġitim, Haz. Ayşe KİLİMCİ, Papirus Yayınları, İstanbul - 1998.**
- OKUTAN Ömer; “Din Eġitimi”, **Cumhuriyet Döneminde Eġitim, Milli Eġitim Bakanlığı, İstanbul - 1983.**
- OZİL Şeyda; “Leonard Bloomfield”, **XX. Yüzyıl Dilbilimi, Berke Vardar Yönetiminde T.D.K. Yayınları, Ankara - 1987.**

ÖCAL Mustafa; “Öğrencilerin Tercihleri Bakımından Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları Arasında İlahiyat Fakültelerinin Yeri”, U.Ü. **İlahiyat Fakültesi Dergisi**: 2, Bursa - 1987.

——— “İlahiyat Fakültelerinde Programlar ve Bölümleşme”, **Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu**: 21-23 Ekim 1987, Ondokuz Mayıs Ü. İlahiyat Fakültesi, Samsun - 1988.

ÖSYM; 1999 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Klavuzu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara - 1999.

ÖZBALIKÇI Mehmed Reşid; “Ebû Ali el-Fârîsi”, **Türkiye Diyânet Vakfı İslâm Ansiklopedisi**, İstanbul - 1994, c.10, s.88-90.

ÖZBEK Abdullah; “İlahiyat Fakültelerinde İlmî Araştırma Zihniyetinin Geliştirilmesi”, **Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu (21-23 Ekim 1987)**, Ondokuz Mayıs Ü. İlahiyat Fakültesi, Samsun - 1988.

ÖZCAN Bekir; “Din Bilimleri Öğretiminde Branşlaşmanın Önemi”, **Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu**, 21-23 Ekim 1987, Ondokuz Mayıs Ü. İlahiyat Fakültesi Yayını, Samsun - 1987, s.147-170.

ÖZER Bekir; “Türk Üniversiteleri İçin Yabancı Dil Eğitimi Program Modeli”, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. **Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara - 1984.

ÖZKIRIMLI Atillâ; **Dil ve Anlatım**, Ümit Yayıncılık, Ankara - 1994.

PARET R.; “Sa‘leb”, **M.E.B. İslâm Ansiklopedisi**, c.10, s.123-124, İstanbul - 1971.

PEDERSON J.; “İbn Cinn”, **M.E.B. İslâm Ansiklopedisi**, c.5, s.720, İstanbul - 1977.

RÂBİH Türkî; “Taşbaħu’l-Luğatü’l-‘Arabiyye Luğaten ‘Alemyye min Cedîd, **Mecelletü’l-Fayşal**: 45, Şubat - 1981.

er-RACİHÎ ‘Abduh; **Fıkhü’l-Luğa fi’l-Kütübi’l-‘Arabiyye**, Dâru’n-Nahzati’l-‘Arabiyye li’-Tıbbâ‘a ve’n-Neşr, Beyrut - 1979.

——— **en-Nahvu’l-‘Arabî ve’d-Dersü’l-Ḥadîs**, Dâru’n-Nahzati’l-‘Arabiyye, Beyrut - 1979.

——— **Dürûs fi-Kütübi’n-Nahv**, Dâru’n-Nahzati’l-‘Arabiyye, Beyrut - 1985

RESMÎ GAZETE; No: 793.

RESMÎ GAZETE; Sayı:17780, Tarih: 20 Temmuz 1982.

RIZA Enver Tahir; "Arap Olmayanlara Arapça Öğretiminde Dil Laboratuvarlarının Hedefleri: Beklentiler ve Gerçekleşenler", **D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi: 5**, İzmir - 1989, s.107-125.

—— "Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerle İlgili Deneysel Bir Araştırma", **Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi: VI**, İzmir - 1989.

er-RİKÂBÎ Cevdet; **Ṭuruḳu Tedrîsî'l-Luġati'l-'Arabiyye**, Dâru'l-Fikr, Dimaşk - 1981.

es-SÂMİRRÂÎ İbrahim; **Fıḫhu'l-Luġati'l-Muḳârin**, Dâru'l-'İlmi li'l-Melâyin, Beyrut - 1987, 2. Baskı.

—— **el-Medârisü'n-Naḫviyye Üştûretün ve Vâkı'**, Dâru'l-Fikr, Amman - 1987.

SARIKÇIOĞLU Ekrem; "Yüksek Din Eğitiminde Hedef ve Program", **Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu (21-23 Ekim 1987)**, Ondokuz Mayıs Ü. İlahiyat Fakültesi Yayını, Samsun - 1988, s.208-215.

SARMIŞ İbrahim; **Arapça Dilbilgisi**, Esra Yayınları, İstanbul - 1995.

es-SA'RAN Mahmûd; **'İlmü'l-Luġa**, Dâru'n-Naḫzati'l-'Arabiyye, Beyrut ts.

SEBUKTEKİN Hikmet; **Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlenceleri**, Boğaziçi Üniversitesi Temel Bilimler Fakültesi, İstanbul - 1981.

es-SERḤÂN ed-Demirtaş - KÂMİL Münîr; **el-Menâhic**, Dâru'l-'Ulûm li't-Ṭıbbâ'a, Kahire - 1972.

es-SERḤÂN Muhyî Hilâl; **Uşûlü Tedrîsî'l-Luġati'l-'Arabiyye ve't-Terbiyeti'l-İslâmiyye fi'l-Medârisi's-Şaneviyye**, Matba'atü'r-Reşâd, Bağdat - 1989.

es-SEVÂFİRÎ Kâmil; "Ebu'l-'Abbas el-Müberred ve Kitâbuhu el-Kâmil fi'l-Luġa ve'l-Edeb", **el-Fayşal: 114**, s.123-126.

es-SEYYİD İbrahim Yûsuf vd.; **el-Ḳavâidü'l-'Arabiyyeti'l-Müeyssere**, Ma'hadü'l-Luġati'l-'Arabiyye - Câmi'atü'l-Melik Su'ud, Riyâz - 1990, c.3, 2. Baskı.

es-SEYYİD Mahmûd Ahmed; **el-Mücezû fi-Ṭuruḳı Tedrîsî'l-Luġati'l-'Arabiyye**, Dâru'l-'Avde, Beyrut - 1980.

—— "Ta'lîmu'l-Luġati'l-'Arabiyye fi'l-Câmi'âti'l-'Arabiyye beyne'l-Vâkı' ve't-Ṭumû'", **el-Ma'rife: 270**, Suriye - Ağustos 1984, s.5-47.

—— **Ta'lîmu'l-Luġa beyne'l-Vâkı' ve't-Ṭumû'**, TLASTAR, Dimaşk - 1988.

———— **Şuûnün Luğaviyye**, Dâru'l-Fikr, Dimaşk - 1989.

ŞÎNÎ Mahmûd İsmail vd.; **el-'Arabiyye li'l-Ḥayât**, Ma'hadü'l-Luğati'l-'Arabiyye - Câmi'atü'l-Melik Su'ud, Riyâz - 1982.

———— **el-'Arabiyyetü li'n-Nâşîn**, Vezâretü'l-Ma'ârif bi'l-Memleketi'l-'Arabiyyeti's-Su'ûdiyye – İdâretü'l-Kütübi'l-Medresiyye, c.6, Riyâz - 1983.

———— **el-Ḳavâidü'l-'Arabiyyeti'l-Müeyssere**, Ma'hadü'l-Luğati'l-'Arabiyye - Câmi'atü'l-Melik Su'ud, Riyâz - 1984, 2. Baskı.

———— **Mürşidü'l-Mu'allim fi Tadrîsi'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Ġayri'n-Natîkîne bihâ**, Mektebetü't-Terbiyeti'l-'Arabî li-Düvelil Ḥalic, Riyâz - 1985, 2. Baskı.

———— “Dirâsetün fi-Ṭarâkı Ta'limi'l-Luğati'l-Ecnebiyye”, **Vakâ'u Nedevâti Ta'limi'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Ġayri'n-Natîkîne bihâ**, Mektebetü't-Terbiyeti'l-'Arabî li-Düvelil Ḥalic, Riyâz - 1985, c.3.

ŞÎNÎ Mahmûd İsmail - el-KEŞV Rızâ eṭ-Ṭayyib; **el-Merci' fi-Ta'limi'l-Luğati'l-'Arabiyye li-Natîkîne bi-Luğatin Uḥrâ**, Bibliyografya 'Amme, el-Munazzamatü'l-'Arabiyye li't-Terbiyeti ve's-Şekâfeti ve'l-'Ulûm, Tunus - 1995.

SÖNMEZ Sevim; “Yabancı Dil Öğretimi Üzerine”, **Dil Öğretimi Dergisi**: 2, Mayıs 1991, s.7.

SÖZER Emel; “Noam Chomsky”, **XX. Yüzyıl Dilbilimi**, Berke Vardar Yönetiminde Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara - 1983.

SÜVEYSÎ Muhammed; “el-Luğati'l-'Arabiyye fi-Muvâkabeti'l-Fikri'l-'İlmî, **min Ḳazâyâ el-'Arabiyyeti'l-Mu'âşıra**, el-Munazzamatü'l-'Arabiyye li't-Terbiyeti ve's-Şekâfeti ve'l-'Ulûm, Tunus - 1990.

ŞABAN Muhammed Adil - FAZLULLAH Muhammed el-Fâtih; **el-Ḳırâatü'l-Müeyssere**, Silsiletü'l-Ḳırâeti'l-'Arabiyye li-Ġayri'n-Natîkîne bihâ, 'İmâdedü Şuûni'l-Mektabât Câmi'atü'l-Melik Su'ûd, Riyâz - 1983.

eş-ŞÂBÎ Ali; “el-Luğatü'l-'Arabiyye Luğatü'l-Ḳur'ân ve Risâletü'l-İslâm”, **min Ḳazâyâ el-Luğati'l-'Arabiyyeti'l-Mu'âşıra**, el-Munazzamatü'l-'Arabiyye li't-Terbiyeti ve's-Şekâfeti ve'l-'Ulûm, Tunus - 1990.

ŞAHİN 'Abduşşabbûr; **fi'l-'İlmi'l-Luğati'l-'Âmm**, Müessesetü'r-Risâle, Beyrut - 1984, 4. Baskı.

———— **fi-Taṭavvuri'l-Luğavî**, Müessesetü'r-Risâle, Beyrut - 1985, 2. Baskı.

ŞELEBÎ Abdulfettâh İsmail; “Esâsiyyâtü Ta’lîmi’l-Luğati’l-‘Arabiyye li-Ġayri’n-Naţîkîne bihâ...”, **Mecelletü Ma’hadî’l-Luğati’l-‘Arabiyye**: 1. 1982-1983, Câmi‘atü Ümmi’l-Ķurâ, Mekke - 1982-1983, s.207-229.

eş-ŞEVÂŞÎ Tevfik es-Sâdik vd.; **Te‘allem’l-‘Arabiyye**, Ma‘hadü’l-Luğat, Kısmu’l-Luğati’l-‘Arabiyye li-Naţîkîne bi-Ġayri’hâ, Katar - 1989.

et-ṬÂHİR Ali Cevâd; **Uşûlü Tedrîsi’l-Luğati’l-‘Arabiyye**, Dâru’r-Râidi’l-‘Arabî, Beyrut - 1984, 2. Baskı.

ṬA‘ÎMA Rüşdî Ahmed; **el-Merci‘ fi-Ta’lîmi’l-Luğati’l-‘Arabiyye li’n-Naţîkîne bi-Luğatin Uĥrâ**, Câmi‘atü Ümmi’l-Ķurâ, Ma‘hadü’l-Luğati’l-‘Arabiyye, Mekke - 1986, c.2.

— “et-Taĳvîmü fi’l-Luğati’l-‘Arabiyye, İĳtirâhâtün li’t-Teṭvîr”, **Mecelletü’l-Fayşal**: 89, Ağustos 1984, s.45-48.

TAŞDEMİR Ersoy; “Osmanlı İmparatorluğunda Medreseler”, **Erciyes Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**: 3, Kayseri - 1989.

TÂZİRÎ Şemsülbahr; “eş-Şu‘ûbâtü’l-Luğaviyyetü’lletî Tuvâcihu Müderrisü’l-Luğati’l-‘Arabiyye fi’l-Câmi‘âti’l-İslâmiyyeti’l-Ĥukûmiyye bi-Endûnîsiyâ”, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, **Külliyetü’t-Terbiye - Câmi‘atü’l-Ezher**, Kahire - 1985.

TEKİN Halil; **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, 2. Baskı, Mars Matbaası, Ankara - 1979.

— **Okullarımızda Türkçe Öğretimi**, Mars Matbaası, Ankara - 1980.

TEZCAN Mahmut; **Eğitim Sosyolojisi**, Bilim Yayınları, Ankara - 1988, 5. Baskı.

et-TİLÎSÎ Ĥalife Muhammed; “Vaĳı‘u’t-Tercüme fi’l-Cemâhiriyyeti’l-‘Arabiyyeti’l-Lîbiyyeti’s-Şa‘biyyeti’l-İstirâkiyye”, **Dirâsâtü’n-Nâriyye fi’l-Vaĳani’l-‘Arabî**, el-Munazzamatü’l-‘Arabiyye li’t-Terbiyyeti ve’s-Şekâfeti ve’l-‘Ulûm, Tunus - 1985.

TOPUZOĞLU Tevfik Rüştü; “Halil b. Ahmed”, **Türkiye Diyânet İslâm Ansiklopedisi**, c.15, İstanbul - 1997, s.309-312.

et-TÛNİSÎ ‘Abbâs Ahmed - el-VARRAĶÎ Nârîman; **‘Arabiyyetü Vesâili’l-İ‘lâm**, Ma‘hadü’l-Luğati’l-‘Arabiyye, el-Câmi‘atü’l-Emrikiyye, Kahire - 1989.

TÛCCAR Zülfikar; “el-Ferrâ”, **Türkiye Diyânet İslâm Ansiklopedisi**, c.12, İstanbul - 1995, s.406-408.

- UĞUR Ali; "Türkiye ve Suudi Arabistanda İlahiyat Tahsili Üzerine Bir Mukayese", **Yüksek Öğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu**, 21-23 Ekim 1987, Ondokuz Mayıs Ü. İlahiyat Fakültesi, Samsun - 1988.
- ULUDAĞ Süleyman; "Mehmed Zihnî'nin "el-Muntaḥab" adlı eserine "Taktîm" yazısından" el-Muntaḥab (Arapça Sarf), Dağıtım Ö. Ziya Belvıranlı, İstanbul - ts.
- U.Ü. İLÂHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİ EL KİTABI, Bursa - 1998.
- U.Ü. İLÂHİYAT FAKÜLTESİNDE Toplanan İlahiyat Fakülteleri Arap Dili ve Belagâtı Anabilim Dalı, Edebiyat Fakülteleri Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Eğitim Fakülteleri Arap Dili Eğitimi Bölümü Temsilcileri Toplantısı Sonuç Bildirisi (12-13 Nisan 1996), Basılmamış Sonuç Bildirisi, Bursa - 1996.
- U.Ü. KATOLOĞU, 1993-1994, Bursa - 1994, s.341-359.
- ULUSAVAŞ Mualla; "Eğitim Sürecinde İletişimin Önemi", U.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi: 1, c.1, Bursa - 1986.
- UYGUN Osman; "İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi", Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara - 1993.
- UZUNÇARŞILI İsmail Hakkı; **Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı**, TTK. Yayını, Ankara - 1984.
- UZUNPOSTALCI Mustafa; "Din Öğretiminde İlahiyat Fakültelerinin Rolü", **Din Öğretimi Dergisi**: 18, Ocak-Şubat-Mart 1988.
- el-VA'R Mâzin; **Ḳazâyâ Esâsiyye fi-'İlmi'l-Lisâniyyâti'l-Ḥadîş (Medḥal)**, TLASDAR, Dımaşk - 1988.
- **Naḥve Nazariyyetin Lisâniyyetin 'Arabiyyetin Ḥadîşetin li-Taḥlîli't-Terâkibi'l-Esâsiyyeti fi'l-Luğati'l-'Arabiyye**, TLASTAR, Dımaşk - 1987.
- VARDAR Berke; **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, ABC Kitabevi, İstanbul - 1988.
- **Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri**, MULTILINGUAL, İstanbul - 1998.
- VARIŞ Fatma; "Eğitimde Program Araştırmaları", A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, c.7, sayı: 1-4, s.23-32, 1969.
- **Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikleri"**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara - 1988, 4. Baskı.

- el-VÂSTÎ Selmân Dâvud vd.; **el-Luġatü'l-'Arabiyye li-Ġayri'n-Naṭıķıne bihâ**, Külliyyetü'l-Âdâb, Ma'hadü Ta'lîmi'l-Luġati'l-'Arabiyye li-Ġayri'n-Naṭıķıne bihâ, Bağdat - 1979.
- el-VÂSTÎ Selman Dâvud; "Vaķı'u't-Tercüme fi-Cumhiriyyeti'l-'Irakıyye", **Dirâsâtün 'an Vaķı'r't-Tercüme fi'l-Vaṭanı'l-'Arabî**, el-Munazzamatü'l-'Arabiyye li't-Terbiyyeti ve's-Şekâfeti ve'l-'Ulûm, Tunus - 1985.
- el-VEKÎL Hilmî - EL-MÜFTÎ Muhammed; **Üsesü Binâi'l-Menâhic ve Tanzîmâtühümâ**, Kahire - 1983.
- YALÇIN Mikdâd; **Tevcihu'l-Mutâ'allim fi-Zav'r't-Tefkîri't-Terbeviyyi'l-İslâmî**, Dâru'l-Merih, Riyâz - 1982.
- YAŞAR Şefik; "Yabancı Dil Öğretiminde Çağdaş Program Anlayışının Benimsenmesi", **Eskişehir A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**: 3:1, 1990, s.89-96.
- YAVUZ Mehmet; "İbn Cinnî", **Türkiye Diyânet Vakfı İslâm Ansiklopedisi**, c.19, İstanbul - 1999.
- YILDIRIM Çiğdem; "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Akımlar", **Türk Dili**: 413, Mayıs 1986.
- YÛNUS Fethî Ali; **Tasmîmu Menhecın li-Ta'lîmi'l-Luġati'l-'Arabiyye li'l-Ecânib**, Dâru's-Şekâfe li't-Tıbbâ'ati ve'n-Neşr, Kahire - 1978.
- "et-Taķvîmü fi-Ta'lîmi'l-Luġati li'l-Ecânib Ma'at'-Taṭbîķı 'alâ Ta'lîmi'l-Luġati'l-'Arabiyye li-Ġayri'n-Naṭıķıne bihâ", **Mecelletü Ma'ahadi'l-Luġati'l-'Arabiyye**: 1, Câmi'atü Ümmi'l-Ķurâ, Mekke - 1982-1983, s.293-310.
- YÛKSEL Azmi; "Birgivi", **Türkiye Diyânet Vakfı İslâm Ansiklopedisi**, c.6, s.191-194, İstanbul - 1992.
- ZAYF Şevkî; **el-Medârisü'n-Nahviyye**, Dâru'l-Ma'ârif bi-Mışr, Kahire - 1976, 3. Baskı.
- ZÂZÂ Hasan; **el-Lisân ve'l-İnsân, Medḥalün ilâ Ma'rifeti'l-Luġa**, Dâru'l-Kalem, Dâru's-Şamiyye, Dimaşk-Beyrut - 1990, 2. Baskı.
- ZEHRUDDÎN Salih; "Luġatü'z-Zâd fi-Mileffi'l-Müsteşriķin", **el-Fikru'l-'Arabî**: 61, Beyrut, Temmuz-Aġustos-Eylül 1990.
- ZEKERİYA Mişâl; **el-Elsüniyyetü't-Tevfidiyye ve't-Tahvîliyye ve Ḳavâ'idü'l-Luġati'l-'Arabiyye (el-Cümletü'l-Basîta)**, el-Müessesetü'l-Câmi'iyye li'd-Dirâsâti ve'n-Neşri ve't-Tevzî', Beyrut - 1983.

———— **Mebâhisün fi'n-Nazariyyeti'l-Elsüniyye ve Ta'limi'l-Luğa, el-Müessesetü'l-Câmi'iyye li'd-Dirâsâti ve'n-Neşri ve't-Tevzî'**, Beyrut - 1984.

ZEYDÂN Corci; **el-Felsefetü'l-Luğaviyye ve'l-Elfâzu'l-'Arabiyye, Dâru'l-Hilâl, Kahire - 1969.**

———— **el-luğatü'l-'Arabiyye Kâimun Hayyün, Dâru'l-Hilâl, Kahire ts.**



EKLER

**EK 1. ÖĞRETİM ELEMANLARI VE ÖĞRENCİLERİN AÇIK
SORULARA VERDİKLERİ CEVAPLAR**

**EK 2. ÖĞRETİM ELEMANLARINA VE ÖĞRENCİLERE
YÖNELİK ANKET**

EK 3. RESMÎ BELGELER

EK. 1. ÖĞRETİM ELEMANLARI VE ÖĞRENCİLERİN AÇIK SORULARA VERDİKLERİ CEVAPLAR

EK. 1.1. ÖĞRETİM ELEMANLARININ AÇIK SORULARA VERDİKLERİ CEVAPLAR

Ek. 1.1.1. Öğretim Elemanlarının Amaçlarla İlgili cevapları

1. Amaç tespit edilirken öğrencinin ihtiyaçlarının dikkate alınması yönünde öğrencilerle sık sık anket yapılmalıdır. (EAÜİF)
2. Türkçe'den Arapça'ya tercüme tekniği, mektup, makale, yazma tekniği verilmelidir. Konuşmaya ağırlık verilmelidir. Fıkra, hikaye vb. metinler üzerinde durulmalıdır. (MÜİF)
3. İlâhiyat Fakültelerinde hedef netleşmemiş gibidir. Günlük konuşma ihtiyaçları ile meslekî Arapça arasında bir denge oluşturulmalıdır.. (MÜİF)
4. İlâhiyat Fakültelerinde asıl hedef, ilâhiyat eğitimidir. Dolayısı ile Arapça bu hedefe yönelik olmalıdır. (MÜİF)
5. Yabancı dilde asıl amaç olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri sağlanmalıdır. (EAÜİF)
6. Arapça'nın öğretimi dil bütünlüğü içinde ele alınıp daha sonra uzmanlık eğitimi yapılmalıdır. (AÜİF)
7. Arapça'nın dil olarak ilmî - meslekî gibi ayrımlara bölünmesini uygun bulmuyorum. Tıpkı ilmî Türkçe, meslekî Türkçe ayrımı olmadığı gibi (MÜİF)
8. Arapça öğretiminin genel amacı; hem genel - günlük, ilmî - meslekî hem de dilbilgisine yönelik olmalıdır. (AÜİF)
9. Bizim meslek için günlük Arapça ikinci planda olmalıdır. (MÜİF)
10. Arapça dil eşiği seviyesinde dinî (meslekî) alanda yeterli düzeye getirilmelidir. (AÜİF)
11. Amaç belirlenirken Türkçe'den Arapça'ya çevirinin öğretilmesi de dikkate alınmalıdır. (GÜİF)
12. Sarf kuralları iyi bir şekilde öğretilmelidir. (EAÜİF)

13. Amaçlar tespit edilirken öğrencinin ihtiyaçlarının dikkate alınması yönünde alternatifler araştırılmaktadır. Ancak devletin tanıdığı imkanlar yeterli olmadığından istenen elde edilmemektedir. Dolayısıyla fazla hayalci olmaya gerek yoktur. (EAÜİF)

Ek. 1.1.2. Öğretim Elemanlarının Muhteva İle İlgili Cevapları

1. İlahiyat mezunları, görev alanlarına göre bölümlere ayrılmalı ona göre eğitim almalı, İmam Hatip Liselerinde görev alacaklara meslekî ağırlığa yer verilirken, Din Kültürü ve Ahlak dersi öğretmenliği yapacaklar genel kültür ve felsefî konulara ağırlık verilerek yetiştirilmelidir. Bu konudaki uygulama, bölüm esasına göre düzenlenmelidir. (UÜİF)

2. a. Mükâleme dersi için belli ders saati ayrılmalı, çocuğun dili öğrendiği gibi kaidelerin öğretiminde önce pratik öğretilmeli,

b. Ders boyunca Arapça'dan başka dilin konuşulmadığı sınıflar oluşturulmalıdır. (SÜİF)

3. İmam Hatip Liselerinde en az bir yıl hazırlık sınıfı bulunmalı, böyle bir programa yönelinmeli, muhteva İlahiyat Fakültelerinde hazırlık üstü sınıflara da Arapça dersleri artırılarak meslek derslerinin orijinal metinlerle ağırlıklı olarak sunulması yoluna gidilmesi hedeflenmeli ve gerçekleştirilmeye çalışılmalıdır. (EAÜİF)

4. Batı dillerinin öğretiminde dil adeta parsellenmiş; dilimlere ayrılmış. Günlük ihtiyaçları karşılamak için belli seviyede bilgi ile tıp, mühendislik edebî diller birbirinden ayrılmaz ve ayrı ayrı kurlara verilmekte, hedefe göre malzeme kullanılmaktadır. Ve yerindedir. Arapça öğretimi içinde bu yola başvurulmalı, tedricen ağırlaşan hikaye kitapları hazırlanmalı ve hazırlıkta her ay bir kitap okutularak kontrol edilmelidir. (MÜİF)

5. Fakültemizde Suudi Arabistan Riyad Üniversitesi kitapları okutulmaktadır. Üçer ciltlik üç kitap (Kırâetü'l-Müeyssere, Arabiyyetü'l-Hayat, Kavâ'idü'l-Arabiyyetü'l-Müeyssere) takip edilmektedir. Ancak okutulan metin fazla olduğu için derslerde metinlerin tam anlamıyla işlenmesi mümkün olmamaktadır. Okutulan metin sayısı azaltılmalıdır. Konuşmaya ağırlık verilmelidir. Fıkra, hikaye vb. metinler üzerinde durulmalıdır. (MÜİF)

6. Suudi mænşeli pratik, kıraat, kavaid serisi Türk öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenlenmelidir:

a. Gramerdeki klasik başlıklar yerine Basit - Bileşik cümle anlayışına göre düzenlenmelidir.

b. Arap milliyetçiliği sıfırlanmalıdır.

c. Müslüman - Türk büyüklerine sahip çıkılmalıdır. (GÜİF)

7. Hazırlıkta, İmam Hatip Liseli olarak her iki gruba ayrı ayrı Arapça öğretimi verilmeli, üst sınıflarda her iki gruptan bu dile gönül verenler seçilip onlar seviye tespit

sınavı ile ayrı bir sınıfa alınıp ona göre gelecekleri değerlendirilmelidir. Bütün yıllarda mecburi ders olarak tutulmalıdır. (AÜİF)

8. Hazırlık, 1. ve 2. Sınıflarda Arapça öğretimi bütün öğrencilere eşit ağırlıkta, 3. ve 4. Sınıflara ise seçmeli, çok yönlü olarak verilmelidir. (AÜİF)

9. Muhteva, farklı seviyede olanları dikkate alınarak belirlenmelidir. (EAÜİF)

9. İlâhiyat Fakültesine başlayan öğrencilere seviye tespiti yıllara göre yapılarak muhteva hazırlanmalıdır. (EAÜİF)

10. Arapça öğretimi yapılan sınıflar iyi, orta ve zayıf olarak üç gruba ayrılmalı ve çalışmayan çalışana engel olmayacak şekilde, çalışmak isteyenlere imkan tanınmalıdır (Avrupadaki sistem). (MÜİF)

12. İlâhiyat Fakülteleri, Eğitim Fakülteleri gibi branşlaştırılmalı, bunlar arasında Arapça Öğretmenliği bölümü olmalı, diğer branşlar için de yeterince Arapça okutulmalıdır. (SÜİF)

13. Muhteva asgari seviyeden bütün öğrencilere aynı ağırlıkta verilecek şekilde düzenlenmelidir. (MÜİF)

14. a. Arapça öğretiminin temeli olduğu için sarf dersine önem verilmelidir. Bu ders iyice kavratılmadan, öğrencinin nahiv, mükâleme ve özellikle metin derslerinde başarılı olmasına imkan yoktur. Bazı İlâhiyat Fakültelerinde yeterince okutulmadığı ve dikkate alınmadığı müşahade edilmiştir.

b. Hazırlık sınıflarında metin dersinin 6 veya 8 saat okutulmasının da yararı vardır.

c. Mükâleme dersine 3-4 saatten fazla zaman ayrılmalıdır. (EAÜİF)

15. Gramer (sarf-nahiv) kuralları dilimizle karşılaştırmalı olarak, ayrıntıya kaçmadan sistemli bir şekilde verilmeli. (AÜİF)

16. Muhteva belirlenirken kendisine Arapça öğretilecek talebenin kendi anadilini ve dilbilgisini bilip bilmediği kontrol edilmelidir. (EAÜİF)

17. Arapça öğretiminin ilgili bilim dallarıyla desteklenmesi, muhtevada seçilen metinlere yer verilmesi gerekir. (MÜİF)

18. Arapça öğretim programının muhteva öğrencilerin yaş, ilgi ve kültür seviyeleri açısından ihtiyaca cevap verebilecek nitelikte olması için sınıf mevcutlarının daha aza indirilmesi, başlangıçta kabiliyet ve seviye tespiti yapılması gerekir. (EAÜİF)

19. İmam Hatip - lise ayrımı, farklı öğrenciler için kur sistemini gerektirmektedir. (SÜİF)

20. Arapça, ilâhiyat disiplininin bel kemiği mesabesinde olduğundan dolayı her merhalede zorunlu hale getirilmelidir.

Ek. 1.1.3. Öğretim Elemanlarının Öğretim Süreçleri İle İlgili Açık Cevapları

Ek. 1.1.3.1. Öğretim Elemanlarının Öğretim Elemanları İle İlgili Açık Cevapları

1. Her şeyden önce Arapça öğretecek insanlara Arapça'yı en iyi bir şekilde öğrenme imkanı sağlanmalıdır. Her Arapça hocası mutlaka Arap ülkelerine belli aralıklarla gönderilmeli, Arap hocaların öğrencilerle imkan nisbetinde buluşması sağlanmalıdır. (GÜİF)

2. Arap ülkelerinde bulunmamış öğretim elemanları mutlak altı aylık veya bir yıllığına gönderilmelidir. (AÜİF)

3. Öğretmenlerin öğretme kabiliyetleri gözden geçirilmelidir. (SÜİF)

4. Başarısız öğretmenlere Arapça dersi öğretme görevi verilmemelidir. (SÜİF)

5. Bence, öğretmen - kitap - ders programı ve idare, dördüde iyi olursa her şey iyi olur. (EAÜİF)

Ek. 1.1.3.2. Öğretim Elemanlarının Öğrenci İle İlgili Açık Cevapları

1. Fakültelerden mezun olabilmek için Arapça'nın belirli bir seviyede olması gerekliliği öğrenciye inandırılmalıdır. (EAÜİF)

2. Arapça'nın hiçte korkulacak bir dil olmadığını aksine bir musiki dili gibi olduğu öğrencilere telkin edilmelidir. (UÜİF)

3. Arapça'nın meslek hayatlarındaki yerini somut örneklerle kavratmak, bu noktadaki motivasyon eksikliğini gidermek gerekir. (UÜİF), (SÜİF)

4. Son sınıf öğrencilerini kısa süreli de olsa yurt dışına göndermenin faydalı olacağı kanaatindeyim. (AÜİF)

5. Bahis konusu öğrencilerin Arapça'ya ilgileri boyacı küpüne batırma misali olmaz, İmam Hatipten başlamak suretiyle yeniden yapılanmaya ihtiyaç vardır. İHL mezunları Arapça'dan bıkmış, usanmış, nefret etmiş vaziyette İlâhiyata geliyor. (AÜİF)

6. Başarı için Osmanlı medrese sisteminden de faydalanmalı, Arapça'yı ekonomik kaygılarla değil, ilim zihniyetiyle öğrenmeli, istek ve kabiliyete öncelik tanınmalı, ahlaklı ve karakterli kişiler tercih edilmelidir. (EAÜİF)

7. Özellikle hiç bilmeyen öğrencilerle önemli miktarda Arapça bilgisi olanların aynı haftalık ders saati almaları problem doğuruyor. (MÜİF)

Ek. 1.1.3.3. Öğretim Elemanlarının Metot İle İlgili Açık Cevapları

1. Şu anda takip edilen şekliyle ne tam olarak eski klasik metot ne de modern metot uygulanmaktadır. Bu ise olumsuz etki yapmaktadır. Eski klasik metot da tam anlamıyla uygulandığında verimli olacaktır. Modern metot da tam anlamıyla uygulanmalıdır. Diğer anabilim dalları temel islâmî bilimler de kendilerini Arapça'dan soyutlamamalı aksine öğrenim Arapça ağırlıklı olmalıdır. (EAÜİF)

2. Türkiye'de Arapça öğretimi konusunda yıllarını vermiş olan hocalarımızın birbiriyle daha sıkı ilişkiler kurması ve Arapça öğretimi konusundaki görüş ve metotlarının tartışılması, böylelikle en uygun ve etkili öğretim metoduna ulaşılması gerekmektedir. Ayrıca Türkiye'de Arapça öğretim klübü adı altında bir kurumun vücuda getirilmesi fazlasıyla önem arz etmektedir. (GÜİF)

3. Günümüzde teknoloji geliştiği gibi öğretim metotları da gelişmiştir. Dünyanın diğer bölgelerinde en son takip edilen metotları takip ederek faydalanılmalı, sınıflarda kesinlikle Arapça konuşmak suretiyle laboratuvarı sınıfa taşımak, mutlaka Arap uyruklu ihtisas sahibi öğretim elemanları bulunmalıdır. (UÜİF)

4. Osmanlılarda uygulanan Arapça öğretiminden özellikle yararlanılmalıdır. (EAÜİF)

5. Klasik metotla yeni metot sentez yapılmalıdır. (SÜİF)

6. Yabancı dil eğitimi konusunda TÖMER ve Edebiyat fakültelerinin dil eğitimi bölümleri ile irtibata geçerek Batıların çok önceden yaptığı, kullandığı metotları kısa yoldan elde etmeniz; sürdürdüğünüz çalışmalara önemli bir hız kazandıracaktır. (GÜİF)

7. a. Öğrencilerin gruplar halinde çalışmalarını sağlamak,
b. Pratik Arapça için sesli çalışmalarını sağlamak,
c. Bazı kelime, kalıp, ıstılah ve atasözlerini öğrencilerin ezberlemelerini sağlamak,

d. Dil eğitiminde sürekli çalışmayı sağlamak gerektiği kanaatindeyim. (MÜİF)

Ek. 1.1.3.4. Öğretim Elemanlarının Araç - Gereç İle İlgili Açık Cevapları

1. Bize uygun yeni kitaplar hazırlanmalıdır. (UÜİF)

2. Kendi bünyemize uygun kitapların yazılması için İlahiyat Fakülteleri arasında bir çalışma yapılmalı, bize uygun kitapları mutlaka ortaya koymalıyız. (SÜİF)

3. Okutulacak ders kitapları ders saatine uygun ve konularına göre uyumlu ders kitaplarının kendi bünyemizde hazırlanması aksayan yönleri zaman içinde gözleyerek telafi edilmesi ve bu konunun sabırla, inatla üzerinde durulması gerekiyor. Başka türlü çözüm mümkün değil, hele ithal kitaplarla hiç mümkün değil. (SÜİF)

4. Öğrencilere uygun ders kitaplarını Türk hocalar yazmalıdır. (SÜİF)
5. Türk öğrenciler için yeni kitaplar yazılmalı, bu kitapların yıllık ders programı yapılmalı. (SÜİF)
6. Türkiye’de yaşanan günlük hayattan yeni kitaplar yazılmalıdır. (MÜİF)
7. Güzel, yabancı ve yerli seriler yayınlanmaktadır. İkisinden yararlanılabilir. (SÜİF)
8. Ders kitapları, mevcutların en iyisi ama bu kitapların öğretiliş metoduna göre öğretecek eleman ve süre yetersizdir. (UÜİF)
9. Yabancı ders kitaplarının kullanılmasında hiçbir sakınca görmüyorum. (MÜİF)
10. Batıda veya Amerika’da hazırlanmış kitaplar, Arapça’nın daha iyi öğrenilmesini sağladığı kanaatindeyim. Çünkü onlar dil öğretmenin ve öğrenmenin püf noktalarını iyi yakalamışlardır. Bu kaynaklar mutlaka temin edilmeli ve bunlar ışığında hem İmam Hatip Liselerinde hem de İlâhiyat Fakülteleri ve İlâhiyat Meslek Yüksek Okullarındaki öğrencilere yönelik öğretici olduğu kadar, eğlendirici, kaliteli kağıtlara basılmış eserler ekip çalışmaları sonucunda hazırlanmalıdır. (MÜİF)
11. el-‘Arabiyyetü li’l-Hayat, el-Kırâetü’l-Müeyyere I, el-Kavâidü’l-‘Arabiyyetü’l-Müeyyere serisini okutuyoruz. Seri gayet uygundur. Bu yabancı kaynaklı kitaplar kullanılabilir. (AÜİF)
12. Batılı yabancı kaynak kullanılmalıdır. en-Nahvu’l-Vâzıh, Mısırlının Arapça’sını geliştirebilir. Yani Arap olmayanların yaptığı çalışmalar daha önemlidir. (GÜİF)
13. Arapça öğretiminde –kanaatimizce- en büyük eksiklik, diğer Batı dillerinin öğretiminde kullanılan roman ve hikaye serilerinin kullanılmayışıdır. Sözelimi İngilizce öğretiminde bu dilin klasikleri, belirli kelime sayısında sadeleştirip yazılarak, öğrencinin onları kolayca ve zevkle okuması sağlanmaktadır. Bu, Arapça öğretiminde de yapılabilir. Arap romancı ve hikayecilerin eserleri 1000/ 1500/ 3000/ 5000 kelimelik seviyelerde sadeleştirilerek öğrencilerin okuması sağlanabilir. (GÜİF)
14. Arapça öğretimini verimli hale getirebilmek için; İmam Hatip Liselerinden başlamak üzere eğitim amaçlı video kasetleri temin etmek, günlük konuşma ile grameri bilgileri bir arada okutmak ve laboratuvar derslerinde özel harf ve yapıların telaffuzlarına ağırlık verici kasetler dinletip görüntülemek, dolayısıyla öğrencilere bu dersi sevdirmek en büyük etken olacaktır. (AÜİF)
15. Kaset çalar, video ve tv. Kanallarından istifade edilmelidir. (EAÜİF)
16. Her türlü laboratuvar imkanlarımıza rağmen bu hususta yetişmiş profesyonel eleman olmadığından yeterince istifade edilmemektedir. (AÜİF)

17. Her fakülte^{3e} günlük hayata ilişkin olsun, meslekî Arapça'yla ilgili olsun uygun muhtevalı eğitici laboratuvar malzemesi temin edilmelidir. Bazı fakültelerde de laboratuvar olduğu halde uygun program uygulanmıyor. (SÜİF)

18. Laboratuvar zaruri bir ihtiyaç değildir artık. Londra'daki kurslarda laboratuvar değil, teyp ve video kullanılmaktadır ki, biz de böyle yapabiliriz. Telaffuz için gerekli olan bu malzemeler kâfidir. (MÜİF)

19. Fakültelerde Arapça basılı ve görüntülü yayınların takibine imkan sağlayan (kantin - kütüphane arası) bir mekan olmalıdır. (MÜİF)

Ek. 1.1.3.5. Öğretim Elemanlarının Arapça Dersine Ayrılan Zamanla İlgili Açık Cevapları

1. Arapça dersine ayrılan zaman hazırlık için yeterli, diğer sınıflar için yetersizdir. (AÜİF), (EAÜİF), (GÜİF), (MÜİF), (SÜİF)

2. Dersin dağılımı sınıflara yayılmalı. (AÜİF)

Ek. 1.1.3.6. Öğretim Elemanlarının Teşkilatlanma İle İlgili Açık Cevapları

1. Fakültekler arası iletişim ve diyalogla beraber her fakülte kendi şartlarına göre yapması daha uygun olur kanaatindeyim. (EAÜİF)

2. Her fakülte diğerlerinden de bilgi alarak kendisi yapmalı. (MÜİF)

3. Sınıfları tekâmül etmiş, oturmuş fakültelere merkezi biçimde olmalı, diğerleri kendisi ayarlamalı, böylece yatay geçişlerdeki problemler de kalkmış olur.

4. Bu maksat için kurulmuş özel Arapça öğretim uzmanlarından meydana gelen bir merkez tarafından düzenlenmelidir. (AÜİF)

5. Fakülteler arası eşgüdümlü bir programlama ve tecrübelerden karşılıklı yararlanma. (MÜİF)

6. Arapça öğretimini planlama, yürütme ve yönetme işleri bütün fakültelere yönelik merkezi bir biçimde yapılmalı ancak hocaların belli bir özgürlük alanı olmalıdır. (GÜİF)

7. Genel çerçeve merkezden çizilmeli fakat her fakülte kendi imkanına göre ayrıca planlama yapmalıdır. (MÜİF)

8. Fakülteler arasında koordine ve iletişim canlı olmalı, tecrübe ve birikimlerden faydalanılmalıdır. (SÜİF)

9. Fakültelerin işbirliği ile ayrı ayrı yönetim. (SÜİF)

10. Bütün fakültelere yönelik merkezi bir biçimde yapılmalıdır. Ancak planı uygulayacak olanlar öğretmenler olduğu için farklılık ister istemez olur. (MÜİF)

11. Bu konuda söz sahibi Arap uyruklu kimselerin bulunmasıyla. (UÜİF)

Ek. 1.1.4. Öğretim Elemanlarına Göre Değerlendirme

Ek. 1.1.4.1. Öğretim Elemanlarına Göre Sınavlar

1. Sınıf geçme sisteminde sene sonundaki final notu için belli bir limit esas alınmalıdır. (MÜİF)

2. Hazırlık sınıflarında seviye farkından doğan problemler ve bunların çözümünü hedefleyen imtihan soruları olmalıdır. (MÜİF)

3. Dil eğitiminde başarının temel şartı öğrenciyi günü gününe çalıştırabilmektir. Bunun yolu da kısa seviyeli ve sık sınavlardır. (MÜİF)

4. Sınav heyeti ayrı olmalı, kağıtları onlar değerlendirmelidir. (SÜİF)

5. Dil mektepleri uygun sınav türleri ile değerlendirilmelidir. (EAÜİF)

6. Objektif olarak ölçüldüğü kanaatinde değilim. (EAÜİF)

7. Öğrencinin durumu dikkate alınarak geçme puanı ve sınav sayısı ayarlanmalıdır. (EAÜİF)

8. Arapça dersinden geçme notu hazırlıkta 100 üzerinden 70, diğer sınıflarda 60 olmalıdır. (EAÜİF)

9. Normal fakültelerde ders geçme 100 üzerinden 60, Arapça dersinden geçme 75 olmalıdır. (MÜİF)

10. Arapça dersinden geçme notu 100 üzerinden 75 olmalıdır. (MÜİF)

11. Arapça dersinden geçme notu 100 üzerinden 70 olmalıdır. (Öğretim elemanlarından 23 kişi (%33.3) bu görüştedir.) (EAÜİF), (AÜİF), (GÜİF), (MÜİF), (SÜİF), (UÜİF)

12. Arapça dersinde bir yarıyıl sekiz sınav yapılmalıdır. (AÜİF), (GÜİF)

13. Arapça dersinden her yarıyıl öğrenciyi dört sınav hakkı tanınmalıdır. (AÜİF)

14. Her yarıyıl Arapça dersinden üç sınav yapılmalı ayrıca öğrenciyi mektup yazma, makale, mektup, hitabet gibi ödevler verilmelidir. (MÜİF), (UÜİF)

15. Öğrencilere Arapça dersi için her yarıyıl beş sınav yapılmalıdır. (MÜİF), (SÜİF)

16. Her hafta Quiz imtihanları yapılmalı ayrıca iki sınav uygulanmalıdır. (MÜİF)

Ek. 1.1.4.2. Öğretim Elemanlarına Göre Uygulanmakta Olan Arapça Öğretim Programına İlişkin Genel Değerlendirme

• Uygulanan Arapça Öğretim Programlarının Yeterince Etkili Olmaması veya Kısmen Etkili Olmasının Nedenleri:

1. Öğrencilerin motivasyonu yeterince sağlanmamaktadır. (UÜİF)
 2. İzlenen muhteva kısmen amaca uygun değil. (MÜİF)
 3. Hocalar metotda müttefik değil.
 4. Laboratuvar araç - gereçleri yeterli değildir. (Sadece Hazırlık için) ders saatleri yeterlidir. (AÜİF)
 5. Ayrılan süre yeterli değil. (UÜİF)
 6. Lisans sınıflarında ders sayısı azdır. (MÜİF)
 7. Bu programı uygulayacak yetişmiş eleman yok, süre sınırlı. (UÜİF)
 8. Hoca neyi, nasıl ve ne kadar öğreteceğini belirlemektedir. Problem burada. (MÜİF)
 9. Grup öğretim elemanları arasında bir uygulama birliği olmadığı gibi tecrübeli elemanlar da fazla değil. (UÜİF)
 10. Sosyal şartlar ve öğretim elemanı problemleri. (SÜİF)
 11. Arapça cümle kurmayı öğrenmeden öğrenci hazırlık sınıfından geçiyor. Sene sonunda beş cümle kuramayan öğrenci çok. (MÜİF)
 12. Azgelişmişliğin öğretime de yansması. (MÜİF)
 13. Resmi programların baskısı ve liyakatsiz öğrencilerin alınması etkiyi azaltmaktadır. (EAÜİF)
- Arapça Dersinde Öğrenci Başarısızlığının Nedenleri:**
14. Genel olarak bütün derslere karşı ilgisizlik. (AÜİF)
 15. Motivasyon eksikliği. (SÜİF)

16. Öğrenciye başarabileceği, başarılıca neler yapılabileceği örneğinin müşahhas olarak ortaya konulması gerekir. (UÜİF)
17. Öğrenciyle alıştırmaya yapacak vakit kalmıyor. Üç metin kitabını bitirmek zorundasınız. Ayrıca tekrar dahi yapamıyoruz. Kitapların sayısı çok, biktırıcı. (MÜİF)
18. Öğrencinin özellikle İ.H. Liselerinden gelenlerin Arapça'dan usanmaları, dilin değerini bilmemeleri, yan etkenler tv. vs. ile en önemlisi öğrencinin kendi istikbaline karşı vurdum duymazlığı. (AÜİF)
19. Dili sevdiremiyoruz. Öğrenci sınıfta kalmaktan korkuyor. Ve Arapça'yı bir canavar, bir baş belası gibi algılıyor. (GÜİF)
20. Öğrencinin İ.H.L.'de temel Arapça bilgileri almayı, Arapça öğretiminin cazip hale getirilmeyişi, Arapça konuşmaya ağırlık verilmeyişi. (MÜİF)
21. Araç - gereç yetersizliği, dersi öğrencilere sevdirememe. (EAÜİF)
22. Öğrencilerin rastgele fakülte seçmeleri, lise mezunu olmaları, şahsî problemlerin çokluğu. (EAÜİF)
23. Bir hocanın aynı sınıfa bir gün içerisinde birden fazla derse girmesi. (GÜİF)
24. Hocanın ders anlatım becerisi ve dil düzeyi. (MÜİF)
25. Öğretim elemanının verim düşüklüğü, ders yükünün çokluğu. (SÜİF)
26. Öğretmenin ilgisizliği. (UÜİF)
27. Hocanın gerekli hazırlığını çok iyi yapmaması. (EAÜİF)
28. Öğretim elemanlarının yetersizliği. (GÜİF)
29. Üst sınıflardaki Arapça dersinin azlığı, meslek derslerinin Arapça'ya dayalı olarak okutulmaması. (SÜİF)
30. Hazırlık sınıfı dışındaki sınıflarda ders saatinin azlığı. (MÜİF)
31. Şube ayarlanırken yanlışlıklar var. Hocalar yeterince zaman ayıramıyorlar. (AÜİF)
32. Sürenin az olması, müfredatı bitirmek için doğal olarak hızlı gidilmesi, müfredatın metoduna göre dersin anlatılmaması. (UÜİF)
33. Hazırlıkta Kur'ân yanında diğer derslerin olması Arapça'nın etkinliğini bozuyor. (UÜİF)

34. Ölçme - değerlendirme gevşekliği, ölçme - değerlendirmede uygulama farklılıkları. (SÜİF)

EK. 1.2. ÖĞRENCİLERİN AÇIK SORULARA VERDİĞİ CEVAPLAR

Ek. 1.2.1. Öğrencilerin Amaçlarla İlgili Cevapları

1. İsteyene ilmî - meslekî alana yönelik, isteyene günlük konulara yönelik Arapça öğretmek gerekir.
2. Öğrenci Arapça'yı ilmî ve meslekî alanda öğrenmek istiyorsa onu diğer öğrencilerden ayırıp özel eğitim verilmeli, diğerlerine ise günlük Arapça ile ilgili eğitim verilmeli.
3. Elbette bizim için en iyi olan hem genel - günlük hem de ilmî - meslekî Arapça'yı öğrenebilmektir. Ama ikisini birden öğrenelim derken ikisi de yarım kalacaksa bir alana yönelip tam öğrenmek daha iyidir; çünkü sadece fakülteyle tam bir Arapça öğrenmek çok zor.
4. Arapça öğretiminin genel amacı Kur'ân ve Hadis Arapça'sına yönelik olmalıdır.
5. Öğrenci Arapça'yı konuşabilecek seviyeye gelmeli, mütercimlik yapılması sağlanmalı.
6. Arapça'dan Türkçe'ye en güzel bir şekilde tercüme esas olmalı.
7. Dil eğitimi yapılırken amacın belirlenmediğini sanıyorum. Bu yüzden de uygun bir eğitim yapılmıyor.
8. Amaç tespit edilirken, ilgi ve ihtiyaçlar dikkate alınmalıdır.
9. Amaçlar tespit edilirken bize sorulmalı. Herhalde meslekî ihtiyaçlar ele alınmıştır.
10. Amaç zaten oturmuş, yıllardır değişmiyor. Öğrencilerin durumuna göre bazı yenilikler yapıyor.
11. Amaç tespitinde ihtiyaçlar dikkate alınmak isteniyor fakat uygulamada pek başarılı olunamıyor. Hazırlıkta Arapça yeterli değil, üst sınıflarda Arapça çok az.
12. Öğrencinin durumu değil, programı yapanların durumu göz önüne alınıyor. Müfredatı bitirmek sanki temel ilke olmuş.
13. Amaç tespitinde ihtiyaçlar belki de yeterince dikkate alınmakta, fakat imkanlar kısıtlı olduğundan başarılı olunamamaktadır.

14. Alet ilmî olan Arapça hedef olmamalı, ilgili branşla da ihtisaslaşmaya yardımcı olmalıdır. (Tefsir için iyi bir uygulama var. Tarih ve Felsefede Arapça'nın yeri yok)

15. Öğrenciler seviye tespit sınavına tabi tutulmalı ve sonra öğrenci hangi amaçla kullanacaksa ona uygun kurlarla verilmelidir.

Ek. 1.2.2. Öğrencilerin Muhteva İle İlgili Cevapları

1. Arapça ağırlıklı olarak İslâm'ın ana kaynaklarını okuyup anlama becerisi üzerine yoğunlaştırılmalı.

2. Hazırlığın sonunda eğitim ve felsefe dersleri hariç meslekî derslerin tamamı Arapça işlenmeli.

3. Pratik Arapça ve ilmî - meslekî Arapça olmak üzere Arapça öğretimi iki dala ayrılmalı ve muhtevasına göre hazırlanmalıdır.

4. 1. ve 2. sınıf Arapça'sı genel konuları içeren muhtevaya sahip olmalı, 3. Ve 4. Sınıflarda ise her islâmî ilimle ilgili bir Arapça usûl kitabı okutularak her ilmin literatürüne öğrencilerin sahip olmaları sağlanmalı.

5. İlk önce gramer ve dilbilgisi öğretilip daha sonra ise günlük hayattaki konuşmaları anlamaya ve günlük konuşmalara önem verilmelidir.

6. Öğrenci meslekî alanda eğitim yapmak istiyorsa ona göre program yapmalı, yok istemiyorsa sosyal ilimlerle hayatta lazım olacak dilin temelleri öğretilmeli.

7. Uygulamalı olarak ders işlenmeli, okuldan sonraki hayata yönelik olarak eğitim ve öğretim verilmeli.

8. Öğrencilerin teoriği pratiğe dökebilmeleri için mükâleme dersine ağırlık verilmelidir.

9. Talebeye belli ölçüde pratik Arapça konuşma dersi seçmeli olarak verilmelidir.

10. Muhtevada sadece sarf - nahiv konularının katı tekrarından başka bir şey yapılmamaktadır.

11. Dilbilgisini ezberleme dışında ne doğru dürüst okuyabildik ne de yazabiliyoruz.

12. İsteyene fasih Arapça, isteyene pratik verilmelidir.

13. Dil eğitimi için okulda yoğun ders saatlerinden ziyade hafifletilmiş bir programla eğlenceli dersler yapılabilir. Gramerin zorluğu altında öğrenci ezilmektense pratiğin zevki ona tattırılmalıdır.

14. Derslerde sarf - nahiv bilgisinin yanında pratik hayatta kullanılan eşyaların muhtevalarıyla ilgili bilgiler okutulmalı. (Bu bir pasaportun muhtevası da olabilir, elektrik faturası olabilir, telgraf olabilir. Hatta bir çikolata kağıdının üzerinde bulunan muhteva bile olabilir.)

15. Günlük hayatla ilgili konular az da olsa bulunmakta, fakat edebiyat, belâgat ve kültüre yönelik muhteva bulunmamaktadır. Bunlara da yer verilmelidir.

16. Klasik eserler ihmal edilmemeli, cahiliye şiiri okutulmalı.

17. Bizim örf ve adetlerimizden ve ülkemiz coğrafyasından bahseden bilgi daha kalıcı olur.

18. Avamcaya ağırlık verilmeli, arap ülkelerine gidince zorluk çekiliyor.

19. Günlük konularla ilgili tek sahifeye dayalı broşür tipi, beş kelimeyi geçmeyen, basit ve tatlı, öğretici cümleleri ihtiva eden dökümanlar öğrenciye temin edilmelidir.

20. Güncel yayın organlarını takip etme yetisi kazandırılmalıdır.

21. Muhteva tercüme için gerekli bilgileri içermelidir.

22. Seviyeli ilmî - fikrî türden makalelerin çevirileri ileriki safhalarda yapılmalıdır. Arapça günlük gazete ve dergiler de izlenebilir.

23. Bütün ilâhiyatçıların Arapça bilmesi gerekir. Arapça'nın belli bir merhaleden sonra seçmeli yapılması kesinlikle düşünülemez.

24. İlâhiyat 3. ve 4. sınıflarda (Tefsir, Hadis vb.) meslek dersleri olmaması hasebiyle öğrenci Arapça'dan uzak kalmaktadır. Bu hususta mesleğe yönelik Arapça seçmeli derslerle telafi edilmelidir.

25. Arapça eğitimi uzun sürede öğrenilen bir ders olduğu için dört senede de ders olarak verilmelidir.

Ek. 1.2.3. Öğrencilerin Öğretim Süreçleri İle İlgili Cevapları

Ek. 1.2.3.1. Öğrencilerin Öğretim Elemanları İle İlgili Cevapları

1. Arapça'nın, öğrencilerin aktif olarak katılabilecekleri, zevkli hale getirilmiş, teknik yönden tamamlanmış ortamlarda yeterli öğreticiler tarafından öğretilmesi gerekir.

2. Hocalar monotonluktan uzak bir üslup geliştirip öğrencinin ilgisini çekmeli.

3. Hocanın gayreti dersi bitirmek olmamalıdır, basit konulu metinler ve kullanımı fazla olan kelimeler hazırlanarak öğrencilere karşılıklı konuşmalar yaptırılmalı, öğrenci derse iştirak ettirilmeli.

4. Öğrenci ve hoca arasındaki diyalog, iletişim çok iyi olmalı.

5. Öğretmenliği seven insanlar ders vermeli.

6. Hocalar genç ve dinamik olmalı.

7. Hocalar pedagojik formasyon, iletişim psikolojisi vb. dersleri mutlaka almış olması gerekir.

8. İlahiyat Fakültelerine Arapça'yı her yönüyle iyi bilen, Arapça'nın ve Türkçe'nin inceliklerini kavrayan, anadili Arapça olan hocalar getirilmeli.

9. Hocalar dersi Arapça işlemeli ve öğrenciler Arapça konuşarak derse katkı sağlamalıdır.

10. Biz, hocalardan Arapça öğrenmek istiyoruz, kendi sorunlarını değil.

11. Hocalar derse hazırlıklı ve yeterli olarak girmeli.

12. Hocalar ders dışında da öğrenciyle ilgilenmeli, dersi sevdirmeli.

13. Metin ve mükâleme hocaları Arap olmalı.

14. Yazı için ayrı, gramer için ayrı, okuma için ayrı hoca derse girmelidir.

15. Öğretim görevlilerine az ders verilerek hocaların aktifliği sağlanmalı.

16. Deneyimli hocaların gözetiminde sistemli bir eğitim sürdürülmeli, öğrenciler deneme tahtası olmamalı.

Ek. 1.2.3.2. Öğrencilerin Öğrenci İle İlgili Cevapları

1. Sene başında anketle öğrencinin durumu belirlenmeli, ona göre ders programı hazırlanmalı.

2. Öğrenci İlahiyata İHL'den soğumuş olarak geliyor, hazırlığa gelince adam yerine konmuyor, öğrenciye Arapça'yı sevdirme gibi bir kaygı yok, eğitim ancak sevgiyle başarılı olur.

3. Öğrenciye dersin önemi kavratılmalı.

4. Lise mezunlarına ilk aylarda rehberlik dersleri düzenlenmeli, birinci yarıyılın sonuna kadar ayrı öğretim verilmeli.

5. Arapça, öğrencinin seviyesine göre verilmeli, öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığı tespit edilmeli.
6. Öğrencinin özel yeteneklerine göre eğitim yapılmalıdır.
7. Arapça cazip hale getirilmeli, teşvik edilmelidir.
8. Arapça dil meselesidir. Öğrencinin gayreti olmadan bu iş olmaz. Öğretmenlere düşen önce dersleri sevdirmek ve öğrenciyi teşvik etmektir.
9. Öğrencinin gözü yıldırılmamalıdır.
10. Fakültede hoşgörü hakim olmalı, not korkusu olmamalı.
11. Öğrencinin Arapça'yı zevkle öğrenmesini sağlamak için dilin incelikleri ve temel esprileri daha iyi kavratılmalıdır.
12. Arapça sevdirmeli, öğrenciyi motive edecek yöntemler geliştirilmeli.
13. Arapça'nın önemi ve gerekliliği kavratılmalı, nota değer verilmemeli, öğrencinin Arapça'yı geliştirmesi için dersler, kurslar, geziler düzenlenmeli.
14. Öğrenciye dili sevdirecek pratik sonuçlar tattırılmalıdır.
15. Sadece monoton olarak Arapça öğretilmemeli, bazı etkinliklerle Arapça'nın önemi anlatılmalı, arapça sevdirmelidir.
16. Öğrenciyi dersten uzaklaştıracak uzun süreli tatiller olmamalı.
17. Öğrencilere dil felekesesi ve Arapça'nın filolojik yapısı üzerine giriş dersleri verilip dilin mantığı kavratılmalı, dilin niçin verildiği belirlenmeli.
18. Öğrenciye dilin mantığı kavratılmadan ezberciliğe gidilmemeli.
19. Öğrenciye Arapça öğretmeden niçin öğrenmesi gerektiğinin şuuru bilinçaltına yerleştirilmelidir.
20. Kabiliyetler dikkate alınarak ihtisaslaşmaya gidilmeli.
21. Belirli düzeyde Arapça öğretimi verildikten sonra ilgi ve kapasitesi müsait olan öğrencilerle özel ilgilenilmelidir.
22. Arapça sahasında ilerlemek isteyenler için gerekli alt yapının oluşturulması, teknik imkanların sunulması ve ilerlemelerine yardımcı olacak eğitimcilerin tahsis edilmesi gerekir.

23. Fakülte bünyesinde hocaların aktif katılımıyla öğrencilerin dil tahsillerini daha rahat yapabilecekleri fakülte dışında ortamlar hazırlanmalı, öğrenciler eşit şartlarda eğitim almalı, eşit imkanlara sahip olmalı, maddi imkanlar yeterli olmalıdır.

24. Arapça dersinde üstün başarı gösteren öğrencilerden istekli olanların Arapça'nın anadil olarak konuşulduğu ülkelerden birine gönderilmesinin sağlanması çok önemlidir. İmtihanla öğrenciler seçilip böyle bir şey yapılabilir. Bunun maddi olarak da parası zenginlerden ya da devletten temin edilmelidir. Eğer paralar öğrencilerden alınırsa –ki yüklü bir meblağ tutar- zengin çocuklarına tahsis edilen bir program olur.

25. Yetenekli öğrenciler yaz tatillerinde arap ülkelerine seyahat etmeli ve en az iki ay kamp programları düzenlenmelidir.

26. Master ve doktora yapmak isteyenlere özel ilgi gösterilmeli, kurslar düzenlenmeli.

27. Dili ülkesinde öğrenebilmemiz için 2 yıl üniversiteden sonra 1 veya 2 yıl dışarıda eğitim yapılmalı yada 6 aylık ön üniversiteden sonra 1. sınıftan devam ve 4. sınıfın 2. 6 aylık diliminde Arap ülkelerinde eğitim tamamlanabilir.

28. Derslerden ayrı olarak kurslar düzenlenmeli.

29. Fakülteler arap ülkelerine düşük fiyatla geziler ve kurslar tertip etmeli.

30. Muayyen zamanlarda hocanın gözetiminde öğrenciler seminer yapabilir.

31. Öğrencinin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.

32. Öğrencinin ev ortamında Arapça'yla ilgilenmesi sağlanmalı.

33. Öğrenciyi sıkmayacak şekilde ders saatleri çoğaltılmalıdır.

Ek. 1.2.3.3. Öğrencilerin Metot İle İlgili Açık Cevapları

1. Arapça öğretimi iyi bir metoda ve sisteme kavuşmalı.

2. Bir metot bulunmalı ve hocalar metot birliğine varmalı.

3. Medrese usulüyle Arapça okutulmalı.

4. Arapça öğretimi hususunda dünyadaki mevcut eğitim meskenlerinin öğretim metotları takip edilip en uygun teknikler uyarlanarak uygulanmalı.

5. Hazırlık sınıfı İngilizce, Almanca, Fransızca olan fakültelerde bu yabancı diller bir senede ihtiyacı karşılayacak düzeyde verebiliyorsa sanırım sorun içeride olmalıdır. Sistemli bir öğretim geliştirilmelidir.

6. Boğaziçi Üniversitesinde okutulan İngilizce öğretim metotleri uygulanmalı.

7. Dersler Arapça olarak anlatılarak pratik Arapça geliştirilmeye çalışılmalı, öğrencilerin en azından kulaklarının dolması sağlanmalıdır. Öğrencilerin karakteristik özellikleri göz önüne alınmadan hepsi bir kalıptan çıkma farzedilerek aynı seviyede olmayan öğrencilere aynı yöntem uygulanmaktadır. Bunun için hazırlıkta yapılacak kur sınavlarıyla öğrencilerin seviyeleri tespit edilerek değişik kurlar oluşturulmalı, başarılı olmayanlar kuru geçmemelidir.

8. Kuru kaideler yerine bu kaideler metinle verilmelidir.

9. Sarf ve nahiv uygulamalı olarak verilmeli, usandıracak detaylara gidilmemelidir.

10. Tercüme teknikleri öğretilmeli.

11. Hocalar, öğretim dönemi boyunca küçük kitaplar tercüme ettirmeli, hatta lisans bitirilmeden bir kitap (ilmî - meslekî) tercüme etmek mecburi olmalı.

Ek. 1.2.3.4. Öğrencilerin Araç - Gereçlerle İlgili açık Cevapları

1. Mevcut kitapların muhtevası öğrencinin eğilimleri doğrultusunda belirlenmeli, gerekirse bu konuda anketler yapılarak öğrencilerin görüşleri alınmalı.

2. Klasik ve modern kaynaklar bir bütün içinde verilmelidir.

3. Modern metinler ve dergiler okutulmalı.

4. Dil laboratuvarlarında görsel yayınlarla Arapça daha iyi öğretilecektir.

5. Tercüme tekniklerine yönelik kitaplar temin edilmeli.

6. Öğrenciye ilk olarak sözlük kullanması öğretilmelidir.

7. Her ilimden en az bir usûl kitabı okutulmalı.

8. Türkçe yazılmış gramer kitapları ders kitabı olarak okutulmalı.

9. Arapça'nın sevdirmesi için teknik elemanların elde edilmesi ve işitsel, görsel unsurların temini gerekir.

10. Öğretmenler öğrencileri kütüphane, laboratuvar gibi yerlere sevk etmeli onlarla birlikte müşahede yapmalıdırlar. Arapça öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri arasında yardımlaşmalar yapılmalıdır.

11. Haftada bir defa Arapça video veya bant dinletilmelidir.

12. Üst sınıflarda televizyondan Arapça programlar izlettirilmelidir.

13. Dil laboratuvarları donanımlı hale getirilip, öğrencilerin kullanımına açılmalı.

14. Hafta sonları dil laboratuvarlarına ve görsel yayınlara yer verilmeli.

Ek. 1.2.3.5. Öğrencilerin Zamanlama İle İlgili Açık cevapları

1. Arapça eğitimi için daha fazla zaman ayrılmalı ve öğrencilerle ilgilenilmeli.

2. Ders saati daha fazla olsun, yalnız daha yoğun olması öğrenciyi severek başladığı programdan soğutabilir.

3. Arapça öğretimi yıllarla sınırlandırılmamalıdır. Kişi bütün yaşantısı boyunca Arapça'yla iç içe olmalıdır.

4. Ders saatlerinin az olması ve verilen Arapça derslerinin ihtisas yapmak istediğimiz alana göre yetersiz olduğundan Arapça belli bir seviyenin ötesine geçemiyor.

5. Haftalık ders saatleri arttırılmalıdır.

6. Ders saatlerinin çokluğundan ziyade az saatte derslerin ustaca yerleştirilmesi gerekir.

7. Eğitimin verimi azalmaktadır. Bu yüzden eğitimin devamlılığı sağlanmalıdır.

8. Yoğun bir tempoyla başlayan Arapça öğretimine son iki sene hiç yer verilmiyor. Yoğun akademik çalışmalar sonucunda özel olarak Arapça'yla ilgilenme imkanı da çok az olmaktadır. Her yıla Arapça öğretimi dağıtılmalı, dilin sürekliliği sağlanmalı.

9. İlâhiyat'ın ileri sınıflarında arapça okutulmalı.

Ek. 1.2.4. Öğrencilere Göre Değerlendirme

Ek. 1.2.4.1. Öğrencilere Göre Sınavlar

1. Ne kadar fazla sınav olursa bu, öğrenci için iyi olur. (20 öğrenci)

2. Hocanın ve öğrencinin isteğine göre sınav yapılmalıdır. (17 öğrenci)

3. Her konu bitiminde sınav yapılmalıdır. (6 öğrenci)

4. Arapça dersinden her hafta sınav yapılmalıdır.

5. Arada bir Qizler yapılmalıdır. (3 öğrenci)

6. 15 günde bir sınav yapılmalıdır. (5 öğrenci)

7. Bir yarıyılıda sekiz sınav yapılmalıdır. (2 öğrenci)
8. Bir yarıyılıda altı sınav yapılmalıdır. (2 öğrenci)
9. Her dönem beş sınav yapılmalıdır.
10. Arapça dersinden bir yarıyılıda dört defa sınav yapılmalıdır.

Ek. 1.2.4.2. Öğrencilere Göre Uygulanmakta Olan Arapça Öğretim Programına İlişkin Genel Değerlendirme

• Uygulanan Arapça Öğretim Programlarının Yeterince Etkili Olmaması veya Kısmen Etkili Olmasının Nedenleri

• Arapça Dersinde Öğrencinin Başarısızlık Nedenleri

1. Arapça eğitiminde belirli bir programın olmayışı, her sene yeni bir programın öğrenciler üzerinde denenmesi. (3 öğrenci)
2. Arapça programlarının amaçları öğrenciye göre tespit edilmiyor.
3. Öğrenci, Arapça temelinden yoksun halde fakülteye geldiği halde bilgilerin öğrencide var kabul edilmesi, buna bağlı olarak programın devamlı olarak seviye gözetmeden takip edilmesi.
4. Genelde gramer konularına ağırlık veriliyor. Anlama ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi için ciddi program olmaması. (3 öğrenci)
5. Pratik yok, gramer kaidelerini bir kere görüyoruz, ama aklımızda kalacak şekilde konular ele alınmıyor.
6. Arapça'nın günlük hayatta kullanılmaması. (4 öğrenci)
7. Arapça eğitimi ezbere dayandırılıyor. Belâgat alıyoruz. Ama her şeyi ezberliyoruz.
8. Hocaların değişik metotlarla dersi anlatması. (6 öğrenci)
9. Hocaların derse yaklaşımı, Arapça dersinde hoca öğrenci arasında diyalog eksikliği. (39 öğrenci)
10. Öğrenciye Arapça dersi sevdirelmiyor, sınıflar yükseldikçe Arapça bilgisi ve sevgisi azalıyor. (7 öğrenci)
11. Arapça'nın öneminin öğrenciye kavratılamaması , öğrencinin yeterince motive edilmemesi. (11 öğrenci)

12. Öğrencinin öğrenmekten çok geçmeyi düşünmesi, not endişesi taşıması. (9 öğrenci)
13. Öğrencinin bilgi seviyesinin dikkate alınmaması. (6 öğrenci)
14. Aynı sınıfta farklı seviyede öğrencilerin bulunması. (3 öğrenci)
15. Öğrencinin Arapça'yı anlayıp anlamadığının kontrol edilmemesi. (2 öğrenci) (2 öğrenci)
16. Dil öğretmekten ziyade öğrenilemeyeceği sanısının yansıtılması, dil eğitim tekniklerinin iyi bilinmemesi, başarılı programların yapılamaması.
17. Üzerinde hocaların ittifak ettiği metodun olmaması. (8 öğrenci)
18. Okunulan kitaplar Arap ülkelerinde hazırlandığından bu kitapları hazırlayanlar başka öğrencilerin problemlerini bilmiyorlar.
19. Çeşitli video ve film gösterimleri yapılması için gerekli mekanlar yok. (12 öğrenci)
20. Arapça ders saatlerinin yetersizliği, diğer derslerin yoğunluğu. (3 öğrenci)
21. Meslek derslerinin Arapça olarak okutulmaması. (10 öğrenci)
22. Sınıfların çok kalabalık olması. (10 öğrenci)
23. Öğrencilerin ekonomik sıkıntıları, kalacak yer sorunları. (3 öğrenci)
24. Öğrencilerin psikolojik sorunları.
25. Öğrencilerin kaldığı ortamlarda hiçbir sorun olmamalı. (2 öğrenci)
26. Türkçe'nin iyi bilinmemesi.
27. Özde fakülteye bağlı ayrı bir dil eğitim şubesinin olmaması.
28. Her an için imtihan baskısı olduğundan bir stres içinde oluyoruz. Sınav bitiyor bir rahatlama oluyor. Sınavdan önce bir hummalı çalışma, bu da öğrenimi olumsuz etkiliyor.

EK. 1.3. ÖĞRETİM ELEMANLARININ ANKET HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİ

1. Uygun bir anket çalışması, başarılar dilerim. (AÜİF)
2. Yeni ve eski ilmî Arapça kaideleri ile ilgili kaynaklara dönmek. Başarılar dilerim. (AÜİF)

3. Faydalı olacağı kanaatindeyiz. (AÜİF)
4. Çok isabetli düşünülmüş bir işlemdir. Allah muvaffak kılsın. (AÜİF)
5. Böyle bir anket hazırladığınız için, teşekkür eder başarılar dilerim. (AÜİF)
6. Bu anketin başarılı olacağına inanıyor ve anket sonuçları doğrultusunda çalışmalar yapılmasını temenni ediyorum. (AÜİF)
7. Başarılar dilerim. (AÜİF)
8. Genel olarak Arapça öğretimine yaklaşım iyidir. Ancak ayrıntılarda yer verilmesi gereken konular vardır. Soruların daha az ve kapsamlı olması uygun olurdu. (AÜİF)
9. Böylesi önemli hususda yaptığınız çalışmadan dolayı sizi tebrik ediyor, başarılarınızın devamını diliyorum. (AÜİF)
10. İyi bir neticeye ulaşırsa faydalı olur. (EAÜİF)
11. Anketteki sorular oldukça iyi hazırlanmıştır. Tebrik ederiz. (EAÜİF)
12. a. Gayet olumlu,
b. Ana problemlere değinmekte,
c. Analitik bir karakter arz ediyor. (EAÜİF)
13. Çok uygun ve realiteden ziyade formel olmakla birlikte önemli problemlere de değinmektedir. Hadiselerin münferit özellikleri dikkate alınarak daha gerçekçi olmaya yönelmelidir. (EAÜİF)
14. Anketiniz çok güzel, başarılı olmanız için dualar ederiz. (EAÜİF)
15. Bu anket Arapça öğretiminin seviyesini tespit hususunda yetersizdir. (EAÜİF)
16. Bu çalışma oldukça güzel ve faydalı. Ankette yer alan sorular gerçekten kuşatıcı, güzel. Allah yardımcınız ve yardımcımız olsun inşaallah. Teşekkürler. (EAÜİF)
17. Arapça öğrenimi hususunda faydalı bir çalışma olduğu inancındayım. Başarılar dilerim. (EAÜİF)
18. Müsbet. (EAÜİF)
19. Güzel. Kolay gelsin, başarılar dilerim. (GÜİF)
20. Gerçekten de günümüz Türkiyesinde Arapça öğretimi konusunda zaman zaman karşılaştığımız sorunların çoğuna değinmişsiniz, kutlarım. (GÜİF)
21. Hayırlara vesile olmasını temenni ederim. Ancak anket, plan, program, hedef, gaye bütün bunlar öğretim elemanına uygulanan sınırlamalardır. Bunların yerine; “hocalarımızın yaptıkları, yapabileceklerinin en iyisidir” diyerek planlarımızı

onların önünü açacak tarzda yaparsak, merkezî program yerine merkezî hedeflerle uğraşsaksak daha güzel neticeler alırız zannediyorum. (GÜİF)

22. Bu anket yararlı olmuştur, size başarılar diliyorum. (GÜİF)

23. a. Bazı şeyler yeterince açık değil, özellikle metot seçeneklerini herkesin anlayabileceğini sanmıyorum,

b. Soruların bazısında farklı şartlardaki katılımcıların şartları eşit kabul edilmiş,

c. Bu anketin yararlı olduğunu düşünüyorum. Başarılar. (GÜİF)

24. Anket gerekli idi. Bu yüzden tebrik eder, başarılar dilerim. (MÜİF)

25. Yararlı bir anket olduğu kanaatindeyim. (MÜİF)

26. Böyle bir anketi düzenlediğiniz için çok teşekkür ederiz. (MÜİF)

27. Anketinizi faydalı, ciddi ve başarılı buldum. Anket sonuçlarından yararlanmamız için yazışmanın devamını rica ediyorum. Başarılar diliyorum. (MÜİF)

28. a. Güzel,

b. Mastır düzeyinde ele alınmalıdır,

c. Doktora düzeyinde ele alınmalıdır,

d. Doçentlik düzeyinde ele alınmalıdır,

e. Profesörlük düzeyinde ele alınmalıdır. (MÜİF)

29. Anketiniz genelde güzel. Bazı sorularınızı ben şahsen anlayamadım. Nitekim bunu ilgili sorularda belirttim. (MÜİF)

30. Sonuçların değerlendirilmesi suretiyle ışık tutucu bir çalışma olarak gördüm. Teşekkürler. (MÜİF)

31. Biraz daha detay ve meslekî konular incelenmelidir. (MÜİF)

32. a. Genelde iyi,

b. Kur sistemi, sınıf geçme esasları, devam – devamsızlık gibi konular ele alınmamış.

33. Anketiniz hakikaten tüm konuları kapsayacak bir biçimde araştırma konusu olarak hazırlanmış olup takdire şayandır. Başarılar dilerim. (SÜİF)

34. Faydalı sonuca ulaşırsa gayet iyi. Teşekkürler. (MÜİF)

35. Anket uygundur. (SÜİF)

36. Çok güzel, isteğe cevap veriyor. Teşekkür ederim. (SÜİF)

37. Güzeli, iyiyi yakalamak için bir gayret, başarılar dilerim. (SÜİF)

38. Faydalı olması dileğiyle teşekkürlerimi sunarım. Uygun sorular ve seçenekler tespit edilmiştir. (SÜİF)

39. Güzel bir teşebbüs başarılar dileriz. (SÜİF)
40. Teşekkürler. Başarılar. Selamlar. (SÜİF)
41. Kanaatimce anket güzel hazırlanmıştır. (UÜİF)
42. Bir hayli detaylı olan bu anketin başarılı sonuçlar vermesini dilerim. (UÜİF)
43. Anketin konuyla ilgili temel noktaların ele alındığı ve çalışmanın ileriye yönelik programların hazırlanmasına katkıda bulunacağını düşünüyor ve başarılar diliyorum. (UÜİF)
44. Buna benzer anketlerin yapılmasında faydalar olacağı kanaatindeyim. İleride yapılacak anketlere bir ışık tutmasını temenni ediyorum. (UÜİF)



EKLER

**EK 1. ÖĞRETİM ELEMANLARI VE ÖĞRENCİLERİN AÇIK SORULARA
VERDİKLERİ CEVAPLAR**

**EK 2. ÖĞRETİM ELEMANLARINA VE ÖĞRENCİLERE YÖNELİK
ANKET**

EK 3. RESMÎ BELGELER

EK 2. ÖĞRETİM ELEMANLARINA VE ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ANKET

TÜRKİYE'DE YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMLARINDA
(İLÂHIYAT FAKÜLTELERİ ÖRNEĞİ)
ARAPÇA ÖĞRETİM PROGRAMLARINI DEĞERLENDİRME ANKETİ
ANKET FORMU A
'ÖĞRETİM ELEMANLARI İÇİN'

Değerli Arapça Öğretim Elemanı

Bu anket İlahiyat fakültelerindeki öğretim programlarını değerlendirmek ve bir Arapça program modeli geliştirmek gayesiyle hazırlanmıştır. İlahiyat fakültelerindeki Öğretim elemanlarının bilgi ve tecrübelerine dayalı görüş ve önerileri bu araştırmaya için büyük ölçüde katkı sağlayacaktır.

Doktora düzeyinde yürütülen bu araştırmada sorulara vereceğiniz cevaplar tamamen ilmi amaçlarla kullanılacaktır. Bu nedenle cevapsız soru bırakmanızı ve anketi kısa sürede cevaplayarak belirtilen adrese ulaştırmanızı diler, işbirliği ve yardımlarınız için teşekkürlerimi sunarım.

Mahmut KARACA

Adres: Beşevler Mh.
Yıldırım cd. Badem sk.
No:12
Nilüfer/BURSA

1. TANITICI BİLGİLER

1. Görevli olduğunuz üniversite ve fakülte:

.....

2. Fakülte içindeki statünüz;

- () a. Profesör () b. Doçent
() c. Yrd.Doçent () d. Öğretim görevlisi
() e. Başka (belirtiniz).....

3. Mezun olduğunuz fakülte ya da yüksek okul:

.....

2. ARAPÇA PROGRAMLARINA İLİŞKİN BİLGİLER

2.1. AMAÇLAR

4. Size göre Arapça öğretiminin genel amacı ne olmalıdır?

- () a. Arapça'yı genel-günlük konulara yönelik öğretmek
() b. Arapça'yı ilmi-mesleki alana yönelik öğretmek
() c. Hem genel-günlük, hem ilmi-mesleki alana yönelik olarak öğretmek
() d. Başka (belirtiniz).....

.....

5. Fakültenizde Arapça öğretiminin genel amacı nedir?

.....

6. Genel-günlük amaçlı Arapça öğretiminde sizce hangi becerileri geliştirici etkinliklere daha fazla yer verilmelidir? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- () a. Genel-günlük konularda söylenenleri anlamak.
 () b. Genel-günlük konularda yazılmış kitap, dergi, gazete, mektup vb. okuyarak anlamak.
 () c. Genel-günlük konularda duygu ve düşünceleri yazılı veya sözlü olarak ifade etmek.
 () d. Genel-günlük konularda Arapça'dan Türkçe'ye, Türkçe'den Arapça'ya tercüme yapabilmek.
 () e. Arapçanın konuşulduğu ülkelere gidebilmek ve oralarda çalışmak.
 () f. Başka (belirtiniz)

Fakültenizde bu seçeneklerden en çok hangisi gerçekleşmektedir?

.....

7. İlmî- meslekî amaçlı Arapça öğretiminde sizce hangi becerileri geliştirici etkinliklere daha çok yer verilmelidir? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- () a. İlmî- meslekî alanla ilgili yazılı kaynakları okuyarak anlama.
 () b. İlmî- meslekî toplantılardaki Arapça konuşmaları izleme.
 () c. İlmî- meslekî toplantılara konuşmacı olarak katılma ve sorulara cevap verme.
 () d. Yabancı ülkelerdeki meslektaşlarla yazılı ve sözlü iletişimde bulunma.
 () e. Meslek alanı ile ilgili yazılı Arapça kaynakları Türkçe'ye, Türkçe kaynakları Arapça'ya tercüme etme.
 () f. Arapça'nın Edebiyat, Belâgat ve kültürü hakkında bilgi edinme.
 () g. Başka (belirtiniz)

Fakültenizde bu seçeneklerden en çok hangisi gerçekleşmektedir?

.....

8. Amaçlar tespit edilirken öğrenci ihtiyaçları ne ölçüde dikkate alınmaktadır?

- () a. Yeterli ölçüde dikkate alınmaktadır.
 () b. Pek az dikkate alınmaktadır.
 () c. Hiç dikkate alınmamaktadır.
 () d. Başka (belirtiniz)

.....

.....

.....

9. Fakültenizin Arapça öğretim amaçları davranışa yönelik olarak ayrıntılı bir şekilde tespit edilmiş midir?

- () a. Evet () b. Hayır
 () c. Başka (belirtiniz).....

10. Öğretim programınızın amaçları diğer mesleki derslere yardımcı olacak biçimde düzenlenmiş midir?

- () a. Evet () b. Hayır
 () c. Başka (belirtiniz).....

2.2 MUHTEVA

11. İzlediğiniz Arapça öğretim programının muhtevası, belirlenen amaçlara uygun mudur?

- () a. Tamamen uygundur () b. Uygundur
 () c. Kısmen uygundur () d. Uygun değildir
 () e. Hiç uygun değildir

12. İzlediğiniz Arapça öğretim programının muhtevası , öğrencilerin; yaş, ilgi ve kültür seviyeleri açısından ihtiyaca cevap verebilecek nitelikte midir?

- () a. Evet () b. Hayır
 () c. Başka (belirtiniz).....

13. İzlediğiniz Arapça öğretim programının muhtevasında daha çok hangi eğitim ağırlıktadır? (Öncelik ve önem sırasına göre -1, 2, 3.. - numaralayınız)

- () a. Günlük hayatla ilgili genel konular.
 () b. İlmî- mesleki alana yönelik muhteva.
 () c. Dilbilgisi kaideleri.
 () d. Edebiyat, Belâgat ve kültüre yönelik muhteva.
 () e. Başka (belirtiniz)

.....

14. İzlediğiniz Arapça öğretim programının muhtevasında dört temel dil becerisinden hangisine ağırlık verilmektedir? (Ağırlık sırasına göre numaralayınız.)

- () a. Dinleme, anlama. () b. Konuşma
 () c. Okuma, anlama. () d. Yazma
 () f. Başka (belirtiniz)

.....

15. Size göre, genel-günlük Arapça öğretimi, ilmi- mesleki Arapça öğretim ve Arapça dilbilgisi öğretimine genel olarak hangi oranda ağırlık verilmelidir?

- () a. Genel-günlük Arapça öğretimi :%20
İlmi- mesleki Arapça öğretimi :%40
Arapça dilbilgisi öğretimi :%40
- () b. Genel-günlük Arapça öğretimi :%30
İlmi- mesleki Arapça öğretimi :%30
Arapça dilbilgisi öğretimi :%40
- () c Genel-günlük Arapça öğretimi :%30
İlmi- mesleki Arapça öğretimi :%40
Arapça dilbilgisi öğretimi :%30
- () d Başka (belirtiniz)
Genel-günlük Arapça öğretimi :% . . .
İlmi- mesleki Arapça öğretimi :% . . .
Arapça dilbilgisi öğretimi :% . . .

16. Kurumunuzda genel olarak bu durum hangi ağırlıkta gerçekleşmektedir?

- Genel-günlük Arapça öğretimi :% . . .
İlmi- mesleki Arapça öğretimi :% . . .
Arapça dilbilgisi öğretimi :% . . .

17. Size göre, Arapça öğretim programında muhtevanın yıllara göre dağılımı nasıl olmalıdır?

- () a. Hazırlık : Arapça dilbilgisi, Genel-günlük Arapça
1. Sınıf : Arapça dilbilgisi, Metinler
2. Sınıf : Metinler, Belâgat
3. Sınıf : -----
4. Sınıf : -----
- () b. Hazırlık : Arapça dilbilgisi, Genel-günlük Arapça
1. Sınıf : Arapça dilbilgisi, Metinler
2. Sınıf : Edebiyat Tarihi, Edebi Metinler
3. Sınıf : Mesleki Metinler, Belâgat
4. Sınıf : -----
- () c. Hazırlık : Arapça dilbilgisi, Genel-günlük Arapça
1. Sınıf : Arapça dilbilgisi, Metinler
2. Sınıf : Edebiyat Tarihi, Edebi Metinler
3. Sınıf : Belâgat, Edebi Metinler
4. Sınıf : Mesleki Metinler, Arapça Öğretim Metodları
- () d. Başka (belirtiniz):
Hazırlık :
1. Sınıf :
2. Sınıf :
3. Sınıf :
4. Sınıf :

18. Size göre Arapça öğretimi bütün öğrencilere aynı ağırlıkta mı verilmelidir?

- () a. Bütün öğrencilere aynı ağırlıkta verilmelidir.
 () b. Belli bir merhaleye kadar bütün öğrencilere aynı ağırlıkta daha sonra zorunlu-seçmeli olarak verilmeli ve bu kişilere Arapça öğretmenliği hakkı sağlanmalıdır.
 () c. Başka (belirtiniz)

19. (18) nolu sorudaki cevabınız (b) seçeneği ise, sizce hangi yıllara kadar aynı ağırlıkta, hangi yıllarda seçmeli-zorunlu olmalıdır?

- () a. Hazırlık ve 1. yıl bütün öğrencilere aynı ağırlıkta, 2., 3. ve 4. yıllar seçmeli-zorunlu.
 () b. Hazırlık , 1. ve 2. yıl bütün öğrencilere aynı ağırlıkta, 3. yıl zorunlu-seçmeli.
 () c. Hazırlık , 1. ve 2. yıl bütün öğrencilere aynı ağırlıkta, 3. ve 4. yıllar seçmeli-zorunlu.
 () d. Başka (belirtiniz)

2.3. ÖĞRETİM SÜREÇLERİ

20. Genel olarak öğrencilerinizin Arapça öğrenmeye karşı ilgi ve tutumları nasıldır?

- () a. Çok fazla () b. Fazla
 () c. Normal () d. Az
 () e. Çok az

21. Öğrencilerinizin Arapça derslerine ilgisi nasıl sağlanabilir? (Maddelendirerek belirtiniz.)

.....

22. Arapça ve Arapça öğretimi ile ilgili kurs, seminer, sempozyum vb. faaliyetlere katıldınız mı?

- () a. Evet () b. Hayır

23. Arapçanın anadil olarak kullanıldığı ülke ya da ülkelerde buldunuz mu?

- () a. Evet () b. Hayır

Bulduysanız yerini, süresini ve amacını belirtiniz.

.....

24. Haftalık ders yükünüz ne kadardır? (saat olarak).....

25. Ders yükünüz alanınızda kendinizi geliştirmenize engel oluyor mu?

- () a. Evet () b. Hayır
 () c. Kısmen () d. Başka (belirtiniz).....

26. Arapça öğretim elemanlarını etkili öğretim yapmaktan alıkoymayacak haftalık ders yükünün üst sınırı sizce ne olmalıdır?

- () a. 11 saat () b. 15 saat
() c. 20 saat () d. Başka (belirtiniz).....

27. İlmî- meslekî Arapça öğretiminde kullandığınız metod aşağıdakilerden hangisine daha yakındır?

- () a. Dilbilgisi-tercüme metodu (طريقة النحو و الترجمة)
() b. Direkt metod (الطريقة المباشرة)
() c. Okuma metodu (طريقة القراءة)
() d. Kulak, dil alışkanlığı metodu (الطريقة السمعية اللفظية)
() e. İdrak metodu (الطريقة الإدراكية المعرفية)
() f. Eklektik (karma) metod (الطريقة التوليفية)
() g. Belli bir metod yok
() h. Başka (belirtiniz).....

28. Arapça dilbilgisi öğretiminde kullandığınız metod aşağıdakilerden hangisine daha yakındır?

- () a. Tümdengelim metodu (الطريقة القياسية)
() b. Tümevarım metodu (الطريقة الاستقرائية)
() c. Ta'dîl metodu (الطريقة المعتدلة)
() d. Belli bir metod yok
() e. Başka (belirtiniz).....

29. Size göre en uygun metod hangisidir?

İlmî- meslekî Arapça öğretiminde:.....metodu
Arapça-dilbilgisi öğretimindemetodu.

30. En çok ne tür basılı kaynakları kullanıyorsunuz?

- () a. Yerli kaynaklar () b. Yabancı kaynaklar

31. Yabancı kaynaklı ders kitapları hakkında ne düşünüyorsunuz?

- () a. Yeterli miktarda yerli kaynak var. Kullanmamak gerekir.
() b. Bazı değişiklikler yapılarak kullanılabilir.
() c. Öğrencilerimize uygun değildir. İhtiyaçlarımıza uygun kitapların hazırlanması gerekir.
() d. İhtiyacımıza uygun olarak hazırlanacak kitaplarla birlikte yabancı kaynaklı kitaplar da kullanılabilir.
() e. Başka (belirtiniz).....

32. Kullandığınız ders kitapları amacınıza uygun mudur?

- () a. Tamamen uygundur () b. Uygundur
() c. Kısmen uygundur () d. Uygun değildir
() e. Hiç uygun değildir

33. Fakültenizin dil laboratuvarı var mı?

- () a. Evet () b. Hayır

34. Arapça öğretiminde ders kitaplarının dışında etkili olarak kullandığınız araç-gereçler hangileridir? (Birden fazla şık işaretleyebilirsiniz)

- () a. Resim () b. Slayt
 () c. Film () d. Video
 () e. Tepegöz () f. Başka (belirtiniz).....

35. Arapça dersi sınıfındaki ortalama öğrenci sayısı ne kadardır? Ve sizce ne kadar olmalıdır?

.....öğrenci vardır. öğrenci olmalıdır.

36. Arapça dersine ayrılan zaman yeterli midir?

- () a. Evet () b. Hayır
 () c. Başka (belirtiniz).....

37. Fakültenizde ders programlarında Arapça dersine haftada kaç saat ayrılmaktadır?

Hazırlık : saat
 1. yıl :saat
 2. yıl :saat
 3. yıl :saat
 4. yıl :saat

38. Size göre, Fakülte programında Arapça dersine haftada kaç saat ayrılmalıdır?

Hazırlık : saat
 1. yıl :saat
 2. yıl :saat
 3. yıl :saat
 4. yıl :saat

39. Arapça öğretimini planlama, yürütme ve yönetme işleri nasıl bir teşkilatlanma ile yapılmalıdır?

- () a. Her fakülte kendisi yapmalıdır
 () b. Bütün fakültelelere yönelik merkezi bir biçimde yapılmalıdır
 () c. Başka (belirtiniz)

2.4. DEĞERLENDİRME

40. Fakültenizdeki Arapça derslerinde öğrenci başarısı nasıl ölçülmektedir?

- () a. Sadece sözlü sınavlarla ölçülmektedir
 () b. Sadece klasik tip sınavlarla ölçülmektedir
 () c. Sadece objektif tip sınavlarla ölçülmektedir
 () d. Objektif tip sınavlarla ve sözlü sınavlarla ölçülmektedir
 () e. Başka (belirtiniz)

41. Size göre Arapça dersinde bir yarı yılda kaç ara sınav verilmelidir?

- () a. 1 sınav () b. 2 sınav
 () c. 3 sınav () d. Başka (belirtiniz)

42. Kısa aralıklarla yapılan sınavların öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğine katılıyor musunuz?

- () a. Tamamen uygundur () b. Uygundur
 () c. Kısmen uygundur () d. Uygun değildir
 () e. Hiç uygun değildir.

43. Arapça dersinden geçme puanı 100 üzerinden kaç olmalıdır?

- () a. 50 () b. 60
 () c. 65 () d. Başka (belirtiniz)

44. Fakültenizde uygulanan Arapça öğretim programı yeterince etkili midir?

- () a. Evet () b. Hayır
 () c. Kısmen

45. Cevabınız (b) ve (c) şıkları ise bunun nedenleri sizce neye bağlıdır? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- () a. Programın amaçları öğrenci ihtiyaçlarına göre tespit edilmemiştir.
 () b. İzlenen muhtevanın yapısı amaca uygun değildir.
 () c. Hangi dil becerilerinin etkin biçimde geliştirileceği belli değildir.
 () d. Araç-gereç yeterli değildir.
 () e. Başka (belirtiniz)

.....

46. Arapça derslerinde öğrenci başarısızlığını hangi sebeplere bağlıyorsunuz? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- () a. Kalabalık sınıflar
 () b. Ders saatlerinin azlığı
 () c. Meslek derslerinin yoğunluğu
 () d. Öğrencinin Arapça dersine ilgisizliği
 () e. Başka (belirtiniz)

.....

47. . Fakültenizde Arapça öğretimi konusunda araştırma-geliştirme faaliyetlerine ne ölçüde yer verilmektedir?

- () a. Pek çok () b. Çok
 () c. Orta () d. Az
 () e. Pek az

Aşağıda belirtilen düşüncelere katılıp katılmadığınızı belirtiniz.

48. Dönem sonlarımda Arapça öğretimi program amaçlarının ne ölçüde gerçekleştirilebileceği konusunda değerlendirme toplantıları yapmalı; aksaklıkların nereden kaynaklandığını araştırarak program geliştirici çalışmalara yer verilmelidir.

- () a. Katılım () b. Kararsızım () c. Katılmam

49. Programlar geliştirilirken yurt içi ve yurtdışındaki ilgili kurumlarla işbirliği yaparak onların bu alandaki tecrübelerinden yararlanılmalıdır.

() a. Katılırim () b. Kararsızım () c. Katılmam

50. Mevcut programları değerlendirmek ve yeni programlar geliştirmek için; zaman zaman belli yerlerde ve belli sürelerle kurs, seminer, sempozyum vb. faaliyetler icra edilmelidir.

() a. Katılırim () b. Kararsızım () c. Katılmam

51. Arapça öğretimi konusunda şu ana kadar ifade edemediğiniz düşünceleriniz, tenkitleriniz ve geleceğe yönelik önerileriniz varsa lütfen kısaca belirtiniz. Teşekkür ederim.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anket hakkındaki düşüncelerinizi belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

TÜRKİYE'DE YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMLARINDA
(İLÂHIYAT FAKÜLTELERİ ÖRNEĞİ)
ARAPÇA ÖĞRETİM PROGRAMLARINI DEĞERLENDİRME ANKETİ
ANKET FORMU B
'ÖĞRENCİLER İÇİN'

Değerli Öğrenci

Bu anket İlahiyat fakültelerindeki öğretim programlarını değerlendirmek ve bir Arapça program modeli geliştirmek amacını taşımaktadır. Konuya ilişkin görüş ve düşüncelerinizi ilmi amaçlar için kullanılacak ve bu araştırmaya için önemli katkı sağlayacaktır.

Doktora düzeyinde yürütülen bu araştırmanın başarıya ulaşması için lütfen her bölümdeki soruları dikkatle okuyup, en uygun cevabın başındaki parantezin içine çarpı (x) işareti koyunuz ve cevapsız soru bırakmayınız.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Mahmut KARACA

Adres: Beşevler Mh.
 Yıldırım cd. Badem sk.
 No:12
 Nilüfer/BURSA

1. TANITICI BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

() a. Kız

() b. Erkek

2. Öğrenim gördüğünüz Üniversite:.....

Fakülte :.....

Bilimdalı :.....

Sınıf :.....

2. ARAPÇA PROGRAMLARINA İLİŞKİN BİLGİLER

3. Size göre Arapça öğretiminin genel amacı ne olmalıdır?

() a. Arapçayı genel-günlük konulara yönelik öğretmek

() b. Arapçayı ilmi-mesleki alana yönelik öğretmek

() c. Hem genel-günlük, hem ilmi-mesleki alana yönelik olarak öğretmek

() d. Başka (belirtiniz)

.....

4. Genel-günlük amaçlı Arapça öğretiminde sizce hangi becerileri geliştirici etkinliklere daha fazla yer verilmelidir? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- () a. Genel-günlük konularda söylenenleri anlamak.
 () b. Genel-günlük konularda yazılmış kitap, dergi, gazete, mektup vb. okuyarak anlamak.
 () c. Genel-günlük konularda duygu ve düşünceleri yazılı veya sözlü olarak ifade etmek.
 () d. Genel-günlük konularda Arapça'dan Türkçe'ye, Türkçe'den Arapça'ya tercüme yapabilmek.
 () e. Arapçanın konuşulduğu ülkelere gidebilmek ve oralarda çalışmak.
 () f. Başka (belirtiniz)

.....

 Fakültenizde bu seçeneklerden en çok hangisi gerçekleşmektedir?

5. İlmî- meslekî amaçlı Arapça öğretiminde sizce hangi becerileri geliştirici etkinliklere daha çok yer verilmelidir? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- () a. İlmî- meslekî alanla ilgili yazılı kaynakları okuyarak anlama.
 () b. İlmî- meslekî toplantılardaki Arapça konuşmaları izleme.
 () c. İlmî- meslekî toplantılara konuşmacı olarak katılma ve sorulan sorulara cevap verme.
 () d. Yabancı ülkelerdeki meslektaşlarla yazılı ve sözlü iletişimde bulunma.
 () e. Meslek alanı ile ilgili yazılı Arapça kaynakları Türkçe'ye, Türkçe kaynakları Arapça'ya tercüme etme.
 () f. Arapça'nın Edebiyat, Belâgat ve kültürü hakkında bilgi edinme.
 () g. Başka (belirtiniz)

.....

 Fakültenizde bu seçeneklerden en çok hangisi gerçekleşmektedir?

6. Arapça öğretim amaçları tespit edilirken ihtiyaçlarınız ne ölçüde dikkate alınmaktadır?

- () a. Yeterli ölçüde dikkate alınmaktadır.
 () b. Pek az dikkate alınmaktadır.
 () c. Hiç dikkate alınmamaktadır.
 () d. Başka (belirtiniz)

7. İzlediğiniz Arapça öğretim programının muhtevasında daha çok hangi eğilim ağırlıktadır? (Öncelik ve önem sırasına göre -1,2,3.. - numaralayınız)

- () a. Günlük hayatla ilgili genel konular.
 () b. İlmî- meslekî alana yönelik muhteva.
 () c. Dilbilgisi kaideleri.
 () d. Edebiyat, Belâgat ve kültüre yönelik muhteva.
 () e. Başka (belirtiniz)

.....

8. Fakültenizdeki Arapça öğretim programının muhtevasında dört temel dil becerisinden hangisine ağırlık verilmektedir? (Ağırlık sırasına göre numaralayınız.)

- () a. Dinleme, anlama
 () b. Konuşma
 () c. Okuma, anlama
 () d. Yazma
 () f. Başka (belirtiniz)

.....

9. Size göre Arapça öğretimi bütün öğrencilere aynı ağırlıkta mı verilmelidir?

- () a. Bütün öğrencilere aynı ağırlıkta verilmelidir.
 () b. Belli bir merhaleye kadar bütün öğrencilere aynı ağırlıkta daha sonra zorunlu-seçmeli olarak verilmeli ve bu kişilere Arapça öğretmenliği hakkı sağlanmalıdır.
 () c. Başka (belirtiniz)

.....

10. 9 nolu sorudaki cevabınız (b) seçeneği ise, sizce hangi yıllara kadar aynı ağırlıkta, hangi yıllarda zorunlu -seçmeli olmalıdır?

- () a. Hazırlık ve 1. yıl bütün öğrencilere aynı ağırlıkta, 2., 3. ve 4. yıllar zorunlu -seçmeli,
 () b. Hazırlık , 1. ve 2. yıl bütün öğrencilere aynı ağırlıkta, 3. yıl zorunlu -seçmeli.
 () c. Hazırlık , 1. ve 2. yıl bütün öğrencilere aynı ağırlıkta, 3. ve 4. yıllar zorunlu -seçmeli
 () d. Başka (belirtiniz)

.....

11. Genel olarak Arapça dersine karşı ilgi ve tutumunuz nasıldır?

- () a. Çok fazla () b. Fazla
 () c. Normal () d. Az
 () e. Çok az

12. Size göre Arapça dersine yeterince ilgi duyulması için neler yapılabilir? (Maddelendirerek belirtiniz.)

.....

13. Arapça dersi sınıftaki öğrenci sayısı size göre ne kadar olmalıdır?

- () a. 30 () b. 45
 () c. 60 () d. . Başka (belirtiniz)

Şu anda sınıflarınızın genel ortalaması ne kadardır?.....

14. Size göre, ders programında Arapça dersine haftada kaç saat ayrılmalıdır?

Hazırlık : saat
 1. yıl :.....saat
 2. yıl :.....saat
 3. yıl :.....saat
 4. yıl :.....saat

15. Size göre, Arapça dersinde bir yarı yılda kaç ara sınav yapılmalıdır?

() a. 1 sınav () b. 2 sınav
 () c. 3 sınav () d. Başka (belirtiniz)

16. Fakültenizde uygulanan Arapça öğretim programı yeterince etkili midir?

() a. Evet () b. Hayır
 () c. Kısmen

17. Cevabınız (b) ve (c) şıkları ise bunun nedenleri sizce neye bağlıdır? ? (önem sırasına göre numaralayınız)

() a. Programın amaçları öğrenci ihtiyaçlarına göre tespit edilmemiştir.
 () b. İzlenen muhtevanın yapısı amaca uygun değildir.
 () c. Hangi dil becerilerinin etkin biçimde geliştirileceği belli değildir.
 () d. Araç-gereç yeterli değildir.
 () e. Başka (belirtiniz)

.....

18. Arapça derslerinde öğrenci başarısızlığını hangi sebeplere bağlıyorsunuz? (önem sırasına göre numaralayınız)

() a. Kalabalık sınıflar
 () b. Ders saatlerinin azlığı
 () c. Meslek derslerinin yoğunluğu
 () d. Öğrencinin Arapça dersine ilgisizliği
 () e. Başka (belirtiniz)

.....

19. Arapça öğretimi konusunda şu ana kadar ifade edemediğiniz düşünceleriniz, tenkitleriniz ve geleceğe yönelik önerileriniz varsa lütfen kısaca belirtiniz. Teşekkür ederim.

.....

EK 3. RESMÎ BELGELER

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ

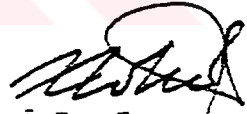
Sayı : B.30.2.ULU.O.El.00.00.350/1661

17.6.1997

Konu : Anket uygulaması.

Sayın Mahmut KARACA

Anket uygulama talebinizin uygun görüldüğüne ilişkin Üniversitelerden gelen yazılar ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. TUNCEL TOKOL
MÜDÜR

Eki : Yazı örneği. (6 adet)



T. C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
İLÂHİYAT FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

274

1 : B.30.2.ANK.0.67.00.01 / 71-3438-

Atı :


Ankara. 4 : 6 / 1997

T.C
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
BURSA

gi :30.5.1997 tarih ve B.30.2.ULU.O.El. 00. 00/350/1489 sayılı yazınız

Enstitünüz Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi hmut KARACA "Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarında Arapça öğretimi (İlahiyat kültürleri örneği)" konulu doktora tezi çalışmaları ile ilgili olarak Fakültemizde renim gören öğrencilerimize ve Arapça öğretim elemanlarına anket çalışması pmasında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.


Prof. Dr. Münir KOŞTAŞ
Dekan a.
Dekan Yardımcısı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
İLÂHİYAT FAKÜLTESİ
DEKANLIĞI

SERVİS : Pers. İşl. Şefi.
SAYI : B.30 2.ATA.0.67.00.02/7c4
KONU : Anket Uygulaması

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
BURSA

İLGİ : 30.05.1997 gün ve 350-1489 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Mahmut KARACA'nın, "Türkiye'de Yüksek Öğretim Kurumlarında Arapça Öğretimi" konulu doktora tezine veri toplamak amacıyla, Fakültemizdeki Arapça Öğretim elemanlarına ve bazı öğrencilere anket uygulaması, Rektörlük Makamı'nın 06.06.1997 gün ve 6497 sayılı yazıları ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Maci OKCU
Dekan

T . C .
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Çorum İlahiyat Fakültesi
Dekanlığı

Yı : B. 30. 2. GÜN . 0.67.00.01/200 - 521

Ç O R U M

nu :

11/6/1997

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
B U R S A

İLGİ: 30.5.1997 tarih ve 350-1489 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda Enstitünüz Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Mahmut KARACA'nın "Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarında Arapça Öğretimi (İlahiyat Fakülteleri Örneği)" konulu Doktora tezi çerçevesinde Fakültemiz Arapça öğretim elemanları ve öğrencilerine anket çalışmasını uygulaması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr.Hüseyin ALGÜP
DEKAN

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İLAHİYAT FAKÜLTESİ
DEKANLIĞI
(Sekreterlik Bürosu Şefliği)

Sayı : B.30.2.MAR.0.67.00.01-
Konu : Anket uygulaması izni.

09.06.37* 2241

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Enstitünüz Temel İslâm Bilimleri Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Mahmut Karaca'nın. Fakültemiz öğrenci ve öğretim elemanlarına tezi ile ilgili anket çalışması yapması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ve rica ederim.


Prof. Dr. Ali BARDAKOĞLU
Dekan a.
Dekan Yardımcısı

T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
İLÂHİYAT FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

Bölüm :
Sayı : B.30.2.SEL.0.67.00.00- 280/ 697
Konu :

Konya, 02../06./1997.

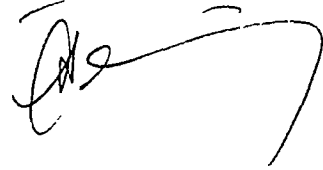
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: 30.5.1997 tarih ve B.30.2.ULU.0.EI.00.00/350/1489 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi Mahmut KARACA'nın Fakültemizde anket çalışması yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr.Abdullah ÖZBEK
Dekan Yardımcısı





T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
İLÂHİYAT FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

Sayı : B.30.2.ULU.0.67.00.00.350/1260

BURSA

Konu : Anket Uygulaması

12.06.1997

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: 30.05.1997 gün ve B.30.2.ULU.0.E1.00.00.350/1489 sayılı yazınız.

Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Mahmut KARACA'nın "Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarında Arapça Öğretimi (İlahiyat Fakültesi Örneği)" konulu doktora tezi ile ilgili Fakültemiz öğrencileri ve arapça öğretim elemanları arasında anket çalışması yapması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr.Nasuhi Ünal KARAARSLAN

Dekan a.

Dekan Yardımcısı