Turkish Studies

Volume 14 Issue 4, 2019, p. 1969-1984

DOI: 10.29228/TurkishStudies.23514

ISSN: 1308-2140

Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY

INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info / Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 09.06.2019

✓ Accepted/Kabul: 10.08.2019

📅 Report Dates/Rapor Tarihleri: Referee 1 (22.07.2019)-Referee 2 (23.07.2019)

This article was checked by iThenticate.

YOĞUNLAŞTIRILMIŞ OKUMANIN ARAPÇA ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ VE SESLİ OKUMA HATALARININ GİDERİLMESİNDEKİ ROLÜ

Cihaner AKÇAY*

ÖZ

Bu araştırmada, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalında 2017- 2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören 74 ve 2018- 2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde öğrenim gören 57 ikinci sınıf öğrencisine yani toplam 131 öğrenciye uygulanan Arapça sesli okuma teşhis sınavı sonuçları yorumlanmıştır. Elde edilen çıkarımlar ışığında Arapça sesli okuma becerisinin verimliliğini artırma yöntemleri araştırılmıştır. Arapça öğretiminde deneyim ve birikimden hareketle ideal bir sesli okuma becerisinin nasıl olması gerektiği ve dil öğretiminde bu beceriyi kazanma sürecini kısaltacak bir okuma metodunun nasıl gerçekleştirilebileceği yönünde yol gösterici mahiyette bilgiler sunmaya çalışılmıştır. Sesli okuma hatalarının, özellikle global (bütüncül) hataların giderilmesi için yoğunlaştırılmış okuma dersi tavsiye edilmiştir. Yoğunlaştırılmış okuma dersi ve uygulama aşamaları hakkında bilgi verilmiştir. Bu çalışma araştırmacılara, Arapça öğretmenlerine ve müfredat düzenleyenlere dil öğretim süreçlerini kolaylaştırmada yardımcı olacak bazı öneriler sunulmuş ve Arapça öğrenen Türk öğrencilerin öğrenim yöntemlerine katkıda bulunması beklenmiştir. Sonuç olarak; öğrencinin okuma ve dolayısıyla anlama ulaşma sürecine aktif olarak katılması gerekmektedir. Öğrenci, anadilde olduğu gibi kelimeyi aşip cümleyi, cümleyi aşip paragrafı anlamaya yönelik eğitilmelidir. Aynı anda birkaç sözcüğü algılayabilen ve büyük boyutlu kesitler halinde okuma yapabilecek düzeye gelen öğrencilerin hedeflenmesi tavsiye edilmiştir. Arapça sesli okuma kısa bir sürede değil, zamanla, sabırla ve sürekli çabayla kazandırılacak bir beceridir. Çünkü sesli okuma becerisinin gerektirdiği yetenekler çeşitli ve iç içe girmiş bir şekildedir. Öğrencinin yaşadığı sorunun ayrıntılarıyla belirlenebilmesi, çözüm için uygun yöntemin ve metinlerin seçilerek doğru programın tasarlanması ve uygulanmasına imkân sağlayacaktır.

* Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, E-posta: cihanerakcay@gmail.com

Anahtar Kelimeler: Arapça, Arapça Öğretimi, Sesli Okuma, Hata Çözümlemesi, Yoğunlaştırılmış Okuma.

THE PLACE OF INTENSIFIED READING IN ARABIC TEACHING AND ITS ROLE IN REMOVING THE ERRORS OF READING ALLOUD

ABSTRACT

In this study, Arabic voice reading diagnostic test results are interpreted on 74 second and third grade students in the second term of the 2017- 2018 academic year and 57 second grade students in the second semester of the 2017- 2018 academic year so totally on 131 students in the Department of Arabic Language Teaching, Gazi University Gazi Faculty of Education, Department of Foreign Language Education. In the light of the inferences obtained, the methods of increasing the efficiency of Arabic reading skills were investigated. Based on the experience and experimentation in Arabic teaching, it is tried to provide information about how an ideal voice reading skill should be and how to realize a reading method that will shorten the process of acquiring this skill in language teaching. An intensive reading course is recommended to eliminate errors in reading aloud, especially global errors. Information about the intensive reading course and application phases are given. In this study, some suggestions were offered to help researchers, Arabic teachers and curriculum organizers to facilitate language teaching processes. They were expected to contribute to the learning methods of Turkish students who learn Arabic. As a result; the student is required to actively participate in the process of reading and understanding. The student should be educated to transcend the word and the sentence and understand the paragraph as in the mother tongue. It is recommended to target students who are able to perceive several words at the same time and become capable of reading in large-scale sections. Arabic reading is a skill that can be gained with patience and continuous effort over time, not in a short time. Because the skills required for reading aloud are various and intertwined. Determining the problem of the student in detail will enable the design and implementation of the right program by selecting the appropriate method and texts for the solution.

STRUCTURED ABSTRACT

In this study, Arabic voice reading diagnostic test results are interpreted on 74 second and third grade students in the second term of the 2017- 2018 academic year and 57 second grade students in the second semester of the 2017- 2018 academic year so totally on 131 students in the Department of Arabic Language Teaching, Gazi University Gazi Faculty of Education, Department of Foreign Language Education. In the light of the inferences obtained, the methods of increasing the efficiency of Arabic reading skills were investigated. Based on the experience and experimentation in Arabic teaching, it is tried to provide information about how an ideal voice reading skill should be and how to realize a reading method that will shorten the process of acquiring this

skill in language teaching. An intensive reading course is recommended to eliminate errors in reading aloud, especially global errors. Information about the intensive reading course and application phases are given. This study will provide some suggestions to help researchers, Arabic teachers and curriculum organizers to facilitate language teaching processes and contribute to the learning methods of the Turkish students who are learning Arabic.

The main data source of this research is the observations of faculty members. The data collection phase of the research took place in February, March, April and May 2018 and 2019. In this study, descriptive scanning method was used to determine and examine the current situation. 131 students were taught a different text. The student was asked to read the text first and then quietly. The lecturer carefully checked the audio readings and wrote each error on a different card. He then classified the errors and tried to interpret them.

Arabic reading errors are classified according to the causes of the occurrence and the effects of communication. What is important here is whether the error is global or partial. While global errors completely prevent communication, partial errors affect only one of the elements that make up the sentence and do not completely prevent communication. 80% of the 13% syntactic errors made by our students fall into the category of partial errors. These incorrect sentences are 80% understood when they are listened to by native speakers of Arabic.

While most of the syntactic errors in the Arabic written narrative fall into the global errors class, at the same time most of them fall into the category of partial errors in reading skills. The reason is very clear. Because the words are readily arranged in reading, where the student only has the right to read the last letters of the words. In written expression, the student will choose the word and its place in the sentence.

In other words, 90% of the 37% consumed (morphology) mistakes made by our students are global errors. This means that. In the intensified reading lesson, before the silent reading, we should give weight to the unknown words and patterns that will be mentioned in the text. It is necessary not only to explain it theoretically, but also to practice it in sentences, especially in the form of words derived from the same root, in various sentences.

We found that the share of vocabulary errors made by our students was 28%. According to the data obtained from our research, word errors are collected in three categories.

We found that the share of pronunciation mistakes made by our students was 12%.

We found that the share of errors caused by not knowing the limit of the word they made during the reading of voice was 5%.

We found that the accentuation and intonation errors made by our students during reading aloud were 4% in total.

1% of the students' errors in carrying out their mother tongue during reading aloud are 1%.

We found that the share of errors caused by not knowing the limit of the word they made during the reading of voice was 5%. Most of these are errors that change meaning. Our research shows that most of these errors are caused by not knowing which verb means which letter is used with a draw frame or by simulating a letter of the first letter of the word or vice versa, that is, the letter of the word is the original letter of the draw. Therefore, in the phase of condensed reading before the silent reading, we must teach the verbs in the text which molds are used to refer to which letter. The term "harf jerr" means that hundreds of different sentences can be formed by changing the words while the verb is fixed.

We found that the sum of the accent and intonation errors that our students made during reading aloud was 4%. The emphasis and intonation counted from the above phonemes appear as a distinctive element in Arabic. These incorrectly emphasized and accentuated sentences are 70% understood when they are listened to by native speakers of Arabic, but they do not scratch their ears. It is therefore recommended that the teacher give correct emphasis and intonation examples to the students before the silent reading and the reading phase in the condensed reading class.

1% of the students' errors in carrying out their mother tongue during reading aloud are 1%. Sentences containing such errors are understood to be 90% understood when listening to Arabic by native speakers, but do not scratch the ear of the listener. It is recommended that the teacher correct it immediately when students make such mistakes while reading.

The student is required to actively participate in the process of reading and understanding. The student should be educated to transcend the word and the sentence and understand the paragraph as in the mother tongue. It is recommended to target students who are able to perceive several words at the same time and become capable of reading in large-scale sections. Arabic reading is a skill that can be gained with patience and continuous effort over time, not in a short time. Because the skills required for reading aloud are various and intertwined. Determining the problem of the student in detail will enable the design and implementation of the right program by selecting the appropriate method and texts for the solution.

Keywords: Arabic, Arabic Teaching, Reading Aloud, Error Analysis, Intensified Reading.

Giriş

Dil becerileri birbirinden ayrı olarak düşünülmemesi gereken, bir bütünlük içinde verilmesi gereken becerilerdir. Yabancı dilde dört temel beceri içerisinde okuma becerisinin önemli bir rolü vardır. Okuma, dil öğreniminde gerekli olan temel becerilerdendir. Yabancı dili tam öğrenebilmek, okuma becerisini geliştirmeye bağlıdır. (Akçay, 2007: 234) Yazılı metinler bilim ve kültür hazineleridir. Bilimsel konularda araştırmalar yapabilmek için okuma becerisini geliştirmek kaçınılmazdır. Temel dil becerilerinden olan okuma; ana dili konuşanları bakımından dinleme ve konuşmadan sonra kazanılan, göz ucuyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. (Özbay, 2007: 4)

Okuma, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma, zihnin yazılı sembolleri, şifreleri çözme işidir. Okuyucudan, bir yazarın iletmek istediği mesajı kavraması beklenir. Okumanın belirli özellikleri bulunmaktadır. Bunlardan ilki okunan metinden anlam çıkarılmasıdır. Eğer kişi bir metni okuduğunda anlam çıkaramıyorsa bu okuma değildir. (Demirel, 1987: 113) Özellikle yabancı dil öğretiminde bu tür okumalar belli sözcükleri seslendirmenin ötesine geçemez. Bu anlamda okuma bir metnin ya da sözcükler grubunun telaffuz edilmesi olarak görülmektedir. Dinlediğini anlama, konuşulan seslerin şifrelerini çözmeye dayanırken, okuduğunu anlama yazılı şifreleri ve sembolleri çözmeye dayanmaktadır. (Muhammed, 1996:197) Daha açık bir ifadeyle, öğrencinin duyduğu veya okuduğu mesajı anlama veya anlamama derecesi bu dilin sözcüklerini, gramerini anlamasına dayanır. Bunları anlamak ise, dilin en küçük birimleri olan sesbirimleri (fonemleri) kavramasına bağlıdır. Okuma olayı iki aşamalıdır. Yazar okuyucunun zihninde fikirler harekete geçirir, okuyucu da tecrübeleri, kültürel ve dilsel birikimi ışığında bu fikirleri anlama dönüştürür. (Sînf ve ‘Abdullah, 1984:105) Okuma becerisinin gerektirdiği yetenekler çeşitli ve iç içe girmiş bir şekildedir. Fakat cümle anlamını büyük bir oranda gramatiksel yapısından ve kelimelerden alır. (Akçay, 2007:235) Bu sebeple okuyucu cümlelerin anlamını kavramak istiyorsa, onun hem gramatiksel anlamını hem de sözcüksel anlamını kavraması gerekir. Her ne kadar, dilin öteki öğeleriyle çeşitli ve sıkı ilişkiler içinde bulunursa da sözcük, özellikle somut kavramları yansıttığında zihinde tek başına belli bir tasarım uyandırabilecek niteliktedir. (Aksan, 1990:17)

Okuma becerisi, bilişsel davranışlarla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği şeklinde de tarif edilebilir.(Kaçar,2012:168) Okuma eyleminin, metin /yazar ile okuyucu arasındaki etkileşimden ibaret olması (Demirel, 1993: 119) sebebiyle okuyucunun mutlak anlamda aktif bir özne olması bu becerinin temel şartlarından. Modern dil öğretim verilerine göre öğrencinin okuma ve dolayısıyla anlama ulaşma sürecine aktif olarak katılması gerekmektedir. Öğrenci, anadilde olduğu gibi kelimeyi aşp cümleyi, cümleyi aşp paragrafı anlamaya yönelik eğitilmelidir. Aynı anda birkaç sözcüğü algılayabilen ve büyük boyutlu kesitler halinde okuma yapabilecek düzeye gelen öğrencilerin hedeflenmesi tavsiye edilmiştir. (Er, 2005: 216)

Sesli okumayı Razon “ yazılı ve basılı işaretleri belli kurallara uyarak seslendirmek” şeklinde tanımlamıştır. (Demirci, 2015: 340) Sesli okuma sırasında okuyucu, kelimeleri doğru telaffuz etmeli, tonlama ve vurgulamayı doğru yapmalı, uygun hızda ve noktalama işaretlerine uygun biçimde okumalıdır. Ayrıca okurken hece ve kelime tekrarı ya da ekleme yapmamalıdır. Sessiz okumada ise seslendirme, okumanın gerçekleşmesi için bulunması şart olan bir bileşen değildir.

Sesli okuma, konuşma ve ses organlarının kullanılarak metindeki içeriğin okuyanın kendisi ve çevresi tarafından duyulabildiği okuma biçimidir. “ Sesli okumada birçok organ bu sürece dâhil olduğu ve doğası gereği konuşmanın okumaya göre daha yavaş gerçekleşmesi sebebiyle sesli okuma, sessiz okumanın yaklaşık iki katı bir sürede cereyan etmektedir.”(Yalçın, 2002: 47) Sesli okumada okuyucu aynı anda hem metni oluşturan cümleleri görür hem de kelime ve cümleleri seslendirerek duyar. Sesli okuma, öğretim sürecinde çeşitli amaçlarla kullanılmakla birlikte, en önemli işlevlerinden biri de öğretmene öğrencilerin okuma düzeyleri hakkında geri bildirim sağlamasıdır. (Bulut ve Kuşdemir, 2017: 5) Sessiz okuma, okuduğunu anlamayı değerlendirme konusunda iyi bir yöntemdir; sesli okuma, okuyucunun okuma stratejilerini uygulama yeterliliği hakkında önemli bilgiler sağlamaktadır.

Dil, anlama ve anlatma becerileri aracılığı ile iletişim sürecini gerçekleştirir. Anlama becerileri, dinleme ve okuma; anlatma becerileri ise konuşma ve yazmadır. Birey, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamak için dinler ve okur; duygu ve düşüncelerini anlatmak için ise konuşur ve yazar. (Emiroğlu ve Pınar, 2013: 769) Kişinin anlama becerisi dinleme ve okuma yoluyla gelişir. Okuma ve dinleme dışarıdan gelen uyarıcıların anlamlandırılması bakımından benzerlik gösterir. Okumanın, yazılı harflere bakıp, sadece onları seslendirmeyi değil, o harflerin oluşturduğu sembolleri çözüp onları anlamlandırmayı gerektirdiği gibi dinleme de sadece ses dalgalarını işitmeyi değil, o dalgaların oluşturduğu sembolleri çözme ve onları anlamlandırmayı gerektirir.(Karagöz, 2010: 42) Anlama ve

anlatma becerileri birbiriyle ilişkilidir. Aslında tüm beceri alanları birbirini desteklemektedir. Anlama becerilerinden birinin gelişmemesi durumunda anlatma becerilerinin gelişimi de olumsuz etkilenir. (Emiroğlu ve Pinar, 2013:773)

1.Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalında 2017- 2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören toplam 74 öğrenciye ve 2018- 2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde öğrenim gören 57 ikinci sınıf öğrencisine yani toplam 131 kişiye uygulanan Arapça sesli okuma teşhis sınavı sonuçlarını yorumlamak ve elde edilen çıkarımlar ışığında Arapça sesli okuma becerisinin verimliliğini artırmaktır. Arapça öğretiminde deneyim ve birikimden hareketle ideal bir okuma becerisinin nasıl olması gerektiği ve dil öğretiminde bu beceriyi kazanma sürecini kısaltacak bir okuma metodunun nasıl gerçekleştirilebileceği yönünde yol gösterici mahiyette bilgiler sunmaya çalışmaktır.

2.Çalışma Grubu ve Verilerin Toplaması

Bu araştırmanın temel veri kaynağı öğretim üyesi gözlemleridir. Araştırmanın veri toplama aşaması 2018 ve 2019 yılları Şubat, Mart, Nisan, Mayıs aylarında gerçekleşmiştir. Araştırmada mevcut durumu belirlemek ve incelemek amacıyla betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.131 öğrencinin her birine farklı bir metin okutulmuştur. Öğrenciden metni önce sessiz daha sonra sesli okuması istenmiştir. Öğretim üyesi sesli okumaları dikkatli bir şekilde kontrol etmiş ve her hatayı farklı bir karta yazmıştır. Daha sonra hataları sınıflandırmış ve yorumlamaya çalışmıştır.

3.Bulgular ve Yorumlar

Arapça sesli okuma yanlışları meydana geliş sebepleri ve iletişime etkilerine göre sınıflandırılmıştır. Yüzdelik orana göre sıralayacak olursak hata türleri şu şekildedir: Sarf (morfoloji) bilgisi eksikliğinden kaynaklanan hatalar %37, sözcük bilgisi hataları %28, sözdizimindeki hareket hataları %13, söyleyiş (telaffuz) hataları %12, kelimenin sınırını bilememe %5, vurgulama hataları %2, tonlama hataları %2, anadilden taşıma hataları %1'dir.

Önemli olan burada hatanın global (bütüncül) mı yoksa kısmî mi olduğudur. Global hatalar iletişime tamamen engel olurken, kısmî hatalar cümleyi oluşturan öğelerden sadece birine etki edip, iletişime tamamen engel olmazlar. Öğrencilerimizin yapmış oldukları %13 söz dizimsel hataların %80'i kısmî hatalar kategorisine girmektedir. Bu hatalı cümleler ana dili Arapça olan kişiler tarafından dinlendiğinde %80 oranında anlaşılmaktadır. Örneğin; aşağıdaki cümlede bir kelimenin (eşba ') yerine (eşbaa) şeklinde okunması yani ikinci cümledeki bir kelimenin son harekesinin yanlış okunması anlamı değiştirmemiştir. Her iki cümlelerin anlamı“Fakat ben konuşmaya doyamadım.” şeklinde anlaşılmaktadır.

ولكني لم أشبّع كلاما

ولكني لم أشبّع كلاما

Arapça yazılı anlatımda sözdizimsel hataların çoğu global hatalar sınıfına girerken, (Akçay, 2001:282) okuma becerisinde bunların çoğu kısmî hatalar kategorisine girmektedir. Sebep gayet açıktır. Çünkü okumada kelimeler hazır dizilmiş olarak verilmiştir, burada öğrenciye sadece kelimelerin son harflerini doğru harekeleyerek okuma işi düşmektedir. Yazılı anlatımda ise kullanacağı kelimeyi ve cümledeki yerini öğrenci kendisi seçecektir.

Yapılan morfolojik hataların %90'nı ise global hatalardır. Çünkü bu hatalı cümleler ana dili Arapça olan kişiler tarafından dinlendiğinde %90 oranında anlaşılmamaktadır veya ne demek istediği çok zor tahmin edilmektedir. Örneğin; (terekna) yerine (terekena) şeklinde okunmasının anlamı

tamamen değiştirmesi gibi. (Terekna), bıraktık anlamına gelmekteyken, (terekena) bizi bıraktı anlamına gelmektedir.

Yani öğrencilerimizin yapmış oldukları %37 sarf (morfoloji) hatalarının %90'ı global (bütüncül) hatalardır. Bu şu anlama gelmektedir. Yoğunlaştırılmış okuma dersinde sessiz okumadan önceki aşamada, verdiğimiz metinde geçecek bilinmeyen kelime ve kalıpları öğretirken ağırlığı sarfa vermeliyiz. Yalnız bunu sadece teorik olarak açıklayarak değil cümleler içinde uygulamalı bir şekilde, özellikle aynı kökten türemiş kelimeleri bir arada, çeşitli cümleler içinde öğretmek gerekir. Öğrencilerimizin sesli okurken yapmış oldukları bazı sarf (morfoloji) hatalarının nasıl mesajın yanlış anlaşılmasına sebep olduğunu aşağıdaki örneklerde görmekteyiz. Vereceğimiz birinci cümleler hatalı cümleler, ikincileri ise düzeltilmiş durumlarıdır.

هذه الحقيقة التي أعرفها أنا

Bana **bildirilen** bu gerçek (a 'refehâ)

هذه الحقيقة التي أعرفها أنا

Benim **bildiğim** bu gerçek (a 'rifuhâ)

أعَدَم في فجرها

Sabah **idam etti.** (a 'deme)

أُعِدِم في فجرها

Sabah **idam edildi.**(u 'dime)

هذا يعني أَنَّ اللغة تَخضع لتنظيم مُعِين

Bu, dilin **yardım eden** bir sisteme uyduğu anlamına gelir. (mui 'yn)

هذا يعني أَنَّ اللغة تَخضع لتنظيم مُعِين

Bu, dilin **belli** bir sisteme uyduğu anlamına gelir. (mua 'yyen)

إنَّ علم اللغة هو العلم الذي يُدرِّسُ اللغة

Dilbilim, dil **öğreten** bilimdir. (yuderrisu)

إنَّ علم اللغة هو العلم الذي يُدرِّسُ اللغة

Dilbilim, dili **araştıran** bilimdir. (yedrusu)

مثل الظروف المرضيَّة والمشكلات الشخصية

İkna edici durumlar ve kişisel problemler gibi (el- murdiyye)

مثل الظروف المرضيَّة والمشكلات الشخصية

Hastalık durumları ve kişisel problemler gibi (el- maradiyye)

عوامل خارجة عن إرادة واضع الاختبار والدراسة معا

Sınavı hazırlayan ve **eğitimin** iradesi dışındaki faktörler (ed-dirâse)

عوامل خارجة عن إرادة واضع الاختبار والدارس معا

Sınavı hazırlayan ve **öğrencinin** iradesi dışındaki faktörler (ed-dâris)

Öğrencilerimizin yapmış oldukları sözcük bilgisi hatalarının payının %28 olduğunu tespit ettik. Araştırmamızdan elde ettiğimiz verilere göre sözcük hataları üç kategoride toplanmaktadır. Bunlar:

Müştak kelimeler, yani bir fiil kökünden türetilmiş kelimeler, câmid kelimeler (donuk kelimeler) yani bir fiil kökünden türetilmemiş kelimeler ve işlevsel kelimelerdir. Öğrencilerimizin yapmış oldukları %28 sözcük bilgisi hatalarının %50' si kısmî hatalar kategorisine girmektedir. Bu hatalı cümleler ana dili Arapça olan kişiler tarafından dinlendiğinde %50 oranında anlaşılmaktadır. Fakat burada müştak sözcük hatalarını gidermek için yukarda söylediğimiz gibi fiilden isim türetme yöntemlerini ve vezinleri öğrencilerimize çok güzel bir şekilde öğretmemiz gerekmektedir. Aşağıda öğrencilerimizin sesli okurken yapmış oldukları sözcük bilgisi hatalarından bazı örnekler vereceğiz. Vereceğimiz birinci cümleler hatalı cümleler, ikincileri ise düzeltilmiş durumlarıdır.

السجين : يمشي

Hapishane: Yürüyor....

السجين : يمشي

Tutuklu: Yürüyor....

ولكنك لم تزل تعتقد كما يعتقد الآخرون.

Fakat sen hâlâ **sondakilerin** inandığı gibi inanmadın.

ولكنك لم تزل تعتقد كما يعتقد الآخرون.

Fakat sen hâlâ **diğerlerinin** inandığı gibi inanmadın.

يسمع صرير المفتاح في الباب.

Kapıda **açılanın** gıcirtısını dinliyor.

يسمع صرير المفتاح في الباب.

Kapıda **anahtar** gıcirtısını dinliyor.

يطل السجان برأسه .

Gardiyan kafasını uzatıyor.

يطل السجان برأسه .

Gardiyan kafasını uzatıyor.

Öğrencilerimizin yapmış oldukları söyleyiş (telaffuz) hatalarının payının %12 olduğunu tespit ettik. Bu %12 söyleyiş (telaffuz) hatalarının %50' si kısmî hatalar kategorisine girmektedir. Bu hatalı cümleler ana dili Arapça olan kişiler tarafından dinlendiğinde %50 oranında anlaşılmaktadır. Aşağıda öğrencilerimizin sesli okurken yapmış oldukları bazı telaffuz hatalarından örnekler vereceğiz. Vereceğimiz birinci cümleler hatalı cümleler, ikincileri ise düzeltilmiş durumlarıdır.

لو استطعت الحرب ليلة واحدة فقط .

Sadece bir gece **savaşabilseydim**.

لو استطعت الهرب ليلة واحدة فقط .

Sadece bir gece **kaçabilseydim**.

لأنّ القديّة انتهت.

Çünkü **lezzetli** olması bitti.

لَأَنَّ الْقَضِيَّةَ انْتَهَتْ.

Çünkü mesele bitti.

فَارْهَبْ إِلَى الْمَشْنَقَةِ.

Darağacına git.

فَادْهَبْ إِلَى الْمَشْنَقَةِ.

Darağacına git.

تتضمن سَلاسل مراحل فرعية.

Üç alt aşama içerir.

تتضمن ثَلَاثَ مراحل فرعية.

Üç alt aşama içerir.

Öğrencilerimiz Arapça bazı sesleri Türkçedeki gibi algılamaktadırlar ve tabii ki söylerken veya okurken de algıladıkları şekilde söyleyip okumaktadırlar. Genellikle /ض/ /ط/ /ظ/ gibi kalın sesleri, /ث/ /ذ/ gibi diş arası seslerini, /ع/ /ح/ /ق/ gibi boğazsıl sesleri ve /ك/ gibi damaksı sesleri çıkarmakta zorlanmaktadırlar. Bunların hepsi de sesbirimsel farklılıklardır. Yani anlamı etkilememektedir. Bu gibi farklılıklar el-Hûlî'nin de dediği gibi önemli ve göz yumulmaması gereken yanlışlardır. Bizim öğretmenler olarak bu konuda yapmamız gereken; başında, ortasında ve sonunda olmak üzere bu sesleri içeren, en küçük çift(ler) hazırlamak ve öğrencilere yeteri kadar telâffuz alıştırmaları yaptırmaktır. (el-Hûlî, 2017: 26) Öğrencilerimize bu zorlukları alt etmeleri için, Arap televizyonlarını izlemelerini tavsiye etmeliyiz.

Öğrencilerimizin sesli okuma esnasında yapmış oldukları kelimenin sınırını bilmemekten kaynaklanan hataların payının %5 olduğunu tespit ettik. Bunların çoğu anlam değiştiren hatalardır. Yaptığımız araştırma bu tür hataların çoğunun, hangi fiilin hangi harfi cerle kullanıldığında hangi anlama geldiğinin bilinmemesinden veya kelimenin ilk harfinin bir harfi cere benzetilmesinden ya da tam tersi, yani kelimenin başına gelen harfi cerin kelimenin asıl harfiymiş gibi okunmasından kaynaklandığını göstermektedir. Örneğin من أبناء بلدته يقول (bithekkūmi) yerine (bethekum) şeklinde okunması gibi.

Öğrencilerimizin sesli okuma esnasında yapmış oldukları vurgulama ve tonlama hatalarının toplam %4 olduğunu tespit ettik. Parçalar üstü sesbirimlerden sayılan vurgu ve tonlama Arapçada anlam ayırt edici bir öge olarak belirir. Tespit ettiğimiz hatalı tonlanmış ve vurgulanmış bu cümleler ana dili Arapça olan kişiler tarafından dinlendiğinde %70 oranında anlaşılmaktadır ama dinleyenin kulağını tırmalamaktadır. Örneğin;

إنك تعرف جيدا ما أقصد

Ne kastettiğimi iyi biliyorsun.(Ceyyidenmâ aksidu)

إنك تعرف جيدا ... ما أقصد

Ne kastettiğimi iyi biliyorsun.(Ceyyiden mâaksidu)

Öğrencilerimizin sesli okuma esnasında yapmış oldukları anadilden taşıma hataları %1'dir. Bu tür hataları içeren cümleler ana dili Arapça olan kişiler tarafından dinlendiğinde %90 oranında anlaşılmaktadır ama dinleyenin kulağını tırmalamaktadır. Örneğin;

تدريس اللغة الأجنبية والترجمة

Yabancı dil ve çeviri öğretimi (et-tercume)

تدريس اللغة الأجنبية والترجمة

Yabancı dil ve çeviri öğretimi (et-terceme)

4. Arapça Okuma Problemleri

Türkçe her sesin bir harfle karşılandığı bir yazı sistemine sahiptir. Türkçe şu an ünlü-ünsüz bütün seslerin yazıda bağımsız bir şekilde gösterildiği; söylendiği gibi yazılan, yazıldığı gibi söylenip okunan bir yazı sistemine sahiptir. Arapçanın yazımında kullanılan sistem ise, her harfin bağımsız bir sesi karşılamaya imkân tanımadığı bir sistemdir. Türkçede ünlü ses sayısı sekizdir. (Aksan, 1990:27) ve bunların hepsi de yazıda görünmektedir. Eğer öğrenci okuma kurallarını biliyorsa anlamasa bile Türkçeyi doğru okuması mümkündür. Arapçada ise ünlü sesler altı tanedir. Bunlardan uzun fetha (elif), uzun damme (vav) ve uzun kesre (ye) yazıda görünmektedir. Ama kısa fetha (e), kısa damme (u) ve kısa kesre (i) ise genellikle yani harekeler yazılmadıysa yazıda görünmez, bunu okuyucunun edinmiş olduğu dilbilgisi ve dil alışkanlıkları yoluyla takdir etmesi gerekecektir. Yani Arapçayı anlamadan doğru okumak mümkün değildir. O halde okumanın asıl amacı anlamı kavramak olduğuna göre, kelime şekillerinin, anlamlarıyla aynı zamanda kavranması gerekir. Anlam, hem kelimelerin özel şekillerini tanıma, hem de söz gelişinden yararlanılması bakımından okumanın en önemli unsurunu teşkil eder. Bu yüzden öğrencinin hem kelimenin anlamını hem de cümlelerin gramatiksel anlamını kavraması gerekir.(Akçay, 2007: 240) Örneğin, **كتب الكتاب** cümlesini öğrenci Ketebe el- Kitabe (kitabı yazdı) şeklinde okuyabileceği gibi, Kutibe el- Kitabı (kitap yazıldı) şeklinde de okuyabilir. Okuma her ne kadar anlık gerçekleşen bir olay olsa da kişinin o dile ait yapıların zihninde var olup olmamasından yani ezberinde o yapının olup olmamasından, zihinsel sözlüğünde yer alıp almamasından etkilenmektedir.

Arap harfli metinlerle Latin harfli metinler arasındaki farklardan birisi de metin içindeki büyük-küçük harflerin kullanılıp kullanılmamasıdır. (Demirci, 2015: 348) Arap harfli metinlerde büyük – küçük harf ayrımı yoktur. Oysa Latin alfabesiyle yazılan Türkçe metinlerde belli noktalamalar işaretlerinden sonra veya bir kelimenin özel isim olması durumunda kelime büyük harfle başlar. Arapça okuyan Türk öğrenciler Arapça metni okurken aşına olmadıkları, özellikle fiile ve türevlerine benzeyen özel isimleri gördüklerinde anlamada zorluk çekmektedirler. Bu sebeple büyük harflerin kullanımı okuyucuya okuduğunu anlama ve yorumlama hususunda yol göstermektedir.

5.Okuma Stratejileri

Başarılı bir okuma dersi, öğrenciyi, okuma eyleminin hedefi olan ‘anlam’a en sağlıklı yoldan götüren derstir.(Demirel, 1993: 120)Aslında okuma eylemi, bilinenden hareketle bilinmeyi tahmin etme sürecidir. Hedef dildeki okuma parçasındaki bütün kelimeleri kavramak çoğu zaman mümkün olmaz. Anahtar sözcükleri tahmin edebilme ve bilinmeyen sözcüklerin anlamını bağlamdan çıkarabilmek gerekir.

Okumanın çeşitli amaçları, değişik okuma türleri ortaya çıkarmıştır. Biz, Arapçadaki bütün dil becerilerinin kazandırılması ve sesli okuma yanlışlarının azaltılması için en uygun okuma türü olarak yoğunlaştırılmış okumayı görmekteyiz. Şimdi kısaca yoğunlaştırılmış okuma ve aşamaları hakkında bilgi vermeye çalışacağız.

5.1.Yoğunlaştırılmış Okuma:

Yoğunlaştırılmış okumadan kastedilen, yeni kelimelerin ve yeni kalıpların öğretilmesi amacıyla yapılan okumadır. Bu yüzden okutulacak metnin düzeyi öğrencilerin seviyesinden biraz yüksek olması gerekir. Bu ders, dil öğretim programının bel kemiğini oluşturur. Bu tür okuma parçalarını içeren kitap, programda temel kitap olarak kabul edilir. Bu kitap eğitim saatlerinin çoğunu almakta; hem öğretim, hem de değerlendirmede öğretmen ve öğrencilerin özen göstermesine sebep olmaktadır. (el-Hûlî, 2017:69)

Yoğunlaştırılmış okuma sınıf içinde yapılır. Bu dersin zorluk derecesi öğrencilerin seviyesinden yüksektir. Çünkü bu ders, öğrencinin yabancı olduğu birçok kelime ve kalıpları içerir. Bu okuma dersinin amacı öğrencinin dil dağarcığını zenginleştirmektir. Okutulacak metinler, bilimsel veya hikâyemsi konuları içerir. Bu ders kısa üniteler şeklinde verilir. Her ünite genelde konuları ve alıştırmaları açısından diğerlerinden bağımsızdır. Yoğunlaştırılmış okumanın uygulanması bir ders saatinde bir sayfayı aşmayacak şekilde yavaş gerçekleşir.

Yoğunlaştırılmış okuma üç aşamada gerçekleşir. Bunlar da okumadan önce, sessiz okuma ve okumadan sonraki aşamalardır.

5.1.1. Okumadan Önce: Bu aşamada öğretmen metinde geçecek yeni kelime ve kalıpları en iyi bir şekilde öğretir. Bu, okumanın bilfiil yapıldığı ikinci aşamaya hazırlık mahiyetindedir.

5.1.1.1.Yeni Kelimeler: Öğretmen sessiz okumaya geçmeden önce okutacağı metinde geçecek, öğrenciler için yeni olan kelimeleri öğretir. Aynı zamanda öğrencilere bu kelimeler üzerinde alıştırma yaptırır ve anlayıp anlamadıklarını sınamak için sorular sorar. Kelimeleri öğretirken, mutlaka onları aktif ve pasif kelimeler olmak üzere iki türe ayırmak gerekir. Aktif kelimelerle, öğrenciye konuşurken ve yazarken kullanması için öğretilen kelimeler kastedilir. Pasif kelimelerden ise, duyduğu ve okuduğunda öğrencinin anlaması beklenen fakat konuşma ve yazıda kullanması beklenilmeyen kelimeler kastedilir. (el-Hûlî,2017:53) Öğretmen aktif kelimeleri öğretirken öğrencilerine kelimenin anlamını, morfolojik yapısı ve bunun anlama etkisini, telâffuzunu –söylenişini, yazımı ve kullanımını öğretmesi gerekir.Örneğin metinde ...غَفَّارٌ kelimesi geçecekse, cümle içinde kullanımıyla ilgili bir veya daha fazla örnek verilmesi gerekir. Örnek;

- إن الله غَفَّارُ الذُّنُوبِ.

Allah günahları **çokça bağışlayandır.**(Akçay, 2017: 189)

غَفَّارٌ kelimesinin فَعَّالٌ vezninde olduğunu ve bunun mübalâğa yani abartma için kullanıldığını öğretmemiz gerekir. Ayrıca aşağıdaki vezinlerin de mübalâğa için kullanıldığını hatırlatmak yararlı olacaktır. Bunlar da şunlardır: فَعُول – مِفْعَال – فَعَّال – فَعِيل- فَعَّلَ. (es-Seyyid ve eş-Şeyh,1984 :81)

Örneğin metinde تَجَمَّع kelimesi geçecekse, onun تَجَمَّع kelimesinden farklı olduğunu göstermek için şu örneği verebiliriz;

تَجَمَّعَ النَّاسُ حَوْلَ الْحَادِثِ.

İnsanlar olay (kaza) etrafında **toplandılar.**

تَجَمَّعُ النَّاسُ حَوْلَ الْحَادِثِ.

İnsanları olay etrafında **topluyorsun.**

Öğrencinin yukarıdaki cümledeki fiili (tecemmea) yerine (tecmau) şeklinde okuması global yani (bütüncül) hataya sebep olacaktır. Çünkü iletişime tamamen engel olacaktır.

Öğrencilere fiil vezinlerinin cümlelerin anlamlarına nasıl etki ettiğini örneklerle açıklamak gerekir. Üç köklü bir fiilin (tefa ‘ ul) kalıbına alınmasının amacının mutavaat, dönüşlülük sağlamak olduğunu, yani geçişli bir fiili geçişsiz yapmak olduğunu (Uralgiray,1986; 81) açıklamak yararlı olacaktır.

Kelimelerin anlamları karakterlerine göre farklı yöntemlerle öğretilir. Sınıfta bulunan veya sınıfa getirilmesi mümkün olan eşyaların anlamlarını göstererek öğretebiliriz. Örneğin; kapı, çocuk, öğretmen, cetvel, kitap ve kalem (باب،ولد،معلم،مسطرة،كتاب،قلم) gibi. Eğer istenilen şeyi sınıfa getirmek mümkün değilse, kelimenin anlamı resim kullanarak açıklanabilir. Örneğin; kurt, ayı (الذئب والدب) gibi. Arapçada bazı kelimelerin çoğulları kural dışı olduğu için mutlaka çoğullarını da vermek gerekir. Bazı kelimelerin özellikle fiillerin anlamlarını hareketle (jest ve mimiklerle), canlandırma yoluyla açıklamak

daha kolay olur. Örneğin; gülümsedi ve ağladı (ابتسم، بكى) gibi. Fiilleri öğretirken bütün zamanlarını, mastarlarını, emirlerini, vezinlerini ve fiilden türemiş isimleri öğretmeliyiz. Bazı kelimeleri, özellikle soyut kelimeleri anlamı ortaya çıkaracak bir konuşma zinciri (bağlam) içinde vererek açıklamak mümkündür. Örneğin; cesur, ağırbaşlı, cömert (شجاع، حليم، كريم) gibi. Bazı durumlarda, kelimenin anlamı, onunla eş anlamlı ve gramatik işlevi benzer olan bir kelimeyi vermekle açıklanır, ancak bunun öğrenci tarafından alışılmış bir kelime olması gerekir. Zira yeni bir kelimeyi başka yeni bir kelime kullanarak açıklamamız uygun olmaz. Örneğin; Ev kelimesinin (المنزل : البيت) eş anlamlısının verilmesiyle açıklanması gibi. Bazı durumlarda da kelimenin anlamı, onunla zıt anlamlı bir kelimeyi vererek açıklanabilir. Örneğin; çalışkan, tembel; cimri, cömert; soğuk, sıcak (بارد - كريم، بخيل - كسول، مجتهد - حار) gibi.

Bazı kelimelerin anlamı tanımlama yoluyla açıklanabilir. Örneğin (الحوث) balina kelimesi için (أضخم حيوان بحري) en büyük deniz hayvanıdır şeklinde açıklama yapılabilir. Bazı kelimeleri-özellikle kelimenin anlamını başka yöntemlerle açıklamak zor ise -öğrencinin anadiline çevirerek açıklamak mümkündür. (el-Hûlî, 2017:58)

5.1.1.2.Yeni Kalıplar :

Dilsel kalıplardan kasıt, gramatik kalıplardır. Arapça öğretmeninin en önemli görevi öğrencilerine dilin gramerini, kelime ve cümle yapısını öğretmektir. İletişimsel edincin önemli bir aşaması cümle kalıplarının öğretimidir. Bagaric, iletişimsel edinci, iletişim kurmak için gerekli olan bilgiler şeklinde tanımlamıştır. (Yıldız, 2017: 130) Cümlelerin gramatik anlamı, sözcük anlamı kadar önemlidir. Okuyucu veya dinleyici herhangi bir cümlelerin kelimelerinin anlamlarını anlayabildiği halde cümlelerin bütünsel anlamını kavrayamayabilir; çünkü cümlelerin gramatik anlamını anlamamıştır. Eğer okuyucu veya dinleyici bir cümlelerin kelimeleri arasındaki ilişkilerin karakterini anlamamışsa bu onun anlamı anlamasını engeller. Bilindiği gibi Arapça çoğu zaman harekesiz yazılır. Bu da, kelimeler arasındaki gramatik ilişkileri ortaya çıkarmanın okuyucunun görevi olduğu anlamına gelmektedir. (el-Hûlî, 2017: 36) Cümlelerin gramatiksel anlamı ise şu unsurlardan oluşur: Kelimelerin cümle içindeki dizilişinin belirli anlamları vardır. Bir fiil ve bir isim birbirini izliyorsa, yani fiilden sonra isim geliyorsa, bu, ikisi arasında özel bir ilişkinin olduğunu gösterir. Eğer irâb (irap) hareketleri görünmüyorsa kelimelerin konumları burada bir anlam ifade eder. Cümle içindeki iki kelimenin her konuda (dişillik-erillik, ikillik-çoğulluk ve hareke yönünden) birbirine uymasının belirli anlamı vardır. Kelimelerin morfolojik yapısındaki değişikliklerin belirli anlamı vardır. Arapçada eylem kökündeki başkalaşmayla değişik kavramların yansıtılması ve çeşitli ilişkilerin kurulması sağlanmış olur. Örneğin أَجْلَسَ ile جَلَسَ arasındaki anlam ayrımını sağlayan /أ/ sesidir. جَلَسَ مُحَمَّدٌ “Muhammed oturdu” geçişsiz ise أَجْلَسَ مُحَمَّدٌ زَيْدًا “Muhammed Zeyd’i oturttu” şeklinde cümleyi geçişli yapar. (Akçay, 2007: 236) Fonksiyonel (işlevsel) kelimelerin kendisinden sonra gelenle önce gelen arasında herhangi bir ilişkiyi göstermesinin belirli anlamları vardır. Örneğin; أريد أن أعيش في اسبارطة حيث وُلِدْتُ. “doğduğum yer olan Isparta’da yaşamak isterim” (Akçay, 2015: 76) “atasözleri özellikleri açısından benzeşirler” gibi. (Akçay, 2015: 77) Cümlelerin kelimeleri ve kelimelerin dizilişi aynı olduğu halde, bir cümlelerin birden fazla tonlama şekliyle söylenip her söyleniş şeklinin farklı bir anlama sebep olmasının belli bir fonksiyonu vardır. Parçalar üstü sesbirimlerden sayılan vurgunun da, dilde anlam ayırt edici bir görevi vardır. Konuşmada, anlamın gerektirdiği biçimde kelimeler arasında ses kesintisi yapmanın da bir işlevi vardır. (Akçay, 2007: 238)

Kelimelerin öğretilmesinden sonra öğretmen, yeni derste geçecek yeni kalıpları öğretir. Öğretmen, öğrencilerine yeni bir dil kalıbı sunmak istediği zaman şu aşamaları izleyebilir: Yeni kalıp için bir örnek verir; bunu tahtaya yazması iyi olur. Eğer cümlelerin hepsi yeni bir kalıp değilse, cümlede yeni kalıp olarak vermek istediği bölüme öğrencilerin dikkatini çekmek için bu kısmın altını çizerek veya onu renkli tebeşirle yazar. Kalıbın anlamını pozisyonuna uygun bir yöntemle açıklar. Yeni kalıbın biçimini, irap yani kelimelerin son harflerinin hareketlenmesi bakımından, yapı, uyum, morfoloji vb.

bakımından izah eder. Yeni kalıbı, kendisiyle bağlantılı olup öğrencilerin alıştıkları diğer kalıplarla karşılaştırır; anlam ve yapı bakımından benzer ve farklı yönleri belirtir. Öğrencilerin kalıbın anlamını ve kullanımını kavramalarını güçlendirmek için bu yeni kalıpta birçok örnek cümle verir. Öğrencilerine yeni kalıpla ilgili sözlü alıştırmalar yaptırır. Gerekğinde düzeltmeler yapar. Bütün öğrencilerin derse iştirakini sağlar. Ezberi güçlendirmek, beceriyi pekiştirmek ve unutkanlığın izlerini yok etmek için öğretmen yeni kalıbı zaman zaman tekrarlar. (el-Hûlî, 2017:52) Örnek:

على حساب فلان

(b- nin) aleyhine, (b -nin) sırtından, (in) hesabına, (in) zararına, (bş) pahasına, feragat etmesiyle

كثيرا ما تزداد ثروة الأغنياء على حساب الفقراء.

Çoğu zaman zenginlerin serveti fakirlerin **sırtından** artar.

راحة الطفل تكون دائما على حساب راحة الأم.

Çocuğun rahatı, daima annenin rahatından **feragat** etmesiyle olur. (Akçay, 2015:58)

Bu kalıbı, öğrencilerin çok sık karıştırdıkları aşağıdaki kalıpla anlam ve şekil bakımından karşılaştırması yararlı olacaktır.

حسب / على حسب / بحسب

(... e) göre,... uyarınca, gereği

يقيم الأستاذ الطلبة حسب كفاءاتهم.

Öğretmen, öğrencileri yeteneklerine **göre** değerlendiriyor.

يمنح الأب أولاده النقود حسب أعمارهم.

Baba, yaşlarına **göre** çocuklarına para veriyor.

5.1.2. Sessiz Okuma: Öğretmen yeni kelimeleri ve yeni kalıpları verdikten sonra, öğrencilerini yeni metni okumaya hazırlamış olur ve onlardan, kavramaları amacıyla bu parçayı sessiz olarak okumalarını ister. Hızlı okumaya teşvik için sınırlı bir zamanda okumaya zorlar.

5.1.3.Okumadan Sonra: Öğrenci sessiz okumayı tamamladıktan sonra kavrama soru ve cevaplarını içeren üçüncü aşama gelir. Bu aşama ayrıca öğretmenin öğrencilerine sunduğu örnek okumayı ve öğrencilerin yaptığı sesli okumayı da kapsar. (el-Hûlî, 2017:76)

5.1.3.1. Kavrama Soruları: Öğrenciler konunun sessiz okumasını bitirdikten sonra öğretmen okuduklarını anlama seviyelerini ölçmek için onlara sorular sorar.

5.1.3.2.Örnek Okuma: Kavrama soruları cevaplandırılıp, dersin içeriği tartışıldıktan sonra öğretmen parçayı öğrencilere örnek teşkil edecek bir şekilde okur ve onlardan kendisi gibi okumalarını bekler.

5.1.3.3.Sesli Okuma: Öğretmen, örnek okuması bittikten sonra bazı öğrencilerden parçayı sesli olarak okumalarını ister ve yanlışlarını düzeltir. Yanlış düzeltmede bütün öğrencileri derse katar. Yani yanlış okuma esnasında okuyan öğrenciyi durdurup başka bir öğrenciden düzeltmesini ister.

5.1.3.4.Yazı: Ders saatinin bir kısmı yazıya ayrılır. Bu da, bakarak yazma, dikte, imlâ ya da kitabın alıştırmalarından bazılarının yazılı olarak çözülmesi şeklinde olabilir.

5.1.3.5. Ev Ödevi: Öğretmen öğrencilerine daha önce sınıfta sözlü olarak yapılan alıştırmalarla ilgili uygun ev ödevi verir. Özellikle öğrenilen kalıplarla ilgili cümleler yazmalarını ister. Sonraki derste ev ödevlerini kontrol eder ve artı veya eksi vererek değerlendirir.

Bu plân bütün dil becerilerinin öğretimini kapsamaktadır. Yoğunlaştırılmış okuma özellikle doğru sesli okuma becerisini geliştirmektedir. Yalnız, öğretmen için çok çaba gerektiren bir yöntemdir. Ayrıca yoğunlaştırılmış okuma dersinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için deneyimli öğretmenlere, azimli ve hiç devamsızlık yapmayan öğrencilere ihtiyaç vardır. Devamsızlık yapan öğrencilerin sesli okuma sorunları giderilememektedir.

6. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Arapça sesli okuma yanlışları meydana geliş sebepleri ve iletişime etkilerine göre şu şekilde sınıflandırılmıştır. Yüzdelik orana göre sıralayacak olursak hata türleri şu şekildedir: Sarf (morfoloji) bilgisi eksikliğinden kaynaklanan hatalar %37, sözcük bilgisi hataları %28, sözdizimindeki hareke hataları %13, söyleyiş (telaffuz) hataları %12, kelimenin sınırını bilememe %5, vurgulama hataları %2, tonlama hataları %2, anadilden taşıma hataları %1'dir.

Yapılan morfolojik hataların % 90'ı ise global hatalardır. Çünkü bu hatalı cümleler ana dili Arapça olan kişiler tarafından dinlendiğinde %90 oranında anlaşılmamaktadır veya ne demek istendiği çok zor tahmin edilebilmektedir. Yani öğrencilerimizin yapmış oldukları %37 sarf (morfoloji) hatalarının % 90'ı global (bütüncül) hatalardır. O halde yoğunlaştırılmış okuma dersinde sessiz okumadan önceki aşamada, verdiğimiz metinde geçecek bilinmeyen kelime ve kalıpları öğretirken ağırlığı sarfa vermeliyiz. Yalnız bunu sadece teorik olarak açıklayarak değil cümleler içinde uygulamalı bir şekilde, özellikle aynı kökten türemiş kelimeleri bir arada, çeşitli cümleler içinde öğretmek gerekir.

Öğrencilerimizin yapmış oldukları %28 sözcük bilgisi hatalarının %50' si kısmî hatalar kategorisine girmektedir. Bu hatalı cümleler ana dili Arapça olan kişiler tarafından dinlendiğinde %50 oranında anlaşılmalıdır. O halde yoğunlaştırılmış okuma dersinde sessiz okumadan önceki aşamada, müştak sözcük hatalarını gidermek için fiilden isim türetme yöntemlerini ve vezinleri öğrencilerimize çok güzel bir şekilde öğretmemiz gerekmektedir. Kelime hazinesindeki yetersizlik, sesli okuma kusurlarının en önemli sebeplerinden biridir. Bunun için ders programlarında önceliği uygulamalı sarf bilgisine, kalıp ve kelime hazinesini geliştirici, zenginleştirici çalışmalara vermek iyi olacaktır. Öğrencilere sözlük kullanma yöntemlerini öğretmek ve bu alışkanlığı kazandırmak gerekmektedir. Sözlük kullanımı yalnız anlamın çıkarılması için değil, bir kelimenin kökünün, türemiş hallerinin, hecelerinin, gramatik işlevinin veya kullanımının öğrenilmesi için de gereklidir.

Öğrencilerimizin yapmış oldukları sözdizimindeki hareke hataları %13 oranındadır. Arapça yazılı anlatımda sözdizimsel hataların çoğu global hatalar sınıfına girerken, sesli okuma becerisinde bunların çoğu kısmî hatalar kategorisine girmektedir. Sebep gayet açıktır. Çünkü sesli okumada kelimeler hazır dizilmiş olarak verilmektedir, burada öğrenciye sadece kelimelerin son harflerini doğru harekeleyerek okuma işi düşmektedir. Yazılı anlatımda ise kullanacağı kelimeyi ve cümledeki yerini öğrenci kendisi seçecektir. Buna rağmen öğrencilere cümlelerdeki kelimelerin son harflerinin hangi harekeyi alması gerektiği konusunda ciddi bir eğitim verilmelidir.

Öğrencilerimizin yapmış oldukları %12 söyleyiş (telaffuz) hatalarının %50' si kısmî hatalar kategorisine girmektedir. Öğrencilerimiz genellikle /ظ/ /ط/ /ض/ /ص/ gibi kalın sesleri, /ث/ /ذ/ gibi dış arası seslerini, /ع/ /ح/ /ق/ gibi boğazsıl sesleri ve /ك/ gibi damaksı sesleri çıkarmakta zorlanmaktadırlar. Bunların hepsi de sesbirimsel farklılıklardır. Yani anlamı etkilememektedir. Bu gibi farklılıklar önemli ve göz yumulmaması gereken yanlışlardır. Bizim öğretmenler olarak bu konuda yapmamız gereken; başında, ortasında ve sonunda olmak üzere bu sesleri içeren, en küçük çift(ler) hazırlamak ve öğrencilere

yeteri kadar telâffuz alıştırmaları yaptırmaktır. Ayrıca öğrencilerimize bu zorlukları alt etmeleri için, Arap televizyonlarını izlemelerini tavsiye etmeliyiz.

Öğrencilerimizin sesli okuma esnasında yapmış oldukları kelimenin sınırını bilmemekten kaynaklanan hataların payının %5 olduğunu tespit ettik. Bunların çoğu anlam değiştiren hatalardır. Yaptığımız araştırma bu tür hataların çoğunun, hangi fiilin hangi harfi cerle kullanıldığında hangi anlama geldiğinin bilinmemesinden veya kelimenin ilk harfinin bir harfi cere benzetilmesinden ya da tam tersi, yani kelimenin başına gelen harfi cerin kelimenin asıl harfiymiş gibi okunmasından kaynaklandığını göstermektedir. O halde yoğunlaştırılmış okuma dersinde sessiz okumadan önceki aşamada, metinde geçecek fiillerin hangi harfi cerle hangi anlama geldiklerini kalıplar şeklinde öğretmeliyiz. Burada kalıptan kastedilen, fiille harfi cer sabit kalarak kelimelerin değiştirilmesiyle yüzlerce farklı cümlelerin kurulabilmesidir.

Öğrencilerimizin sesli okuma esnasında yapmış oldukları vurgulama ve tonlama hatalarının toplamının %4 olduğunu tespit ettik. Parçalar üstü sesbirimlerden sayılan vurgu ve tonlama Arapçada anlam ayırt edici bir öge olarak belirir. Tespit ettiğimiz hatalı tonlanmış ve vurgulanmış bu cümleler ana dili Arapça olan kişiler tarafından dinlendiğinde %70 oranında anlaşılmaktadır ama dinleyenin kulağını tırmalamaktadır. O halde yoğunlaştırılmış okuma dersinde sessiz okumadan önceki aşamada ve sesli okuma aşamasında öğretmenin öğrencilerine doğru vurgulama ve tonlama örnekleri vermesi tavsiye edilir.

Öğrencilerimizin sesli okuma esnasında yapmış oldukları anadilden taşıma hataları %1'dir. Bu tür hataları içeren cümleler ana dili Arapça olan kişiler tarafından dinlendiğinde %90 oranında anlaşılmaktadır ama dinleyenin kulağını tırmalamaktadır. Sesli okuma aşamasında öğrenciler okurken bu tür hatalar yaptıklarında öğretmenin hemen düzeltmesi tavsiye edilir.

Öğrencinin okuma ve dolayısıyla anlama ulaşma sürecine aktif olarak katılması gerekmektedir. Öğrenci, anadilde olduğu gibi kelimeyi aşip cümleyi, cümleyi aşip paragrafı anlamaya yönelik eğitilmelidir. Aynı anda birkaç sözcüğü algılayabilen ve büyük boyutlu kesitler halinde okuma yapabilecek düzeye gelen öğrencilerin hedeflenmesi tavsiye edilmiştir. Arapça sesli okuma kısa bir sürede değil, zamanla, sabırla ve sürekli çabayla kazandırılacak bir beceridir. Çünkü sesli okuma becerisinin gerektirdiği yetenekler çeşitli ve iç içe girmiş bir şekildedir. Öğrencinin yaşadığı sorunun ayrıntılarıyla belirlenebilmesi, çözüm için uygun yöntemin ve metinlerin seçilerek doğru programın tasarlanması ve uygulanmasına imkân sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akçay, C. (2001). "Arapça Yazılı Anlatım Öğretiminde Hata Çözümlemesi ve Değerlendirmesi", *Ekev Akademi Dergisi*, Cilt: 3, Sayı:1, Ankara, Bahar, s. 279-291.
- Akçay, C. (2007). "Arapça Okuma Öğretiminde Hata Çözümlemesi ve Değerlendirmesi", *Ekev Akademi Dergisi*, Yıl: 11, Sayı:31, Ankara, Bahar, s. 233-250.
- Akçay, C. (2015). *Arapçada Yaygın Kelime ve Kalıplar*, Üçüncü Baskı, Aktif Yayınevi, Ankara.
- Akçay, C. (2017). "Arapça Dil Becerilerinin Öğretiminde Sarfın (Morfolojinin) Yeri", *Social Sciences Studies Journal*, Vol: 3, Issue: 4, ISSN: 2587-1587, pp.180-196.
- Aksan, D. (1990). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Dördüncü Baskı, Ankara, Cilt:11.
- Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2017). "İlkokul Öğrencilerinde Görülen Sesli Okuma Hatalarının Öğretmen Gözlemleri Işığında Değerlendirilmesi", *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5 (1), 1-14.

- Demirci, M. (2015). “B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Sesli Okuma Becerisiyle İlgili Tespitler”, *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p.333- 358, ISSN:1308-2140, Ankara – Turkey.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi*, Ankara.
- Demirel, Ö. (1987). *Yabancı Dil Öğretimi*, Ankara.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). “Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi”, *TurkishStudies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/4 Spring: 769-782.
- Er, A. (2005). “Yabancı Dil Öğretiminde Okuma”, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (KKEFD)*, Sayı: 12, Erzurum. s. 208-218: 216)
- el-Hûlî, M. ‘A. (2017). *Arapça Öğretim Metotları*, (Çev. Cihaner Akçay), Akdem Yayınları, İstanbul.
- Kaçar, H. İ. (2012). “Arapça Öğretiminde İdeal Bir Okuma- Anlama Becerisi Üzerine”, *M.Ü. İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 43, s.167- 184.
- Karagöz, A. (2010). “Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 29:42, s.39-55.
- Muhammed, ‘A. M. (1996). *İhtibârâtü’l –Luga*, İkinci Baskı, er-Riyâd
- Muhammed, İ, S. ‘Umer es-Siddîk ‘A. (1984). *el-Mu‘înât el-Basariyye fî Ta‘lîm el-Luga*, er-Riyâd,.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- es-Seyyid, İ. Y. ve eş-Şeyh, M. er-Rifâ ‘î. (1984). *el- Kavâ ‘id el- ‘Arabiyye el- Müyessere (es-Sarf)* ,er-Riyâd.
- Uralgiray, Y. (1986). *İlk ve İleri Dilbilgisi*, Riyad, Cilt:1-2.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri- Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldız, F. U. (2017). “Yabancı Dil Olarak Türkçede Kalıp Söz Edinci”, *International Journal of Language Academy*, Volume: 5/2 Türkçenin Eğitimi- Öğretimi Özel Sayısı, April, pp.129-140.