

**T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKLERE ARAPÇA KELİME VE GRAMER
ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ
SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

DOKTORA TEZİ

Ahmet ALTUN

Enstitü Anabilim Dalı: Temel İslam Bilimleri

Enstitü Bilim Dalı: Arap Dili ve Belagati

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abdurrahman ÖZDEMİR

AĞUSTOS - 2016

T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**TÜRKLERE ARAPÇA KELİME VE GRAMER
ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ
SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

DOKTORA TEZİ

Ahmet ALTUN

**Enstitü Anabilim Dalı: Temel İslam Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı: Arap Dili ve Belagati**

Bu tez...../...../2016 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Abdurrahman Özdemir
jüri başkanı

Kabul
 Red Düzeltme

Prof. Dr. Ali Bulut
jüri üyesi

Kabul
 Red Düzeltme

Doç. Dr. Süleyman Berk
jüri üyesi

Kabul
 Red Düzeltme

Yrd. Doç. Dr. Ali Benli
jüri üyesi

Kabul
 Red Düzeltme

Yrd. Doç. Dr. Necmeddin Alissa
jüri üyesi

Kabul
 Red Düzeltme

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlâk kurallarına uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Ahmet ALTUN

03/08/ 2016

ÖNSÖZ

Türk-Arap ilişkilerinin bir sonucu olarak Arapça-Türkçe etkileşmesinde Arapçadan Türkçeye, Türkçede Arapçaya pek çok kelime geçerek her iki dilde de bir ortak kelime havuzu oluşmuştur. Arapça öğrenmek isteyen Türk öğrenciler için bu ortak kelime serveti önemli bir avantaj sağlamaktadır.

Tezimizde, söz konusu avantajlardan yola çıkarak, Türklere Arapça kelime ve gramer öğretim yöntem ve teknikleri ele alındı. Tez, bir giriş, dört ana bölümden oluşmaktadır.

Girişte, çalışmanın amacı, sınırlandırılması, çalışmada takip edilen yöntem, teknik ve genel bilgiler verilmiştir.

Birinci bölümde, yabancı dil öğretiminin tarihçe, ilke, yaklaşım, yöntem, teknik, kelime ve gramer öğretimi genel bir çerçevede ele alınmıştır.

İkinci bölümde, Arapça öğretim tarihçesi, yaklaşım yöntem ve teknikleri üzerinde durulmuştur.

Üçüncü bölümde, ‘Türklere Arapça Öğretim Serüveni Sorunlar ve Çözüm Önerileri’ ile ilgili genel bilgiler verilmiştir.

Dördüncü bölümde, Tezimizin ana konusu olan bu bölümde “ Türklere Kelime ve Gramer Öğretim Tarihçe Yöntem ve Teknikleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri” irdelenmiştir.

Sonuç ve öneriler bölümünde ise, Türkiye’de Arapça öğretiminde görülen sorunlara dikkat çekilerek, çözümüne yönelik önerilerimize yer verilmiştir.

Çalışmamızın bu aşamaya gelmesinde kıymetli vakitlerini ayırarak, değerli destekleriyle beni yönlendiren, tezimin tashihinde bana yardım eden müdekkik ve muhakkik danışman hocam Prof. Dr. Abdurrahman Özdemir’e, tez izleme komitesindeki hocalarım Doç. Dr. Süleyman Berk, Yrd. Doç. Dr. Necmeddin Alissa’ya teşekkürü borç bilirim.

Ahmet ALTUN
03 Ağustos 2016

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	4
İÇİNDEKİLER.....	5
ÖZET	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
SUMMARY	12
GİRİŞ	13
BÖLÜM I.....	29
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN TARİHÇE İLKE YAKLAŞIM YÖNTEM TEKNİKLERİ EKSENİNDE KELİME VE GRAMER ÖĞRETİMİ.....	29
1. Yabancı Dil Öğretim Tarihçesi.....	29
1.1. Dil Nedir?	29
1.1.1. Dilin Kaynağı.....	31
1.1.2. Yeryüzünde Konuşulan Dillere Genel Bir Bakış.....	34
1.2. Ana Dili Nedir?.....	35
1.3. Yabancı Dil Nedir?	36
1.4. Ana Dil ve Yabancı Dil Öğretim Tarihçesi.....	37
2. Yabancı Dil Öğretiminde İlke ve Hedefler	40
2.1. Yabancı Dil Öğretiminde İlkeler	42
2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler.....	42
2.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Genel İlkeler	42
2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Amaç/Hedef.....	43
2.2.1. Dil Öğretiminde Amacın Önemi.....	43
2.2.2. Dil Öğretiminde Hedefin Alanları	44
3. Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım Yöntem ve Teknikler.....	45
3.1. Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar.....	47
3.1.1. Davranışçı Yaklaşım: (النظرية السلوكية - Behaviorism)	48
3.1.2. Bilişsel Yaklaşım (النظرية المعرفية/ الفطرية).....	49
3.1.3. Yapılandırıcı Dil Öğretim Yaklaşımı.....	50
3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntemler.....	51
3.2.1- Yabancı Dil Öğretiminde Temel Yöntemler	52
3.2.1.1. Gramer-Çeviri Yöntemi (طريقة النحو والترجمة / Grammar-Translasyon Method) .	52
3.2.1.2. Düzvarım/Dolaysız Yöntem (الطريقة المباشرة / Direct Method).....	54
3.2.1.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (الطريقة السمعية الشفوية /Audiolingual Method)...	56
3.2.1.4. Bilişsel Yöntem/Yaklaşım (الطريقة المعرفية /Cognitive Code-Learning).....	58
3.2.1.5. İletişimci Yöntem (الطريقة التوظيفية /Communactive Approach).....	60

3. 2. 1. 6. Seçmeli Yöntem (الطريقة التوليفية / Eclectic method).....	61
3. 2. 2- Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Geliştirilen Yöntemler	62
3. 2. 2. 1. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)	62
3. 2. 2. 2. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response).....	65
3. 2. 2. 3. Tabii (Doğal) Yaklaşım Yöntemi (Natural Approach)	65
3. 2. 3- Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Genel Değerlendirilmesi.....	66
3. 3. Yabancı Dil Öğretiminde Teknikler	67
3. 3. 1. Grupla Öğretim Teknikleri	67
3. 3. 1. 1. Gösteri	68
3. 3. 1. 2. Soru – Cevap.....	68
3. 3. 1. 3. Drama ve Rol Yapma	68
3. 3. 1. 4. Benzetme	68
3. 3. 1. 5. İkili ve Grup Çalışmaları	68
3. 3. 1. 6. Mikro Öğretim	69
3. 3. 1. 7. Eğitsel Oyunlar.....	69
3. 3. 2. Bireysel Öğretim Teknikleri	70
3. 3. 3. Bireyselleştirilmiş Öğretim.....	70
3. 3. 4. Programlı Öğretim	71
3. 3. 5. Bilgisayar Destekli Öğretim	71
4. Yabancı Dilde Kelime ve Gramer Öğretimi.....	72
4. 1. Yabancı Dilde Kelime Öğretimi	72
4. 1. 1. Yabancı Dilde Kelime Öğretiminin Önemi.....	72
4. 1. 2. Yabancı Dilde Kelime Öğretim Yöntem ve Teknikleri	75
4. 2. Yabancı Dilde Gramer, (Dilbilgisi) Öğretimi.....	77
4. 2. 1. Yabancı Dilde Gramer/Dilbilgisi Öğretiminin Önemi.....	77
4. 2. 2. Gramer Öğretiminde Yaklaşım ve Yöntemler.....	79
4. 2. 2. 1. Klasik/geleneksel Gramer.....	79
4. 2. 2. 2. Yeni/Çağdaş Yaklaşım	80
4. 2. 3. Yabancı Dilde Gramer Öğretim Yöntemleri	84
4. 2. 3. 1. Tümdengelim Yöntemi: الطريقة القياسية	84
4. 2. 3. 2. Tümevarım Yöntemi:(الطريقة الاستقرائية).....	85
4. 2. 3. 3. Metin Okutma Yöntemi: (طريقة إلقاء النص).....	86
BÖLÜM II.....	88
ARAPÇA ÖĞRETİM TARİHÇESİ YAKLAŞIM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	88
1. Arapça ve Öğretim Tarihçesi.....	88
1. 1. Arapçanın Tarihçesi	88

1. 2. Arap Gramerinin Tarihçesi.....	91
1. 2. 1. İlk Gramer Çalışmaları	91
1. 2. 2. Arap Gramerini Kolaylaştırma Hareketleri	94
1. 2. Arapça Öğretim Tarihçesi	99
1. 2. 1. Arapça Öğretimine İhtiyaç Doğuran Sebepler.....	100
1. 2. 2. İslam Dünyasında Arapça Öğretimi.....	103
1. 2. 3. İslam Dünyası Dışında Arapça Öğretimi	105
1. 2. 4. Çağdaş Dünyada Uluslararası Bazı Arapça Öğretim Merkezleri	107
2. Yabancılarla Arapça Öğretiminde Yaklaşım Yöntem ve Teknikler.....	109
2. 1. Arapça Öğretiminde Yaklaşımlar	109
2. 1. 1. İletişimci Yaklaşım (الطريقة التوافقية /Communicative Approach).....	109
2. 1. 2. Bilişsel Yaklaşımı (النظرية المعرفية).....	111
2. 2. 1. Eski(Klasik) Yöntem/ Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (طريقة النحو والترجمة).....	112
2. 2. 2. Yeni Çağdaş Yöntemler	112
2. 2. 2. 1. Düzvarım Yöntemi (الطريقة المباشرة / Direct Method).....	113
2. 2. 2. 2. Okuma Yöntemi (The Reading Method/طريقة القراءة والكتابة).....	114
2. 2. 2. 3. Kulak Dil Alışkanlığı Yöntemi (الطريقة السمعية الشفهية /Audio-Lingual Method)	115
2. 2. 2. 4. Seçmeli Yöntem (الطريقة التوليفية /Eclectic Method).....	116
2. 3. Arapça Gramer Öğretiminde Sorunlar Yaklaşım ve Yöntemler	118
2. 3. 1. Arapça Gramer Öğretiminde Sorunlar	118
2. 3. 2. Arapça Gramer Öğretiminde Yaklaşımlar.....	118
2. 3. 3. Arapça Gramer Öğretiminde Yöntemler	121
2. 3. 3. 1. Tümdengelim Yöntemi (الطريقة القياسية).....	121
2. 3. 3. 2. Tümevarım Yöntemi (الطريقة الاستقرائية).....	121
2. 3. 3. 3. Metin Okutma Yöntemi: (طريقة إلقاء النص).....	122
2. 4. Arapça Öğretiminde Teknikler	122
BÖLÜM III	125
TÜRKLERE ARAPÇA ÖĞRETİM SERÜVENİ.....	125
SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	125
1. Türklere Arapça Öğretimin Tarihi.....	125
1. 1. Türk-Arap İlişkilerinin Tarihi Gelişimi.....	125
1. 2. Türk Medreseleri ve Medreselerde Arapça Öğretimi	127
1. 2. 1. Medreselerin Ortaya Çıkış Nedenleri.....	128
1. 2. 2. Selçuklu Medreseleri	129
1. 2. 2. 1. Selçuklu Medreselerinde Arapça Öğretimi	130

1. 2. 3. Osmanlı Medreseleri	130
1. 2. 3. 1. Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi	133
1. 2. 3. 2. Medreselerde Okutulan Arapça Ders Kitapları.....	134
1. 2. 3. 3. Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretim Yöntemleri.....	147
1. 2. 3. 4. Osmanlı Medreselerinde Yapılan Arapça Öğretiminin Değerlendirilmesi ..	149
1. 3. Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Arapça Öğretimi.....	152
1. 3. 1. İmam-Hatip Okullarında Arapça Öğretimi.....	152
1. 3. 3. Yükseköğretimde Arapça Öğretimi	155
1. 3. 4. İmam-Hatip ve Yükseköğretimde Arapça Ders Kitapları	156
1. 3. 4. 1. İmam-Hatip Okullarında/Liselerinde Ders Kitapları	156
1. 3. 4. 2. İlahiyat Fakültelerinde Arapça Ders Kitapları	159
1. 3. 5. Türkiye’de Arapça Öğretiminin Bugünkü Durumu	164
2. Türklere Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....	167
2. 1. Arapça Öğretiminde Sorunlar	169
2. 1. 1. Arapça Öğretiminde Sorunların Kaynakları	173
2. 1. 1. 1- Harici Sorunlar.....	175
2. 1. 1. 2- Dâhilî Sorunlar.....	176
2. Arapça Öğretiminde Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	179
3. Arapça Öğretiminde Amaç/Hedeften Kaynaklanan Sorunlar	183
3. 1. Arapça Öğretiminde Hedef Belirleme	183
3. 2. Arapça Öğretiminde Amaca Uygun Program Belirleme	184
4. Öğretim Yöntemlerinden Kaynaklanan Sorunlar	185
4. 1. Düünden Bugüne Yöntem Sorunları.....	185
2. 2. Mevcut Durum ve Üzerine Yapılan Öneriler	193
2. 3. Öğretmen, Öğrenci, Amaç, Yöntem, Program ve Ortama İlişkin Varsayılan Sorunlar ve Çözümüne Yönelik Değerlendirmeler	196
BÖLÜM IV	204
TÜRKLERE KELİME VE GRAMER ÖĞRETİM TARİHÇE YÖNTEM VE TEKNİKLERİ SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	204
1. 1. Osmanlı Öncesi Türklere Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi	205
1. 2. Osmanlı Dönemi Tanzimat Öncesi Arapça Kelime Öğretimi.....	206
1. 3. Osmanlı Dönemi Kelime Öğretiminde Manzum Sözlükler	208
1. 4. Tanzimat Dönemi(1839) Mekteplerde Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi	213
1. 3. 1. İlk/Orta Öğretimde Kelime ve Gramer Öğretimi.....	214
1. 3. 1. 1. İbtidai(Sıbyan) Mekteplerinde Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi.....	214
1. 3. 1. 2- Rüşdiye Mekteplerinde Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi.....	216

1. 3. 1. 3- İdadi Mekteplerde Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi.....	217
1. 3. 1. 4. Sultanî Mekteplerde Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi	219
1. 3. 1. 5. Darüşşafaka’da Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi	222
1. 3. 2. Yükseköğretimde Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi.....	224
1. 3. 2. 1. Öğretmen Okullarında Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi.....	224
1. 3. 2. 2. Darü’ül Funun’da Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi.....	226
1. 3. 2. 3. Enderun Mektebinde Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi	227
1. 5. Cumhuriyet Dönemi Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi	229
1. 5. 1. İmam-Hatip Okullarında/Liselerinde Kelime ve Gramer Öğretimi.....	229
1. 5. 2. Yükseköğretimde Kelime ve Gramer Öğretimi	233
2. Türklere Arapça Kelime Öğretim Yöntem ve Teknikleri	236
3. Türklere Arapça Kelime Öğretimine İlişkin Varsayılan Sorunlar ve Çözümüne yönelik Değerlendirmeler.....	239
4. Arapça-Türkçe Etkileşmesinin Arapça Öğretimine Katkısı.....	242
4. 1. Arapçadan Türkçeye Geçen Ortak Kelimeler.....	242
4. 2. Türkçeden Arapçaya Geçen Ortak Kelimeler.....	244
4. 3. Türkçede Anlam Kaymasına Uğrayan Arapça Kelimeler.....	246
6. Türklere Arapça Gramer Öğretimine İlişkin Sorunlar ve Çözümüne yönelik Öneriler	249
6. 1. Türklere Arapça Gramer Öğretimine İlişkin Sorunlar	249
6.1. 1. Yöntem Sorunu	249
6. 1. 2. Öğretmen Sorunu	250
6. 1. 3. Gramer Öğretiminin Amaç Olması.....	250
6. 1. 4. Gereksiz ve Teorik Bilgilerin Verilmesi	251
6. 1. 5. Arapça- Türkçe Arasında Anlam ve Yapı Farklılıklarının Bulunması	252
6. 1. 6. Gramerin Müstakil Bir Ders Olarak Öğretilmesi.....	252
6. 2. Gramer Öğretimine Yönelik Öneriler	253
SONUÇ VE ÖNERİLER	255
B- Türklere Arapça Kelime Öğretimi İle İlgili Öneriler.....	258
KAYNAKLAR.....	271
ÖZGEÇMİŞ.....	282

KISALTMALAR

Tezde geçen kısaltmalar Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi(*DİA*) kıstaslarına göre yapılmıştır.

a.g.e.	: Adı geçen eser
a.g.m.	: Adı geçen makale
a.y.	: Aynı yer
b.	: Bin, İbn (oğlu)
bk.	: Bakınız
c.	: Cilt
trc.	: Tercüme eden
<i>DİA.</i>	: Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi
Ens.	: Enstitü
h.	: Hicri
m.	: Miladî
MEB.	: Milli Eğitim Bakanlığı
md.	: Madde
m. ö.	: Millattan önce
m. s.	: Millattan sonra
MÜ.	: Marmara Üniversitesi
ö.	: Ölüm
s.	: Sayfa
sy.	: Sayı
TDK.	: Türk Dil Kurumu
trs.	: Tarihsiz
vd.	: Ve diğerleri
vb.	: Ve benzeri
y.	: Yıl
yy.	: Yüzyıl

ÖZET

Tezin Başlığı: Türklere Arapça Kelime ve Gramer Öğretim Yöntem ve Teknikleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Tezin Yazarı: Ahmet ALTUN Danışman: Prof. Dr. Abdurrahman ÖZDEMİR

Kabul Tarihi: 01.09.2016 Sayfa Sayısı: XII (Önkısım)+270 (tez)

Anabilimdalı: Temel İslam Bilimleri Bilim Dalı: Arap;Dili ve Belagati

Teknolojinin ürettiği ulaşım ve iletişim araçları sayesinde gittikçe küçülen dünyada, insanlar eğitsel, ticarî, siyasî, askerî turistik vb. gibi birçok alanda eskiye oranla, daha sık bir araya gelmeye başladılar. Buna bağlı olarak da yabancı dil öğrenme ihtiyacını duydular. Dil bilimciler de, daha kolay ve daha kısa bir sürede yabancı bir dili öğretmek için yeni yöntem ve teknik arayışlarına girdiler.

Globalleşen dünyada Arapça da, önem ve konumu itibarıyla öğrenilmesi gereken diller arasın da, geleceğin en etkili dillerinden biri olarak yerini aldı.

Tarihi süreçte Selçuklu döneminde açılan medreselerdeki Arapça öğretimi, Osmanlı döneminde de imparatorluğun yayıldığı her yerde Selçuklu medreselerinin bir devamı olarak açılan medreselerde sürdürülmüştür.

Tanzimat Döneminde ise, Batı tarzı açılan mekteplerde Arapça öğretiminde yeni yöntemler uygulanmıştır.

Cumhuriyet döneminde de bir ara dönem yaşayan Arapça öğretimi, İmam-Hatip Okulları ile İlahiyat Fakültelerinde tekrar başlamış ve günümüze kadar devam etmiştir. Ancak 60-70 yıldır Arapça öğretiminin yapıldığı söz konusu okullarda istenen başarı sağlanamamıştır.

Araştırma, anket ve gözlemler bu başarısızlığın en önemli sebepleri arasında, öğretmen, yöntem, program, amaç, öğrenci ve ortamı göstermektedir.

Bu çalışmamızda, Cumhuriyet döneminde, İmam-Hatip Okulları ile İlahiyat Fakülteleri başta olmak üzere Türkiye’de yapılan Arapça öğretimi ile bu öğretimin sonuçları ele alınarak Arapça öğretimde mevcut durum, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri ele alınmıştır.

Tezimizde, dil öğretiminde, kelime ve gramer öğretiminin iki kilit unsur olduğu ve bu iki unsurun Arapça öğretiminde, Özellikle Türklere hangi yöntem ve tekniklerle verileceği hususu ele alınmıştır.

Çalışmamızda, tarihî süreçte, Türkçe-Arapça etkileşmesi neticesinde her iki dilde de kullanılan ortak kelime varlığı, Arapça bazı gramer kurallarının Türkçede var olması gibi avantajlar, dikkate alındığında, Türklere özel bir takım yöntem ve tekniklerle, daha kolay ve daha kısa bir sürede Arapçanın öğretilbileceği tezi benimsenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Arapça, Türkçe, kelime, gramer, öğretim

SUMMARY

Thesis Title: Methods and Techniques in Teaching Arabic Words and Grammar to Turks Problems and Solution Proposals

Thesis Author: Ahmet ALTUN Advisor: Prof. Dr. Abdurrahman ÖZDEMİR

Date of Acceptance: 01.09.2016 Total Number of Pages: XII +270

Department: Basic Islamic Sciences Field of Study: Arabic Language and Rehtoric

People have been communicating with each other for reasons such as education, trade, politics, military and tourism in a world getting smaller gradually thanks to transportation and communication

means produced by technology. And by extension, they needed to learn foreign language. Linguists are also plunged into a quest of finding new methods and techniques to teach a foreign language much

easier and in a shorter period of time. Teaching foreign language with improved contemporary methods and techniques continues growingly.

In the increasingly globalized world, Arabic, by its place and importance, is also lined up among the languages to be learned as one of the most effective languages of the future. Contemporary methods and techniques used in teaching foreign language are also used in teaching Arabic.

During historical process, Turks adopted Arabic, which they recognized as religious and scientific language, and attached great importance to its education and teaching as of accepting Islam. During the Seljuks period, the classical madrasahs (Moslem theological schools), which were opened for Arabic language teaching, were extended by transforming them into systematic madrasahs during Nizamülmülk period. During the Ottoman period also, Arabic was taught in madrasahs, which were the continuation of the Seljuks madrasahs, in everywhere that the empire spread.

Arabic education, which also experienced an interim period during the early Republican period, was restarted in religious schools (İmam Hatip Okulları) and Faculties of Theology (İlahiyet Fakültesi) and

continued until today. However, the desired success was not achieved in the said schools, where Arabic education has been offered for the last 60-70 years.

Researches, surveys and observations indicate teacher, method, program, objective, student and environment among the most important reasons of this failure.

In our study, the current situation, encountered problems and solution proposals in Arabic education are discussed by examining Arabic education and the results of this education in Turkey led by religious schools and Faculties of Theology during Republican Period.

In our thesis, two key elements in Arabic education, namely word and grammar teachings, and the methods and techniques of offering these two elements in Arabic teaching especially to Turks are discussed.

In our thesis, the argument of teaching Arabic language to Turks easier and in a short periods by using

some methods and techniques specific to Turks is adopted when the existence of common words being

used in both languages and the advantages of the existence of some Arabic grammar rules also in Turkish language as a result of Turkish-Arabic interaction are taken into consideration.

Keywords: Arabic, Turkish, word, grammar, teaching

GİRİŞ

Türklerin İslam dinini benimseyip Müslüman olmalarından sonra, Araplarla teması sonucu Arapça, Türklerin kültür hayatına girmiştir. Türk-Arap ilişkileri, iki toplumun bazı bölgelerde, bir arada yaşayıp kaynaşmasına, dinî kelimeleri kullanmaya başlamalarına ve toplumun yeni mesleklerle tanışmalarına yol açmıştır. Türk-İslam kültürünün ilk nüvelerinin görüldüğü Karahanlılar döneminden itibaren din ile kültür arasındaki bağlantı tabii seyir içinde ayrılmaz bir bütünlük oluşturmuştur. Selçuklu döneminde Arapça öğretimi müesseseseleşerek yayılmıştır. Selçuklu medreselerinin bir devamı olan medreseler, Osmanlı döneminde de imparatorluğun yayıldığı her yerde açılmış ve bu medreselerde Türkçe yerine Arapça okutulmuştur. İznik ve Edirne’de açılan ilk medreselerde ileri düzeyde Arapça öğretimi yapılmıştır. Fatih Sultan Mehmet döneminde Arapça öğretimi veren medreseler büyük bir hızla yaygınlaşmıştır. Kanunî Sultan Süleyman döneminde Açılan ‘Süleymaniye’ medreselerinde Arapça öğretimi zirve yaptı denebilir. 1824’te Sultan II. Mahmut tarafından çıkarılan bir kanunla, devlet memuru olmak isteyen kimselere Arapça bilme şartı getirildi.¹ Modernleşme, yenileşme ve ıslahat hareketi olarak adlandırılan Tanzimat’la (1839) başlayan Batılılaşma hareketi, yabancı dil öğretimini de etkilemiş daha çağdaş bir eğitim ön görülmüştür. Bu bağlamda, 1882 de İbrahim Efendi² tarafından, 11-14 yaşları arasındaki çocuklara Arapça öğretmek amacıyla ‘Darü’l-‘Ulum, adında okullar açılmış, nahiv ve sarf kuralları ile kelime öğretimi, açıklama ve örneklerle pekiştirme yöntemiyle kendi döneminde başarılı bir Arapça öğretimi gerçekleştirmiştir.³ Tanzimat’tan itibaren Arapça öğretiminde bir yeniliğe gidilmiş, klasik sistem terk edilerek yeni düzenleme ve uygulamalara geçilmiştir. Daha kolay ve kısa zamanda Arapça öğretmek amacıyla yeni yöntem çalışmaları yapılmış ve bu doğrultuda ders kitapları hazırlanmıştır. Bu yeni program ve yöntemde, klasik öğretimde yer almayan, konuşma ve yazma öğretimine de yer verilmiştir. Dönemin ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla yapılan bu yeni

¹ Ergin, Osman *Türkiye Maarif Tarihi*, İstanbul 1977, s. 42

² Arapçayı kısa sürede öğretmek için açtığı Dârü’t-ta’lîm adlı mekteple şöhret bulan dil âlimidir. Arapça’nın kısa sürede öğrenilemeyeceği şeklindeki yaygın kanaatin yanlış olduğunu ileri süren Hacı İbrâhim Efendi bu dilin iki yılda öğretilbileceğini, iddiasının doğruluğunu ispata muktedir olduğunu savunmuş ve Dârü’t-ta’lîm’de, Arapça dilbilgisi kitabı olarak kendisinin yazdığı Sarf Tercümesi ile Nahiv Tercümesi adlı eserleri, metin olarak da Vâkıdî’nin Fütûhu’ş-Şâm’ını ve Mâverdi’nin Edebü’l-dünyâ ve’l-dîn’ini okutmuştur. Hacı İbrâhim Efendi’nin özel bir okul açarak bir iki yıl içinde 500 kadar talebe toplaması İstanbul’da birçok özel okulun açılmasına vesile olmuştur.(Hulusi Kılıç, Hacı İbrahim Efendi, maddesi, DİA, c. 14, 481-482)

³ Demircan, Ömer, *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*, Ankara 1988, s. 61

düzenleme medreselerdeki Arapça öğretimi ile ilgili önceki dönemlere göre büyük bir gelişme sağlanmıştır. Daha önce, sadece İslam dinini kavramaya yönelik dinî kaynakları okuyup anlamak amacıyla Arapça öğretim yapılmış, daha sonra bu amaca, Arapça konuşma amacı da ilave edilmiştir.

Cumhuriyet döneminde, 1924 te çıkan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Arapça öğretimi, duraklama, gerileme ve daha sonra yasaklama dönemine girmiştir. Yaklaşık 20 yıl süren bu yasaklamadan sonra, 1951 yılında önce İmam-Hatip Okulları daha sonra da Yüksek İslam Enstitüleri ve İlahiyat Fakültelerinde, Arapça öğretimi başlamıştır. Söz konusu dönemde okullarda Arapça öğretimi, Osmanlı medreselerindeki gramer ve tercüme yönteminin devamı şeklinde sürdürülmüştür. Arapça, fıkıh, hadis tefsir gibi meslek derslerinden sayıldığı için konuşma öğretimi yapılmamıştır. Zaman zaman amaç ve programlarda değişiklik yapılmışsa da Arapça öğretimi klasik yöntemden kurtulamamıştır. Son yıllarda İmam-Hatip okulları ile İlahiyat Fakültelerinde dilin dört temel becerisini öğretmeye yönelik yapılan çalışmalar ve program değişikliği yapılmışsa da, istenen başarının sağlandığını söylemek pek de kolay değildir.

Arapça öğretimi ile ilgili olarak yapılan anket, istatistik, yüksek lisans ve doktora çalışmaları, bilimsel makale, araştırma ve gözlemler, Cumhuriyet döneminin son 70-80 yıllık Arapça öğretiminde hedeflenen başarının gerçekleştirilemediğini göstermektedir.⁴

Arapça öğretiminde görülen başarısızlık nedenleri şöyle sıralanabilir:

1. Türkiye’de orta ve yükseköğretimde Arapça öğretimi uygulaması ve etkinlikleri yetersizdir.
2. Öğretmen ve öğrencilerin Arapça öğretimine ilişkin genel görüşleri olumsuz düzeydedir.
3. Arapça öğretiminin öngörülen hedef ve davranışları, gerçekleştirilebilirlik açısından yetersizdir.
4. Arapça öğretimi, işleniş ve içerik bakımından öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılamamaktadır.

⁴ Yapılan söz konusu çalışma sonuçları, ‘Arapça Öğretiminde Sorunlar’ başlığı altında detaylarıyla verilmiştir.

5. Arapça kullanılabilecek araç ve gereçler, nitelik ve nicelik bakımından yetersizdir.

Türkiye’de Arapça öğretiminde, başarısızlığa yol açan sorunların varlığına işaret eden eğitimci, uzman ve araştırmacılar, sorunların kaynaklarını tespit konusunda farklı görüşler ileri sürülmektedir.

Arapça öğretiminin sorunlarına ilişkin müstakil çalışmalarıyla tanınan Candemir Doğan, Türkiye’de Arapça öğretiminde görülen başarısızlığın esas sebebini şöyle açıklamaktadır: “Türklerin Araplarla temas ve kaynaşmalarının çok eski tarihlere dayanması, Türklere Arapçaya karşı "yabancılık hissinin" kaybolmasına sebep olmuştur. Bu, biryandan Arapça öğretiminin ‘ana dil öğretimi’ şeklinde yapılmasına sebep olurken, diğer yandan da öğretimin dilsel özellikleri dikkate alınmadan diğer İslamî ilimler gibi öğretilmesine sebep olmuştur. Genellikle Arapça öğrenim veya öğretimini zorlaştıran diğer sebepler, bu iki ana sebepten kaynaklanmaktadır. Türk toplumunda Arapçaya karşı yabancılık hissinin kaybolarak ana dil gibi öğretilmesi, uygun öğretim metotlarının geliştirilerek bunlara göre ders kitaplarının hazırlanmasını engellediği gibi problemi hissederek çözmek isteyenlerin ortaya çıkmasına da mani olmuştur.”⁵ Bu sebeplerle birlikte, yöntemsizlik ve öğretmen yetersizliği gibi nedenlerden dolayı Türkiye’de Arapça öğretiminde, istenilen düzeyde verim alınmadığını söyleyebiliriz. Tezimizde, Türklere özellikle Arapça kelime ve gramer öğretimi başta olmak üzere, Arapça öğrenim ve öğretimi ile ilgili sorunlar ve öneriler üzerinde durulmuştur.

1. Konunun Amacı

Bu çalışmamızda, İmam-Hatip Okulları ile İlahiyat Fakülteleri başta olmak üzere günümüz Türkiye’inde yapılan Arapça öğretimi ile bu öğretimin sonuçları ele alınarak Arapça öğretiminde mevcut durum, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri değerlendirilecektir.

Amacımız, bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de gittikçe, dinî, siyasî, iktisadî, askerî, ticarî, kültürel ve turizm gibi alanlarda önem kazanan Arapça öğretimine ivme kazandırmak, özellikle Türklere Arapça öğretimini, uygun yöntem ve tekniklerle daha

⁵ Doğan, Candemir, “Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Öğrenim-Öğretim Konusu ve Aracı Olan dil Orijinli Sorunlar ve Çözüm Yolları” *Ekev Akademi Dergisi* y. 2000, c. 2 sy. 3, s. 157

kolay ve daha kısa bir sürede gerçekleştirici öneriler getirerek, ülkenin, zaman, enerji ve ekonomik kaybını önlemeye katkıda bulunmaktır.

Bilindiği gibi dil öğretiminde, kelime ile gramer öğretimi iki temel unsur sayılmaktadır. Kelime ve gramer kuralları olmadan kelimeler olmaz. Çalışmamızda, tezimizin ana konusu olan ‘Türlere kelime ve gramer öğretiminde başarıyı artıracak yöntem ve teknikler üzerinde duruldu. Türlere daha kolay ve daha kısa bir sürede Arapça öğretmek için uygun yöntem ve teknikler ele alındı. Arapça öğretiminde karşılaşılan mevcut sorunlar incelenerek, sorunların çözümüne yönelik öneriler sunuldu.

Arapça öğreniminde amaçların değişmesiyle, yöntem ve teknikler de günümüz ihtiyaçlarına göre değişmiş bulunmaktadır. Etkili bir yabancı dil öğretiminde Batı dillerinde geçerli olan çağdaş yöntem ve tekniklerin Arapça öğretiminde de geçerli olduğu bilinmektedir. Yeni ve çağdaş yöntem ve teknikleri bilip uygulamak elbette Arapça öğretimini olumlu bir şekilde etkileyecektir. Bu bağlamda, Arapça öğretiminde Türlere daha uygun yöntem ve teknikleri uygulamak şüphesiz ki Arapça öğretimini daha kolaylaştıracak ve daha kısa bir sürede öğretimini sağlayacaktır.

Çalışmamızda özellikle, Türk-Arap ortak İslam kültürü, Türkçe-Arapça etkileşimi neticesinde her iki dilde de kullanılan ortak kelime hazinesinin varlığına dikkat çekilmektedir. Türkçede önemli sayıda kullanılan Arapça kelime, terim ve tabirlerde Arapça bazı gramer kurallarının mevcudiyeti gibi avantajlar dikkate alındığında, Türlere özel bir takım yöntem ve tekniklerle, daha kolay ve daha kısa bir sürede Arapçanın öğretilbileceği tezi benimsenmiştir.

Bu araştırmanın, Arapça öğretimine şu katkıları sağlayacağı kanaatindeyiz:

1. Günümüzde Arapça öğretimindeki aksaklıkları, eksiklikleri ortaya koyarak, yeni çalışmalarla bu eksiklikleri gidermek,
2. Arapça öğretiminde kullanılacak, özel öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeni çalışmaların yapılmasına kapı aralamak,
3. Öğretmen/öğretim üyelerinin başarılarına katkıda bulunmak.
4. Daha kolay ve daha kısa bir sürede Arapça öğretimini gerçekleştirerek öğrenciye, ülkeye, zaman, enerji ve ekonomik tasarruf sağlamak.

2. Konunun Önemi

2. 1. Arapçanın Önemi

Başarılı bir Arapça öğrenim ve öğretimi, Arapçanın dünyadaki konum ve önemini bilmeye ve kavramaya bağlıdır denebilir.

XX. yy'in son çeyreğinde dünya gündemine giren Arapça, önem ve yaygınlık yönünden geleceğin en etkili dilleri arasında ilk sıralarda yer almağa başlamıştır. Evrim Küçük 'Geleceğin On Dili' konulu yazısında şunları söylemektedir: "İngiliz Kültür Heyeti (British Council) tarafından yapılan bir araştırmada Arapça, geleceğin 10 dili arasında ikinci sırada yer aldığı belirtilmektedir. Türkçenin 9. Sırada yer aldığı Araştırmada, jeopolitik, ekonomik ve kültürel değişimler göz önüne alındığında, gelecek yıllarda yıldızı en çok parlayacak dilin İspanyolca, ikinci dilin de Arapça olacağını ortaya konuluyor. Araştırmada ikinci sırada yer alan Arapça, 230 milyon kişi tarafından anadil olarak kullanılmasının yanında Kuzey Afrika ile Batı Asya'da 100- 200 milyon kişi tarafından ikinci dil olarak kullanılmaktadır. Gelişmekte olan ekonomiler arasındaki Bahreyn, Ürdün, Kuveyt, Lübnan, Fas, Umman, Katar, Suudi Arabistan, Tunus ve Birleşik Arap Emirlikleri gibi ülkelerde Arapça konuşulmaktadır."⁶

İslam dini, dil olarak Arapçayı seçmiş ve onu ibadet dili yapmıştır. Kur'an ve hadisle tanışma, İslam kültürü ile buluşma ancak Arapça ile mümkün olmaktadır. İnsanlığa tabiat, matematik, tıp, müzik ve astronomi ilimlerini nakleden ve dünyaya, Ortaçağda Yunan ilim ve felsefesini aktaran Arapça, tarihi açıdan da büyük bir öneme sahiptir.

Dünyanın her tarafında ilim adamları, Arap ve İslam kültürünü bir arada taşıyan Arapçayı, dil, edebiyat, ilim ve kültür yönlerinden inceleme ve araştırma konusu yapmış ve yapılmaktadır.

Petrolün bazı Arap ülkelerinde çıkması, bu ülkelerin Batı için önemli bir pazar oluşturması ve bu pazarların yabancılar için önemli bir çalışma alanı haline gelmesi sonucu Arapça, ekonomik bir boyut da kazanmıştır.

Arapça, miladi VII. asırdan itibaren XI. asrın sonuna kadar oynadığı büyük ve tarihi rolüne günümüzde de büyük bir hızla devam etmektedir. O çağlarda Arapça ilim, kültür

⁶ Küçük, Evrim, "Geleceğin En Parlak 10 Dili", <http://www.dunya.com/dunya/ulkeler/gelecegin-en-parlak-dili-ismanyolca-270288h.htm>, erişim 21.03.2016

ve uluslararası iletişim dili idi. Şimdi Arapça, yeniden uluslararası bir dil olma yoluna girmiş bulunduğu görülmektedir. Günümüzde Arap dili, gerek İslam aleminde, gerek İslâm alemi dışındaki ülkelerde önemli bir yere sahip olmuştur.⁷

Kelime hazinesi itibariyle dünyanın en zengin dillerinden biri sayılan Arapça, dünyada ilim ve medeniyet dili olarak kabul edilen 6 dilden birisidir.⁸ “Arapçanın Avrupa, Amerika, Avustralya, Asya ve Afrika’dan 50 halkın diline tesir ettiği belirtilmektedir.⁹ Evrensel bir mesaj olarak Kur’an’da pek çok dile kelime akışını hızlandırmıştır. 22 dilde 1650 Kur’anî kelime tespit edilmiştir.”¹⁰ Özellikle Almanca, İngilizce, İspanyolca, Fransızca ve Portekizce gibi Avrupa dilleri Arapçadan pek çok kelime almıştır. Örneğin İngilizce sözlüklerde yaklaşık 1000 (bin) Arapça kelime yer almaktadır. Avrupa ülkeleri içinde Arapçadan en çok etkilenen İspanya’da, İspanyolca sözlüklerin %17’si Arapça kelimelerden oluşmaktadır.¹¹

Doğu dillerinden Farsçaya (%60,67), Türkçeye (%65,30), Urduçaya (%41,95), Tacikçeye (%46,39), Afgancaya (%56,99) oranında Arapça kökenli kelimenin girdiği belirlenmiştir. Hıristiyan din adamı Rafayel, 26 Asya dilinin Arap alfabesini kullandığı ve bir kısmının da hâlen kullanmaya devam ettiklerini tespit etmiştir. Çin’de başta Uygur Türkleri olmak üzere on ayrı millete mensup Müslümanlar, hâlen Arap alfabesini kullanmaktadır. Endonezya, Malezya altı asır boyunca Arap alfabesini kullandıktan sonra Hollanda’nın sömürgesi olunca zorla Latin alfabesine geçirilmiştir.¹²

Arapça, günümüz toplumunda konuşanların sayısı ve Arapçanın tesir boyutu açısından Samî dillerin en büyüğü olup, dünyadaki yaygın dillerden biri olarak kabul edilmektedir. Şu anda Arapça bütün Arap ülkelerinde, basın-yayın, radyo, TV ve eğitimde kullanılan resmi dil hüviyetinde olup, başta Güneydoğu Asya ve birçok İslâm ülkelerinde mecburi ikinci dil statüsünde okutulmaktadır.

⁷ Arslan, Ahmet Turan, “Hicri 15. Asırda Arapça Yeniden Uluslararası Bir Dil mi Oluyor?”

İlim ve Sanat dergisi, y. 1987, sy 14, s. 79

⁸ en-Naka, Mahmud Kamil, “*Ta’limü’l-Arabiyyeti li ‘n-natikine bi Lüğatin uhra*”, Mekke 1985, s. 19

⁹ Muhammed Mustafâ b. el-Hâc, “*Alemiyyetu’l-lugati’l-Arabiyye*”, *el-Lugatu’l-Arabiyye ve tehaddiyyâtu’l-karni’l-hâdî ve’l-ısrîn*, idâretu’s-sekâfe,” Tunus, 1996, s. 139.

¹⁰ Gündüzöz, Soner, “Arap Kültürünün İzinde Arapça Çekirdek Kelime Kadrosu Sorunu,” *Nusha*, y. 5, s. 16, 2005

¹¹ Âzzam, Abdulvahhab, “*Mekaneti’l-luğati’l-Arabiyye beyne’l-luğati’l-uhra*” *Mecelletü da’veti’l-hak*, Rabat 1958, s. 8

¹² Doğan, Candemir, *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*, Ankara 1989, s. 28

Konuşanların sayısı itibariyle, Çince, İngilizce, Hint ve İspanyolca dillerinden sonra 5. sırada yer alan Arapça, kendi toplumunda konuşulan dünyanın üçüncü ve İngilizceden sonra kendi toplumu dışında en çok konuşulan dünyanın ikinci büyük dilidir. Milletlerarası toplantı, konferans ve yazışmalarda resmi dil olarak kullanılmaktadır¹³.

Günümüzde Arapça BM'de normal ve resmi yazışmalarda, Arapça konuşmaların diğer beş dile çevrilmesinde ve o dillerden Arapçaya çevirmelerde kullanılmaktadır.¹⁴

Amerika Birleşik Devletleri ise, dünyadaki önemi itibariyle Arapçayı 36 dil arasında 6. sırada olduğunu tescil etmiştir.¹⁵

Amerika'nın Kaliforniya Eyaleti, New York, Teksas, New Jersey ve Minsuna şehirlerindeki okullarda Arapça seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Moritanya, Cibuti, Somali ve Komor adalarında Arapça Resmi dil, Senegal'de ise, mecburi dildir.¹⁶

Arjantin, İngiltere, Fransa'da da, Arapça orta dereceli okullarda seçmeli dersler arasında yer almaktadır.¹⁷

İsrail Genelkurmay başkanlığının teklifi, Eğitim Bakanlığının da kararıyla Arapça, 1997-98 öğretim yılından itibaren devlet okullarında mecburi dil olarak okutulmaya başlanmıştır¹⁸.

2. 2. Türkler İçin Arapçanın Önemi

Türkiye'de, İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinde mecburi olarak okutulan Arapça dersleri, 2010 yılında alınan bir kararla¹⁹, orta öğretim kurumlarında seçmeli dersler arasında yer aldı. 2011-2012 öğretim yılında uygulanmaya konulan Arapça dersleri, ilkokul dördüncü sınıftan lise onikinci sınıfa kadar seçmeli olarak okutulmaya başlandı.²⁰ 2015 yılında alınan başka bir kararla da, 2016-2017 öğretim yılında başlamak üzere, Arapça öğretimine ilkokul ikinci sınıf da dahil edildi.²¹

¹³ Rüşdi Ahmed Tuayme, *el-Üsüsü'l-lügaviyye ve 's-sekâfiyye li ta'limi'l-lügati'l-Arabiyye*, Mekke 1982, s. 16.

¹⁴ Altun, Ahmet, *Arapça Öğretiminde Çağdaş Yöntemler*, Yüksek Lisans Tezi, MÜ. SB. Ens.1997, s. 19

¹⁵ en-Nâka, Mahmud Kamil, *Ta'limü'l-lügati'l-Arabiyye*, Mekke 1985, s. 19

¹⁶ Arslan, Ahmet Turan, a.g.m. s. 79-81

¹⁷ en-Nâka, a.g.e., s. 19.

¹⁸ el-Ahram gazetesi, 6.12.1996.

¹⁹ 8 Nisan 2010 Bakanlar Kurulu Kararı, Milliyet Gazetesi, 14.05.2010

²⁰ Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı

Yüksek Öğretim Kurulunun yayınladığı yönetmelikle, 2013 yılından itibaren, İlahiyat Fakültelerinde bir ara dönemden sonra yeniden zorunlu Arapça hazırlık sınıfları düzenlenmesine geçildi.²²

Arapçanın resmi ortaöğretim okullarında, seçmeli dersler arasında yer alması, İmam-Hatip Okullarının orta kısmının yeniden açılması ve ağırlıklı olarak Arapça derslerinin verilmesi, sayıları sekseni aşmış ilahiyat fakültelerinde Arapçanın zorunlu ders olması, Türkiye’de Arapça öğretiminde önemli bir gelişme olduğunu göstermektedir. YÖK tarafından Arapçanın, lisansüstü eğitiminde akademik dil kabul edilmesiyle de Arapçaya olan ilgiyi artırmıştır.

Tarihi süreçte Arapça, Türkler için ayrı bir öneme sahip olmuştur. Türkler, din dili olarak benimsedikleri Arapçayla hep meşgul olmuşlardır. İslam dinini öğrenirken onula birlikte Arapçayı da öğrenmişlerdir. Arapça adeta Türklerin Ana dili olmuştur. Arapların dört yüz yıl Osmanlı yönetimi altında kalmalarıyla, Arapça Türkler arasında daha da önem kazandı. Osmanlıcada konuşulan dilde, Arapça kelime sayısının yarıdan fazlasının Arapça kökenli olması, Arapçanın ne kadar önemsendiğini göstermektedir.

Osmanlının dağılmasından sonra, Arap-Türk ilişkilerindeki bozulma haliyle Arapça öğretimini de olumsuz yönde etkilemiştir. Cumhuriyet döneminde Türkler ve Araplar karşılıklı olarak bir birlerine sırt çevirmeleriyle, Türkiye’de Arapça öğretime giderek ilgi azaldı.

1980’lerden sonra tekrar olumlu yönden gelişen Türk-Arap ilişkileri, Türklerle Arapları, karşılıklı dayanışma ve iş birliğine sevk etti, özellikle iş, ticaret ve turizm alanlarında olumlu adımlar atıldı. Ancak Arapça bilen yeterli eleman olmadığından istenilen düzeyde yakınlaşma ve iş birliği sağlanamadı. Arapça bilen insanların az veya yetersiz olmaları yüzden Arap dünyasındaki bazı ihalelerin kaybedildiği bilinmektedir.²³ Uluslararası ilişkilerde kendimizi Araplara iyi anlatamadığımız veya onları iyi

(4-8 Sınıflar) Ankara 2011

²¹ 21 Ekim 2015 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Kararı

²² 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 5’inci maddesinin 1. fıkrası, 14’üncü ve 49’uncu maddeleri, Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik, s. 2923, tarih 14/10/1983

²³ Zamanın başbakanı Bülent Ulusu, Türkiye’nin Irak’ta girdiği önemli bir ihaleyi, Heyetkilerin Arapça bilmemeleri yüzünde İtalya’ya kaptırdıklarını, bu nedenle Arapça öğretime önem vermenin gerekli olduğunu, Prof. Dr. Ahmet Suphi Furat’a söylediğini bizzat Ahmet Süphi Hocadan dinledim.

anlamadığımız için karşı karşıya kaldığımız durumlar olmuştur. Onun için Türkiye’de Arapça öğretimine yeniden önem verilmesi, Arapça öğretiminin başarılı bir şekilde yayılması şüphesiz Türk Arap ilişkilerini olumlu etkileyecektir.

3. Kapsam

Tezimiz, Türklere Arapça Kelime ve Gramer Öğretiminde Yöntem ve Teknikler ile Arapça öğretim ve öğreniminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri ile sınırlı olacaktır. Özellikle, kelime ve gramer öğretiminin gerçekleşmesinde Türkler için daha uygun sayılabilecek yöntem ve teknikler ele alınacaktır. Ayrıca Arapçanın tarihçesi, Arapça ile ilgili yapılan çalışmalar, Türklerin Arapça öğrenim tarihi ve günümüzde yabancı dil eğitiminde uygulanan bilimsel yaklaşım, yöntem, teknik ve bunların Arapça öğretimine etkisi de tez konusu çerçevesi içinde işlenecektir.

Çalışmamızda, Arapça öğretiminde görülen problemlerin tespitinde, genelde Türkiye, özelde de İmam-Hatip liseleri ile İlahiyat Fakülteleri esas alınarak, öğretmen, öğrenci, amaç, yöntem, müfredat ve ortamdan kaynaklanan sorunlar ele alınacaktır.

4. Tanımlar

Bu araştırmada ele alınan bazı temel kavramların tanımları şöyledir:

Dil: Dil her kavmin istek ve arzularını, maksat ve gayelerini, fikirlerini ifade ettikleri seslerden meydana gelen bir sistemdir.²⁴

Dilbilim: Dilin ne olduğu nasıl bir düzen içinde işlediğini araştırmak ve yabancı dil öğrenme, dilin kurallarını bilme ve kullanabilmeyi inceleyen bilimdir.²⁵

Sözlükbilim (Leksikografi): Sözlükbilim, bir dilin ya da karşılaştırmalı olarak çeşitli dillerin söz varlığını sözlük biçiminde ortaya koymaya yönelik, bu amaçla yöntemler geliştirerek uygulama yollarını gösteren bir dilbilim alanıdır.²⁶

Yöntem ve Yaklaşım: Genel anlamda yöntem amaca götüren en kısa yol, belli bir problemi çözmek için izlenen düzenli yol demektir. Yöntemin dayalı olduğu kuramsal temele ise, yaklaşım denir. Yöntem yabancı bir dili düzenli bir biçimde sunmak üzere,

²⁴ Ebü'l-Feth Osmân b. Cinnî el-Mevsîlî el-Bağdâdî, *el-Hasais*, c 1, s. 33.

²⁵ Ebin, Alev, “*Konuşsal İşitsel Yöntemde ve Bildirimsel İşlevsel Yöntemde Dilbilgisi*”, Yüksek Lisans Tezi, İÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, y. 1988

²⁶ Aksan, Doğan, *Her Yönüyle Dil*, Türk Dil Kur. Ankara, 1985, s. 71

parçaları birbirleriyle çelişkiye düşmeksizin ve belirli bir yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmiş bir gidiş yolları dizisi bir genel plandır.²⁷

Teknik: Yöntemin uygulanış şekli ve plânıdır.

Sarf (morfoloji): Arapça gramerinin kelime yapısını inceleyen bilim dalıdır.

Sözlükte “çevirmek, döndürmek” anlamındaki sarf kelimesi terim olarak biri amelî, diğeri nazarî olmak üzere iki şekilde kullanılır. Amelî sarf, asıl kabul edilen kelimeyi (mastar veya mâzi) lafız veya anlamla ilgili bir maksat için değişik fiil ve isim vezinlerine dönüştürmektir (tasrif). Nazarî sarf ise i‘rab ve bina dışında kelime durumlarının kurallarını inceleyen ilim diye tanımlanır.²⁸

Nahiv (sentaks):

Arapça gramerinin cümle yapısına ilişkin kuralları ile i‘rab bölümünü kapsayan ilim.

Sözlükte “yönelmek, izini takip etmek” anlamındaki “nahâ” lafzından türetilmiştir. Nahve kelimesi, isim olarak “yön, taraf, yol” manasına gelir. Mu‘rab ve mebni olma bakımından, Arapça kelimelerin cümle içindeki i‘rabı (konumu) kendisiyle bilinen bir ilimdir. İ‘rab da, ‘amillerin değişmesiyle kelimelerin son harekesinin değişmesidir. Türkçe karşılığı ‘Cümle Bilgisi’dir. Kelimelerin cümle içindeki vazifelerin ve bu vazifelere göre sonlarının aldığı durumu (i‘rab) öğreten bilim dalıdır.²⁹

Karşıtsal Çözümleme: “Karşıtsa(karşılaştırmalı değil) iki değer sınıflandırması yapmayı amaçlayan ve dillerin karşılaştırılabileceği teorisi üzerine kurulan bir dilbilim girişimidir.”³⁰

5. Yöntem

Bu çalışmamızda karma yöntem kullanılmıştır. Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunların tespitinde ve yapılan önerilerde, tarama, anket, mülakat, istatistik, gözlem yöntemlerinden yararlanılmıştır. Yapılmış anketlerle tespit edilen öğretmen ve öğrenci görüşleri değerlendirilerek bir sonuca varılmaya çalışılmıştır.

²⁷ Sebüktekin, Hikmet, “Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzleneleri”, İstanbul1981,s.65

²⁸ Göksoy, İsmail Hakkı, “Sarf” md. *DİA*, 2009, c. 36, s. 136

²⁹ Durmuş, İsmail, “Nahiv” md. *DİA* 2006, c. 32, s. 300-306

³⁰ İşler, Emrullah, “Karşıtsal Çözümleme ve Arapça Öğretimi”, *Nusha Dergisi*. 2002, c. 2. sy. 6, s. 126

Türkçe-Arapça ortak kelime ile Arapçadan Türkçeye geçen kelime tespitinde tarama yöntemine başvurulmuştur. Gramer öğretiminde de karşılaştırmalı ve karşıtsal, yöntemlerden yararlanılmıştır.

Çalışmamızda, genelde Türkiye, özelde İmam-Hatip Liselerinde öğretilen Arapça öğretiminin, amacına ulaşmamasının temel nedenleri üzerinde durulmuş. Arapça öğretiminde, öğretmen, öğrenci, yöntem, müfredat, araç ve gereçler olarak belirlenen başarısızlığın sebepleri ele alınmış ve çözüm önerilerine yer verilmeğe çalışılmıştır.

Arapça öğretimine esas olan kelime ve gramer öğretiminde, Türk öğrenciler için daha etkili bir yöntemle Arapça öğrenimine katkı sağlama amacı güdülmüştür. Bu maksatla mevcut durum ve sorunların tespiti için, İmam-Hatip Liseleri, İlahiyat Fakülteleri ve TÖMER’de yapılmış ve analiz edilmiş araştırma ve anketler, gözlem ve uygulamalar incelenmiş, elde edilen veriler ışığında, Arapça öğretiminde başarısızlığın nedenleri analiz edildikten sonra, alternatif yöntem ve tekniklerle çözüm önerileri ortaya konmağa çalışılmıştır. Bu sebeple, araştırma, yapılmış anket tekniği ile elde edilen bilgiler, ilgili kaynaklar ve mülakatlara başvurulmuş, yapılan analizlerle bir senteze varılmaya çalışılmıştır.

Konuyla ilgili kaynak taraması yapılırken, veri kaynakları toplamada, bir araya getirmede, konuyla en az ilişkili olandan en çok ilişkili olana, diğer bir ifadeyle, genelden özele doğru bir sıralama takip edilmiştir. Veri kaynakları aranırken yerli ve yabancı kaynaklara başvurulmuştur.

Kaynak taramalarındaki çalışmalarımızda veri toplamak için aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

1. Yazılı Kaynaklardan Bilgi Toplama,
2. Gözlem Yoluyla Bilgi Toplama,
3. Görüşme (Mülâkat) Yoluyla Bilgi Toplama,
4. Anketle Bilgi Toplama.

Kaynakların aranması ve temini konusunda ise, Kütüphaneler, süreli yayınlar, YÖK Tez Merkezindeki Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri, akademik dergilere ilaveten gazete ve

araştırmalar, internet sayfalarından yararlanılmıştır. Elde edilen ve bir araya getirilen veriler tasnif edildikten sonra analiz edilmiştir. Konuyla ilgili bilgiler değerlendirildikten sonra kullanılmıştır.

5. KAYNAKLAR

Türkiye’de 1951 yılından itibaren önce İmam-Hatip Okullarında daha sonra Yükseköğretimde tekrar okutulmaya başlanan Arapça öğretimiyle ilgili olarak son 50 yılda, yapılan Doktora, Yüksek Lisans ve diğer bazı çalışmalar Aşağıda verilmiştir:

A- Doktora Tezleri

Abdüşşaban, şevki Hasan, *Türkiye Türkçesinde Kullanılan Arapça Kelimeler Üzerinde Fonetik ve Morfolojik Bir İnceleme*, İstanbul Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 1973

Açık, Kerim, *Tanzimattan Günümüze Arapça Öğretimi* (Kaynaklar ve Yöntemler), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü, 2002

Albogdadi, Zaki Aboualnasr, *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2007

Can, Betül, *Fatih Döneminden Tanzimat’a Kadar Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi*, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2009

Demir, Murat, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programının ve Ders Materyallerinin Değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2015

Doğan, Candemir; *Yabancılara Arapça Öğretimi Esasları ve Öğretim Metotlarının incelenmesi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 1989

Karaca, Mahmut, *Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurumlarında Arapça Öğretimi(İlahiyat Fakülteleri Örneği), Problemleri, Çözüm Önerileri*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. Bursa 2000

B- Yüksek Lisans Tezleri

Aboualnassr, Zaki, *Eşanlamlılık Olgusu ve Eşanlamlı Kelimelerin Arapça Öğretimindeki Yeri*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ens. Ankara 2004

Açık, Kerim, *Kara Kuvvetleri Lisan Okulundaki Arapça Öğretimi ve İletişimsel Metoda Göre Değerlendirilmesi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1997

Ağpak, Harun, *İkinci Dil Olarak Arapça Öğretiminde Bir Eğitim Programı Denemesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2013

Akçay, Ramazan, *Arapça Dilbilgisi Öğretiminin Çoktan Seçmeli Testlerle Ölçülmesinde Güvenirlilik Düzeyi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2006

Altun, Ahmet, *Arapça Öğretiminde Çağdaş Yöntemler*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. İstanbul, 1997

Baran, Fadıl, *Arapça Öğretiminde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2010

Bildirici, Yusuf Ziya, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye'de Arapça Öğretimi*, Ankara Üniversitesi 1987

Bölükbaşı, Mehmet, *Arapça Öğretiminde Telkin Yöntemi Ve Uygulaması*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ens. Ankara 2012

Can, Betül, *Arapça Öğretiminde Harf-i Cerler, Kullanım Alanları, Türkçede İsmi'nin Halleri Karşıtsal Çözümleme*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2005

Cangir, Mücella, *İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğreniminde Karşılaşılan Sorunlar*, Gazi Üniversitesi, Ankara 2002

Dağbaşı, Gürkan, *Oyun Tekniği ve Arapça Öğretiminde Kullanımı*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2007

ed-Diyyab, Ahmed, *el-Meşakilü'l leti tüvacihiü'l etrak fi ta'limi'l-luğati'l arabiiyeti*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Arap Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara 2012

Gültekin, Seval, *İmam-Hatip Ortaokulları 5. Sınıflarda Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Arap Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara 2013

Hasanoğlu, Zeki, *Arapçanın Yabancı Dil Olarak Okutulduğu Sınıflarda Temel Düzeyde Sözcük Öğretimi Üzerine Ampirik Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ens. Ankara, 1992

Magdi, İbrahim, *Türkiye de Arapça Öğretimi Açısından el-Kitabu l-Esâsi Ders Kitabı Serisinin Değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2004

Karataş, Yusuf, *Türkiye'de Arapça Öğretimi Açısından "el-Arabiyyetu li'l-Hayât" Ders Kitabının Değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi, Ankara 2001

Kütükçü, Ayşe Hümeysra, *Arapça Öğretiminde Drama Yöntemi ve Arapça Dersini Yürüten Öğretmenlerin Bu Yöntemi Kullanma Düzeyleri*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ens. Ankara, 2010

Medni, Bahar, *Arapça Öğretiminde Edebi Materyallerin Kullanımı*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2010

Okan, Fatma Nur, *Ahmet Cevat'ın Lisani Arabi Adlı Eserinin Arapça Öğretimindeki Yeri*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2015

Özcan, Murat, *Arapça Yazma Becerileri Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2007

Tokgözlü, Zeynep, *Arapçanın Öğretilmesi ve Öğrenilmesinde NLP Tekniklerinin Kullanılması*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2010

Uygun, Osman, *İmam-Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi*, Ankara 1994,

Üzüm, Emin Cihan, *Türkiye'de Arapça Öğretimi Açısından "el-Arabiyyetu li'n-Nâşîin" Ders Kitabının Değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi, Ankara 2002

C- Diğer Bazı Çalışmalar

Altun, “Ahmet, İmam-Hatip Liselerinde Arapça Eğitim ve Öğretimi”, *Zaman Gazetesi*, 27.7. 1994

Arslan, Ahmet Turan, “Arapçanın Önemi(Mahmud Salih Semek'ten tercüme),” *Mavera Dergisi*, Sayı 79, İstanbul 1983.

Arslan, Ahmet Turan, “İmam Birgivi Hayatı Eserleri ve Arapça tedrisatındaki Yeri”, *Seha Neşriyat* 97, İstanbul 1992

Doğan, Candemir, *Arapça Öğrenim ve Öğretim Kılavuzu*, Ensar Neşriyat, İstanbul 2011

Doğan, Candemir, “Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde öğrenim-Öğretim Konusu ve Aracı Olan Dil Orijinli Sorunlar ve Çözüm Yolları”, *Ekev Akademi Dergisi*, y. 2000, c. 2. sy. 3

Gömlüksiz, M. Nuri, “Yabancı dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler”, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Elazığ 2000

Gündüz, Soner, “Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikler Pedagojik bir Değerlendirme”, *On dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2010

İşeri, Kamil, “Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi”, *Dil Dergisi*, Ankara 1996

İşler, Emrullah, “İmam-Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi Üzerine”, *Zaman Gazetesi*, 6.7.1992

Özdemir, Abdurrahman; “İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliliği Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10 / 2004

Soysaldı, Mehmet; “Türkiye’deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları”, *Ekev Akademi Dergisi Yıl: 14 Sayı: 45*

Soyupek, Hasan, “Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Arapça Öğretiminde Motivasyonun Önemi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, y. 2008 Isparta

Türkiye’de özellikle son on yılda Arapça öğretimi alanındaki çalışmalar, devlet ve özel üniversiteler bünyesinde açılan İlahiyat, İslamî İlimler ve Eğitim Fakültelerinde akademik düzeyde artarak sürdürülmektedir. Işkın ile Daşkiran’ın tespitlerine göre, Yüksek Lisans ve Doktora olmak üzere 1978-2009 yılları arasında İlahiyat fakültelerinde, %2,3’ü Arapça öğretimi alanında olmak üzere, Arap dili üzerine 307 tez yapılmıştır.³¹ Son senelerde sayıları artan İlahiyat ve İslamî İlimler Fakülteleri arap Dili ve Belagati bölümlerinde, bu alanda Lisansüstü düzeyde artarak sürdürülmektedir.

Arapça ile ilgili olarak yapılacak çalışmaların, daha çok Arapça öğretimi eksenli olması, Arapça öğretiminde amaçlanan hedefe ulaşmada, daha yararlı olacağı kanaatindeyiz.

³¹ Işkın , Gökhan Sebati; Daşkiran, Yaşar, “İlahiyat Fakülteleri Arap Dili ve Belagati Anabilim Dalları’nda Yapılan Lisansüstü Tezlerle İlgili Bir Değerlendirme”, *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, y. 2011, C. 35, sy.60

BÖLÜM I

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN TARİHÇE İLKE YAKLAŞIM YÖNTEM TEKNİKLERİ EKSENİNDE KELİME VE GRAMER ÖĞRETİMİ

1. Yabancı Dil Öğretim Tarihçesi

1.1. Dil Nedir?

“Dil, insanların duygularını ve düşüncelerini bildirmek için kelimelerle, yazıyla veya işaretlerle yaptıkları anlaşma,”³² biçiminde tanımlanmıştır. Daha teknik bir tanıma göre ise “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.”³³ Dil ile ilgili olarak farklı açılardan yapılan tariflerin sayısı üç yüz elliden fazladır.³⁴ Bu da gösteriyor ki, dil konusunda birden fazla tanım vardır. Dil tanımıyla dil öğretim yöntemi arasında bir ilişki söz konusu olduğu için, ‘Dil nedir?’ sorusuna tek ve ortak bir tanım olmadığı gibi; dil öğretim konusunda da tek ve ortak bir yöntem bulunduğu söylenemez. Dil ile ilgili yapılan hemen hemen bütün tanımların birleştiği ortak nokta, onun bir uzlaşma ve iletişim vasıtası olduğu vurgusudur.

Dil tanımı ile ilgili olarak, farklı zaman ve kültürlerde yapılan tanımlardan bir kaç tanesini vermekle iktifa edeceğiz.

Meşhur Arap dil bilimcilerden İbn Cinnî (ö. 392/1001) dili, “Her toplumun maksadını ifade etmek için kullandığı ses dizileri”³⁵ şeklinde tarif etmiştir. İbn Cinî gibi Abdu’l-kâhir el-Cürcânî (ö. 816/1413) de dili, “Maksatları ifade etme vasıtası”³⁶ olarak tanımlamıştır. İbn Haldun (ö. 808/1406) ise; konuşma organı olan dilin kazandığı melekeyle kişinin maksadını anlattığı toplumsal karakterli sistem³⁷ olarak açıklar.

³² TDK, *Türkçe Sözlük*, 1955 Ankara

³³ Ergin, Muharrem, *Türk Dilbilgisi*, 1985 İstanbul, s. 3

³⁴ Kaya, Zekeriya, *İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, AÜ. Sosyal Bilimler Ens.. 1994 Ankara, s. 3; Doğan. C. *Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*, 1989 Ankara, s. 11.

³⁵ İbn Cinnî, Ebu’l-Feth Osmân, *el-Hasâis*, Dâru’l-kütübi’l-‘ilmiyye, Beyrut, 2003, c.I, s. 87.

³⁶ Cürcânî, Alî b. Muhammed, *Kitâbu’t-Ta’rifât*, Dâru’l-m’arife, Beyrut, 2007, s. 176.

³⁷ İbn Haldun, Abdurrahman, *Mukaddime*, Matba’atu’l- me’arifi’l-‘ilmiyye, Mısır, s. 693

Dinî Kaynaklara göre dil, ilk insan Hz. Âdem ve Onun zürriyetine İlahî bir mucize olarak verilmiş ve insanlık tarihiyle başlamıştır.

Allah'ın insanoğluna bahsettiği en büyük nimetlerinden biri olan konuşabilme (beyan) kabiliyeti, Kur'an'da, insanın yaratılışından hemen sonra zikredilmiştir. İletişimin en önemli unsuru olan ve insana verilen “mantık, yani düşünme ve konuşma yeteneğine sahip olma” özelliğini, bir kısım İslam bilginleri, الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (Rahman, Kur'an öğretti, insanı yarattı ona beyanı öğretti)³⁸ ayetinde geçen “beyan” ifadesi ile açıklamaktadır. Çünkü insan hem “beyan” ve hem de bu beyan sayesinde kendisine verilen ilimle diğer canlılardan ayrılmış ve onlara karşı üstünlük sağlamıştır.³⁹ Dolayısıyla insanda beyanın (konuşma melekesinin) olması onun şuur ve irade sahibi olmasının delilidir.⁴⁰

Rahman suresinde geçen, “O, İnsanı yarattı. Ona beyanı öğretti” meâlindeki ayetleri arasında ‘atıf vav’ının olmaması sebebiyle insanın yaratılması ile ona beyanın öğretilmesi birbirine eş tutulmuş ve bu inceliğe işaret etmek için mantıkçıların insanı, konuşan canlı "حيوان ناطق" olarak nitelendirdikleri belirtilmiştir.⁴¹

İnsanın konuşma eylemini gerçekleştirebilmesi için “dudak ve dile sahip bir varlık olarak yaratılması”⁴² aynı zamanda ‘yaratılış sebebinin Allah’a ibadete’⁴³ bağlanması, dil ile büyük bir ilişkisi vardır. Dilin varlık sahasında olmasının bir sebebi de insanın sosyal bir varlık oluşudur. İnsanlar arasındaki “tanışma, yardımlaşma, kaynaşma”⁴⁴ gibi faaliyetler dille gerçekleşir. Bu şekilde her toplumun kendine has bir dile sahip oluşu Allah’ın varlığının bir delili olarak nitelendirilmiştir.⁴⁵

Konuşma, dil gibi insandan ayrılmayan bir uzuv mesabesinde denilebilir. İnsan uzvunun her biri, yapı ve işlev bakımında birer mucize olduğu gibi konuşması da, pek çok maksat için yaratılan bir mucizedir. İnsan onunla kendini ifade eder, iç dünyasını dış dünyaya yansıtır. Her biri birer dünya olan insanlardan meydana gelen toplumların

³⁸ Rahman 55/3, 4

³⁹ Beydavî, Nasuruddin Ebî Said, *Envâru't-tenzîl esrâru't-te'vîl*, Dersâadet, c. 2, s. 451

⁴⁰ Mevdudi, Ebu'l-Âlâ, *Tefhimu'l-Kur'ân*, trc. Muhammed Han Kayanî ve diğerleri, İnsan Yayınları, İstanbul, 1991, IV/66.

⁴¹ Zerkeşi, *el-Burhân fî ulûmi'l-Kur'ân*, (Nşr. Komisyon), Dâru'l-me'arife, Beyrût, 1994, c.I, s. 422.

⁴² Beled 90/ 9

⁴³ Zariyat 51/ 56

⁴⁴ Hucurat 49/ 13

⁴⁵ Rum 30/ 22

dünyalarına girmek, onların örf-adet, gelenek-görenek, kültür ve sanatlarını bilmek, ancak onların konuştukları dilleri bilmekle mümkündür.

Dil birliği, fertler arasında manevi bir bağ kurar ve kalpleri birbirine yaklaştırır. Milletlerin örf-adet, kültür ve medeniyetlerini yansıtan dil, onları birbirine yaklaştırır ve birbirlerini tanımalarını sağlar. Fikir alış-verişinde, başkalarını ikna ve yönlendirme aracı olan dil, aynı zamanda bir reklam ve propaganda silahı olarak da kullanılır.

Sosyal bir araç olarak fertle toplum arasındaki iletişimi sağlayan dil, pratik hayatta eğitim ve öğretim gibi önemli görevler üstlenmektedir.

En önemli özelliklerinden biri "üreticilik"olan dil, karmaşık düzeni ve işleyiş biçimiyle her zaman geniş bir inceleme alanı olmuştur. Dil üzerinde tarih boyunca yapılagelen çeşitli çalışmaların kökeninde, insanların merak giderme istekleri kadar, kendilerine fayda sağlama düşünceleri de yer almıştır. Dili kullanma becerisi ise, insan başarısının temelini oluşturur. Dil olmadan kültür, medeniyet ve ilerleme olmaz denilebilir.

1. 1. 1. Dilin Kaynağı

Dilin kökeni öteden beri tartışılmış, bu konuda farklı görüş ve yaklaşımlar ileri sürülmüştür. Bu meselenin sadece İslam kültüründe değil, hemen hemen her kültürde tartışıldığını söylemek mümkündür.

Burada, konuyla ilgili olarak İslam âlimlerinin kısaca görüş ve yorumlarına değineceğiz.

İslam kültürü içinde dilin menşei ile ilgili tartışmaların ve araştırmaların sonuçlarını üç başlık altında toplamak mümkündür.

1- Vahiy ve İlham (Tevkifi) Olduğu Görüşü

Dilin ilahî kaynaklı olduğunu ileri süren bu görüşe göre, diller Hz. Adem'e bizzat Allah tarafından vahiy ve ilham yoluyla öğretilmiş, ondan da çocuklarına intikal etmiştir. Genellikle Eş'ari ekolü tarafından benimsenen bu görüşün en büyük delili,

وَعَلَّمَ الْإِنسَانَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا "Allah, Adem'e bütün isimleri (eşyanın adlarını ve ne işe yaradıklarını) öğretti"⁴⁶ ayetidir. "Bakara 31. ayeti, Hz. Adem ve meleklerin ancak Allah'ın öğretmesiyle bir şeyler bildiğine delalet etmektedir" diyen Âmidî(ö. 631/1233),

⁴⁶ Bakara 2/ 31

"Allah Teâlâ sesleri ve harfleri yaratmış, onları bir kimseye işittirmiş, onların delalet ettiği manalar hususunda o kimsede kesin bir ilim meydana getirmiştir"⁴⁷ diyerek, dilin bir defada toptan Hz. Adem'e öğretilmiş olduğunu ileri sürer.

Müfessirler, "Allah Âdem'e bütün isimleri öğretti" ayetini açıklarken genel olarak Âdem'e dilin Allah tarafından öğretildiği anlayışında birleşmişlerdir.⁴⁸ Bu tez, İbn Fâris (ö. 395/1004), İbn Hazm (ö. 456/1063) ve Fahreddin Râzî (ö. 606/1209) gibi âlimler tarafından savunulmuştur.⁴⁹

Bazı müfessirler ise, "insan" kelimesini bütün insanları temsilen cins isim olarak ele almışlar, buna paralel olarak 'beyan' lafzını da, 'insanın konuşma kabiliyeti' şeklinde açıklamışlardır.⁵⁰

Beyan, düşünebilme ve konuşabilme melekesi, insanoğlunun kendisinde doğuştan var olan bir yetenektir. Çağdaş müfessirlerden İbn Aşur, Rahman Suresinin 3 ve 4. ayetlerine atıf yaparak, "Ona beyanı öğretti" ifadesinin, Allah'ın insanda konuşma gücünü yarattığını ve onu eşyaya isim vermeye, dil vaz' etmeye muktedir kıldığını söyler.⁵¹

2- İnsan Kaynaklı (İstılâhî) Olduğu Görüşü

Bu görüşe göre diller, insanlar arasındaki uzlaşma ve uyuşma sonucunda meydana gelmiştir. İnsanlar, "Şuna şu ismi verelim; buna şu ismi verelim" diye anlaşmışlar ve bu usul üzerine bütün eşyaya isimler vermişlerdir. Zaten dil sosyal bir olgudur. Diğer olgular gibi toplum içinden çıkar, gelişir ve toplum tarafından benimsenir.⁵²

3- Hem Vahiy Hem de İnsan Kaynaklı (İstılâhî) Olduğu Görüşü

Dilin hem tevkifi hem de ıstılâhî olduğunu ileri sürerek iki görüşü yaklaştıran alimler, "dillerin ıstılâhî olmasını sağlayacak zarurî miktarı başlangıçta tevkîfî, geri kalanı ise

⁴⁷ Âmidî, Seyfüddin, *el-İhkâm fi usuli'l-ahkam*, thk., Seyyid el-Cümeylî, Darü'l-kitâbi'l-'Arabi, Beyrut, 1984, 1, 109.

⁴⁸ Aydı, İsmail, "Kur'an Perspektifinden Dillerin Kökeni Meselesi", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, c. 11 sy. Y. 2011, s. 100

⁴⁹ Ebû Abdillâh Bedrüddîn Muhammed ez-Zerkeşî, *el-Bahru'l-muhît*, c I, s. 399.

⁵⁰ Fahreddin er-Râzî, *Mefâtîhu'l-ğayb*, XXIX, 85.

⁵¹ İbn Aşur, Ebû Abdillâh Muhammed et-Tâhir, *et-Tefsîrüt-tahrir*, c.1, s. 411.

⁵² Vafî, Ali Abdul Vahid, *İlmü'l-Lüğa*, Nehdatü Mısır 2004, s. 96.

ıstılâhîdir” derler. Gazali (ö. 505/1111) nin de içinde yer aldığı bazı âlimler bu görüşü benimserler.⁵³

İki teoriyi uzlaştıran İmam Gazali’ye göre ilk önce lafızların bir kısmı, yani sonraki dönemlerde dilin üretilmesine temel oluşturacak miktarı Allah tarafından, geriye kalanı da insanlar tarafından vaz’ edilmiştir.⁵⁴

Konuyu, dilin kaynağı (mebdeu’l-lüğa) başlığı altında işleyen Gazali, bu konuda üç farklı görüş olduğunu belirtir. Gazali, bu üç görüşü bize aktardıktan sonra meselenin cevaz ve vuku’ şeklinde iki yönünün olduğunu belirtir. Cevaz yönünden meseleye bakıldığında her üç görüşün aklen caiz olup imkân dâhilinde olduğunu kabul eder. Daha sonra her üç görüşün kendine göre ispatını yapar.⁵⁵

Elmalılı, ‘Ta’limü’l esma’ ayetini her iki görüşe yaklaştıracak bir şekilde şöyle yorumlamaktadır: "Ya o esmayı Allah kendisi vaz’ edip Adem’in ruhuna nakş ve ilham etti veya Adem’e bunları lüzumunda vaz’ edip kullanacak bir istidad-ı mahsus haiz bir ruh nefhini takdir etti ki, evveli zahir, ikincisi muhtemeldir."⁵⁶

Görüldüğü gibi, dillerin kaynağı konusunda, ilâhî, ıstılâhî, hem İlahi hem de ıstılâhî olmak üzere üç görüş ileri sürülmektedir. Dilin hem tevkîfî hem de ıstılahı olduğu görüşü, ilerde kendisinden bahsedeceğimiz çağdaş dil bilimci Noam Chomsky tarafından da desteklenmektedir.

Kur’an, bize dilin Allah’ın bir armağanı ve mucizesi olduğu bilgisini vermektedir. Dinî kaynaklar, yeryüzündeki ilk dilin Hz. Adem’in konuştuğu dil olduğu konusunda ittifak etmektedir. Ancak Hz. Adem’in konuştuğu bu dilin hangisi olduğu konusunda ittifak yoktur. Arapça olması muhtemeledir. Adı ve kaynağı ne olursa olsun dil, insanlığın sahip olduğu en büyük mucizedir.

⁵³ Razî, *el-Mahsûl*, I/57-58; Gazalî, *el-Mustasfa*, I/320-322.

⁵⁴ Gazalî, *el-Mustasfa*, terc. Yunus Apaydın, 1994 Kayseri, c. II, s. 2-4

⁵⁵ Demir, Ramazan Arap Dilbilimcilerine göre Dillerin Kaynağı Meselesi, Doktora Tezi, M.Ü. Sosyal Bilimler Ens. 2008, s. 83

⁵⁶ Elmalılı, M. Hamdi, *Hak Dini Kur'an Dili*, İstanbul, 1970, c.1, s. 308-309.

Bk. Dillerin kökeni hakkında daha geniş bilgi için bk: Ramazan Demir, *Arap Dilbilimcilerine Göre Dillerin Kaynağı Meselesi*, Doktora Tezi, M.Ü. Sosyal Bilimler Ens. 2008

1. 1. 2. Yeryüzünde Konuşulan Dillere Genel Bir Bakış

Yeryüzünde konuşulan diller konusunda kaynaklarda farklı sayılar verilmektedir. UNESCO'nun bir raporuna göre, Dünyada halen en az 6700 farklı dil bulunmaktadır. Bu dillerin bazıları yüz milyonlarca kişi tarafından, bazıları ise sadece birkaç kişi tarafından konuşulmaktadır. Bugün dillerin sadece 300 kadarı 'resmi dil' statüsünde olup devletlerin doğrudan koruması altındadır. Diğerleri ise savunmasızdır. 2400 dil yok olma tehdidi altındadır.⁵⁷

George Weber'in, Al-Quds Al-Arabi Gazetesi yayımlanan "Dünyanın En Tesirli On Dili" adlı makalesinde şöyle demektedir: "İngilizcenin 115, Fransızcanın 35, Arapçanın 24, İspanyolcanın 20, Rusçanın 16, Türkçe lehçelerinin 12 ülkede konuşulduğu bilgisine yer verilmiş ve diller, anadili olarak konuşan insan sayısına göre şöyle sıralanmıştır: Çince 1,2 milyar, İngilizce 330 milyon, İspanyolca 300 milyon, Arapça 250 milyon, Türkçe 200 milyon, Al-Quds Al-Arabi'de yayımlanan bir araştırmaya göre, yüz yıl içinde yanı 2115 yılı itibarıyla dünyada konuşulan altı bini aşkın dilden %90'nının, dünyanın globalleşmesi, insan göçünün artarak devam etmesi, yeni sömürülerin ve kültürlerin oluşması sebebiyle yok olacak ve bunlardan sadece 600 dil varlığının sürdürecektir. Söz konusu araştırmada, en çok kullanılan ve yayılan, Çince, İngilizce, İspanyolca, Urduca ve Arapçanın oluşturduğu beş dilin, kullanan ve öğrenenlerdeki sayısının gittikçe artması sebebiyle önümüzdeki yıllarda gelişeceğine vurgu yapılmaktadır."⁵⁸

Günümüzde akla şu soru gelmektedir: "Dünya ülkeleri gelecekte tek bir dünya diline gidebilir mi?"

Teknoloji sayesinde gelişen iletişim ve ulaşım araçları vasıtasıyla, küçük bir köye dönüşen dünyada, milletlerin konuştuğu mevcut dillerden bir bölümü yok olsa bile, dünya dillerinin genel bir incelemesi ve değerlendirilmesi yapıldığında, dünya tarihinin hiçbir döneminde, tek bir etnik kökene ve kültüre dayalı bir dilin bulunmaması, tek bir dünya dilinin gerçekleşmesinin pek mümkün olmayacağı sonucuna varılabilir. Dile

⁵⁷ Babakuş, Sezai, "Anadile Saygı Günü",

http://www.circassiancenter.com/cc-turkiye/yorum/sb/041_anadilde.htm 16.02.2011, erişim 01.07.2015

⁵⁸ Al-Quds Al-Arabi, Gazetesi, Londra, <http://www.alquds.co.uk/>, 24.01.2015, erişim 02.08. 2015

şekil veren ve varlığının sürdürülmesinde etkili olan milletlerin, din ve kültürleri buna engel sayılmaktadır.

Yeryüzündeki diller, ses sistemi, yapı ve köken bakımından da tasnife tabi tutulmuştur. Bu diller yapı ve köken olmak üzere iki bakımdan incelenmiştir:

a- Yapı Bakımından Dünya Dilleri

1. Tek heceli diller: Bu dillerdeki sözcüklerde çekim eki yoktur. Çince, Vietnam ve bazı Afrika dilleri bu gruba girer.
2. Eklemeli (Bitişken) Diller: Bu dillerde bir veya daha çok heceli köklere yapım ve çekim ekleri eklenir. Türkçe ile bazı Asya ve Afrika dilleri bu gruba girer.
3. Çekimli (Bükümlü) Diller: Büküm, sözcüğün çekimi sırasında kökün özellikle kökteki ünlünün değişmesidir. Arapça, Almanca, Farsça, Fransızca, Hintçe çekimli dil grubuna girer.⁵⁹

b- Köken Bakımından Dünya Dilleri

1. Hint-Avrupa Dilleri Ailesi: Hintçe, Farsça, Almanca, İngilizce, Latince, Fransızca, İspanyolca, Portekizce, İtalyanca, Rusça, Sırpça dilleri bu gruba girer.
2. Hami-Sami Dilleri Ailesi: Arapça, İbranice
3. Bantu Dilleri Ailesi: Orta ve Güney Afrika'da yaşayan Bantuların dilleri bu gruba girer.
4. Çin Dilleri Ailesi: Çince ve Tibetçe bu ailedendir.
5. Ural- Altay Dilleri Ailesi: Macarca, Fince, Estonca Türkçe, Moğolca, dilleri bu gruba girer⁶⁰

1. 2. Ana Dili Nedir?

Ana dili, bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil⁶¹ olarak tanımlanmaktadır. Bir insan hayatı boyunca farklı diller, hatta aynı anda

⁵⁹ Demircan, Ahmet, *Dillerin Sınıflandırılması ve Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri*, Ankara 2007 s. 3-7

⁶⁰ Demircan, a.y.

birden fazla dil de kullanabilir. Fakat bunlardan sadece biri bütün insanların hayatında özel bir yere sahiptir. İnsanın dil yardımıyla başardığı her şeyi, önce tek dilde öğrenmiştir. İnsanın doğumuyla başlayarak kapasite oluşturan ana dil, biyolojik bir varlık olan çocuğu sosyal bir varlık haline getirir. Doğru düşünme, kişilik sahibi olma, kişinin ana dili öğrenmede gösterdiği başarı ile ilgilidir.⁶²

İyi bir ana dili öğretimi yabancı dil öğretiminde başarı sağlamaya da yardımcı olur. Ana dilin gramer kurallarını yeterince bilmeyen bir öğrenci yabancı dili de gereği gibi öğrenemez. Ana dilin yabancı dil öğretiminde kullanma konusunda farklı yaklaşımlar var, kimi dil bilimciler ana dili kullanmayı serbest bırakırken kimi dil bilimciler de yasaklamayı ön görmüştür. Öğretmen ve öğrenciler arasında yapılan anketlerin ortaya koyduğu verileri esas alan çoğu dil bilimciler, yabancı dil öğretiminde, sınırlı ve gerekli yerlerde ana dili kullanmayı yararlı görmüşlerdir. Özellikle, gramer öğretiminde, zor konuların açıklanmasında ve diller arasındaki farklılıkları ortaya koymada ana dili kullanımı zaruri görülmüştür.⁶³

Etkin bir ana dil öğretimi yabancı dil öğretimine de yardımcı olacağı bilinmektedir. Ana dili, insan için en etkin öğrenme aracıdır. Onun için yabancı dil öğretiminde bu araçtan yararlanılmalıdır. Öğrencilerin beraberinde sınıfa getirdikleri ana dili, görmezden gelinemez. Çünkü öğrenciye öğretilecek ikinci dil bu birinci dil olan ana dili temelleri üzerine kurulur. Bu nedenle ana dilinin temelleri sağlam atılmalıdır.

1. 3. Yabancı Dil Nedir?

Ana dilin dışında olan dillerden her biri, ana dilin dışında öğrenilen dil, Öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla anadili dışında öğretilen di⁶⁴ olarak tanımlanır. Öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla ana dili dışında öğretilen dil veya

⁶¹Vardar, Berke, *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, 1988 İstanbul, s. 20

⁶²Doğan, C. *a.g.e.*, s. 15-16

⁶³Porto Riko Üniversitesi'ndeki yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında İspanyolca kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci tutumlarının ortaya konduğu bir çalışmada öğretmenlerin % 100'ü öğrencilerin ise % 88,7'si derste ana dilin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. "Zor kavramları açıklamak için ana dil kullanımı" konusunda öğrencilerin % 86,2'si öğretmenlerin ise % 22'si zor kavramların açıklanmasında ana dil kullanımını gerekli bulmuştur. Daha geniş bilgi için bk.: Şimşek Meliha, *Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dil Kullanımı: Ne Zaman, Ne Kadar, Neden*, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, Haziran 2010.

⁶⁴TDK, *Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü*

dillerdir. İkinci dil, ana dil oluştuktan sonra insanın ya tabii dil kültürü çevresinde veya özel bir dil çevresinde öğrendiği, aynı zamanda iletişim, kültür ve öğretim aracı olarak kullandığı dildir. İkinci dil bir ülkenin, resmi dili veya milli dili de olabilir. Buna göre ana dil, tabii çevresinde öğrenilen ilk dildir. İkinci dil, hemen hemen aynı şartlara yakın fakat ana dili kapasitesi oluştuktan sonra öğrenilen dildir. Yabancı dil ise, bu iki dilden farklı olarak öğretimle öğrenilen dildir. Bu nedenle ana dili, ikinci dil ve yabancı dil, terim olarak ayrı şeyleri ifade etmektedirler. Ana dil edinildikten sonra ikinci dil öğrenilir. Anadil, bilinçaltı yöntem ile edinilirken, ‘yabancı dil’ ise bilinçli bir şekilde ve sistematik bir süreçle öğrenilir. Ancak, yabancı bir dili de, tıpkı anadil gibi edindirmeye yönelik yöntemler denenmekte ve geliştirilmektedir.⁶⁵

Bazı toplum ve ailelerde iki dillilik söz konusudur. Örneğin baba Arap, anne Türk ise çocuklar hem Türkçe, hem de Arapçayı aynı anda öğrenebilirler. Bu şekilde iki dili birden öğrenen çocuklar iki dilli olmuş olurlar.

1. 4. Ana Dil ve Yabancı Dil Öğretim Tarihçesi

Dil ve dilbilgisini konu alan çalışmalar, yapılan çalışmaların bilinen en eskileridir. Bu konularda çalışma yapmalarında başlıca iki önemli faktör rol oynamıştır. Bu faktörlerden birincisi, din diğeri dil olmuştur. Dinlerle ilgili kutsal metinler ve dualara gösterilen özenin dil ve gramer alanındaki çalışmaları kamçılacağı, tarihî kaynaklardan anlaşılmaktadır. Kutsal kitaplar ile dine ilişkin metinlerin kuşaktan kuşağa, yanlışlardan arındırılmış olarak doğru bir şekilde aktarılıp korunabilmesi amacıyla ana dil öğretimi, M. Ö. V. asır itibariyle insanlığın gündemine oturmuş ve halen güncelliğini korumaktadır. Eski Yunan ve Eski Hint’te birtakım yazım ve okuma kurallarının konulmasına çalışılmış ve sonuçta birtakım dilbilgisi kuralları belirlenerek bunların üzerinde durmak gerekmiştir. Sokrat döneminde ise, dili daha etkili şekilde konuşmak için dilin kullanımını, kurallarını bilmek amacıyla, gramer çalışmaları başlamış, daha sonra Aristo ile gelişmiştir.⁶⁶

⁶⁵ Kara Harp Okulunda Dr. Stephen Krashen tarafından 17 Mayıs 2011 Tarihinde yapılan seminer

http://www.kho.edu.tr/akademik/dekanlik/yabanci_diller_bolumu/belgeler/KHO_Stephen_Krashen_Seminer_ceviri_17.05.2011.pdf, erişim 31. 08. 2015

⁶⁶ Yıldırım, Nimet, “Gramer Tarihine Genel Bir Bakış”, <https://nyildirim.wordpress.com/2008/02/17/gramer-tarihine-genel-bir-bakis/> erişim, 24.11.2015

İnsanoğluluyla birlikte var olan dilin, öncelikle sözlü olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bugün bile sadece söze dayalı pek çok dil olduğu düşünülürken yabancı dil öğretiminin de ana dili gibi sözlü olarak insanoğluluyla birlikte ortaya çıktığı denilebilir.

Yazı bulunduktan sonra Sümerler'in (m. ö. 5000-2000) ilk kez heceye dayanan bir yazı sistemini kullandığı görülmektedir. Akadlar (m. ö. 2225) Sümerlerin ülkesini ele geçirdikten sonra, iki ülke arasında zorunlu bir kültür alışverişi başladı. Akadlar kendilerinden daha üstün bir uygarlığa sahip Sümerlerin dilini öğrendiler. Böylece insanlık tarihinde ilk kez yazılı ve sözlü yabancı dil öğretimi başlamış oldu.⁶⁷

Romalılarda ise Grekçe öğretimi, M. Ö. II. yy'da başladı. Tarihçiler, Romalıların çocuklarına Grekçe öğretmek için 'dolaysız yöntem'e benzer bir yol izlediklerini yazmaktadır. Romalı öğretmenlerin M. S. 300 başlarında iki dilde yazılmış el kitapları günümüzdeki konuşma kitaplarına çok benzemektedir.⁶⁸ Tümevarım yöntemi sınıf öğretiminde ilk defa Romalılar tarafından kullanılmıştır. Romalılarda dil öğretimi önceleri memurlar tarafından daha sonra kilise eliyle manastırlarda ve papazlarca yürütülmüştür. İstanbul'da VII. yy'da toplanan konsey kasaba ve köylerde papazların okulları yönetmelerine karar vermiştir.⁶⁹

Ortaçağda, Batıda Latince, Doğuda ise, Arapça hâkimdi. Latince tüm Avrupa'da öğretim, din, yönetim ve ticaret dili idi. Latince, dinleme, konuşma ve okuma yoluyla öğrenilen bir dildi. Manastırlarda ve katedral okullarında, İslam dünyasında ise medrese ve camilerde sürekli ve düzenli olarak yüksek eğitim veriliyordu. Avrupa'da IV. yy'da Donatus, VI. yy başlarında Priscianus'un yazdığı iki dilbilgisi kitabı bin yıl süreyle bu öğretimde kullanıldı. Sibeveyh(ö.180/796)'in yazdığı '*el-Kitab*' adlı nahiv kitabı ise, İslam dünyasında örnek alındı.⁷⁰

XIX. yy'ın ikinci yarısında uluslararası iletişim yoğunluğu artmağa başlayınca gezginciler için yabancı dil kitaplarına gerek duyuldu. Genişleyen bu pazarda dil dershaneleri doğdu. Bu nedenle ANH(1796-1865)'in 1834'te yayınlanan 'Yeni Uygulamalı Kolay Bir Yöntem' ve 'Altı Ayda İngilizce' adlı örnek kitapları her dile uyarlandı. XVIII. yy eğitimi üzerinde önemli etkisi olan ünlü Çek eğitimcisi Jan Amos

⁶⁷ Hengirmen, Mehmet, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*, Ankara 1993, s. 3.

⁶⁸ Demircan, Ömer, *a.g.e.*, s. 143.

⁶⁹ Demircan, Ömer, *a.g.e.*, s. 141.

⁷⁰ Altun, Ahmet, *a.g.e.*, s. 19

Komensky (1592-1670) 1648'de yazdığı 'Dil Öğretiminde Yeni Bir Yöntem' adlı kitabında ileri sürdüğü en önemli ilke "Çocuklara soyut dilbilgisi kurallarını öğretmek yerine onlara çok örnek verilmeli, görebilecekleri şeyler gösterilmelidir, çünkü resimler, çocuğun belleğinde en kolay yer eden şeyler olarak sürekli ve canlı kalırlar"⁷¹ diyerek çocuğun görmediği şeylerin adlarını öğretmemeyi önerir. İşeri, "Daha kapsamlı dil çalışmaları XIV. yüzyıldan itibaren başladığı görülür. Ancak XIX. yüzyılın ikinci yarısından sonra, dilbilim başlı başına bir bilim dalı olmuştur. Dillerin kendilerine özgü kuralları, eğilimleri, sorunları olduğu gibi bütün dilleri içine alan ortak kurallar, eğilimler ve sorunlar da vardır. Geçmişte ve günümüzde dil, diğer bilim dalları tarafından incelenmiş ve yine de incelenmeye devam edilmektedir, ancak dili ve işleyişini daha iyi ve kapsamlı açıklayan dilbilim olmuştur. Yabancı dil öğretimi de dilbilimsel bilginin öğretime uygulandığı bir etkinliktir. Yabancı dil öğrenimi ise, kişinin ses ve anlamdan oluşan yeni bir dil sisteminin kurallarını öğrenmesi ve bu kurallar dahilinde dili uygun ve doğru kullanmasıdır"⁷² demektedir

Yabancı dil öğretimi dil biliminin çalışma alanına girer. Başlangıçtan günümüze kadar, kişinin veya toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek yabancı bir dilin, en kolay ve en kısa zamanda nasıl öğretileceği konusunda uygulanan yöntemler günümüze kadar gelişerek devam etmiştir. Dil öğretimi konusu, bugün uygulamalı dil bilimi içinde ayrı bir alan durumuna gelmiştir.

"Nitelikli dil öğrenme bağlamında ise 10. yy'dan 19. yy sonlarına kadar, Doğuda Arapça, Batıda Latince dünyanın en yaygın din, eğitim ve ticaret dili olarak, dilbilgisi analizi, belagat ve çeviri yoluyla öğretilen diller olmuştur. Zamanla gelişen coğrafi keşifler, göçler ticarî ilişkiler, ulaşım ve iletişim teknolojileri, yabancı dil bilmeye olan ihtiyacı artırmıştır. Sanayileşmeyle başlayan yoğun küresel göçler, ticari ve ekonomik ilişkileri 20. yy'ın yarısından itibaren yabancı dillerin iletişimsel öğretilmesini daha önemli hale getirmiştir."⁷³

Dilbilim çalışmalarının eski tarihe dayanmasına rağmen, dilbilgisi uygulamalarının ise çok daha sonra görüldüğünü söyleyen Doğan, şunları kaydetmektedir: "Asırlar boyunca yabancı dil öğretimi, devam etmesine rağmen, uygulamalı dil bilim, ancak 1946

⁷¹ Demircan, Ömer, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul 1990, s. 145-147.

⁷² İşeri, Kamil, *Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi*. Dil Dergisi, Ankara Yayınları, 1996, s.21

⁷³ Doğan. C. *Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemler*, İstanbul 2012, s. 47

yılından sonra bağımsız bir bilim dalı haline gelmiştir. İlk defa yabancı dil olarak İngilizce, Michigan Üniversitesinde uygulanmaya başlandı. Daha sonra Edinburg Üniversitesi 1957 yılında uygulamalı dil bilimi okulunu açtı. 1964 yılında Dünya Uygulamalı Dilbilim Birliği (AILA) kuruldu. Pek çok ülkenin Uygulamalı Dilbilim Derneği bu Birliğe üye oldu. Birlik ana dili öğretimi ile yabancı dil öğretimi alanında yaptığı çalışma ve düzenlediği konferans ve bilimsel toplantılarla yabancı dil öğretiminde başarıya götürecek stratejiler belirledi.”⁷⁴

Yabancı dil öğrenimine paralel olarak yabancı dil öğretim yöntemleri de gelişerek özellikle 20. yy’ın ortalarında önemli değişikliklere uğramıştır. Dil öğretim yönteminde yüz yıllardır süregelen gramer ve tercüme yöntemi terk edilerek iletişimsel yöntemler geliştirildi. Dil bilim teorilerine dayanarak geliştirilen yeni dil öğretim yöntemleri, dilin dört temel becerilerini bir bütün olarak birlikte iç içe öğretme esas alındı. Yabancı dil öğrenme amacına uygun yöntemler geliştirilerek uygulanmaya konuldu. Daha etkili ve daha kısa bir sürede yabancı bir dili öğrenme ve öğretme imkânı sağlanmaya çalışıldı.

Başlangıçta iki kabile arasında zorunlu sebeplerle, bilinçli veya doğal yollarla gerçekleşen, yabancı dil öğrenme ihtiyacı, artık evrensel bir boyut kazanarak her fert için bir ihtiyaç ve artı bir değer haline gelmiştir. Yabancı bir dili tıpkı anadil gibi edindirmeye yönelik yöntem arayışları ilk çağlardan günümüze kadar devam ede gelmiştir. Yaklaşık bin sene faal olarak kullanılan geleneksel ‘Gramer -Çeviri Yöntemi XX. yy’in ilk yarısında gelişen dilbilim ve ruhbilim verileriyle yerini, doğal ve iletişim ağırlıklı başka yöntemlere bırakmıştır.

1930’larda konuşma dilinin öğretilmesine ağırlık verilmesi, ‘direkt’ yöntem, daha sonra ‘İşitsel-Konuşsal’ yöntem yaygın olarak kullanılmağa, daha sonraki yıllarda da iletişimsel yönteme yer verilmeğe başlanmıştır.⁷⁵

2. Yabancı Dil Öğretiminde İlke ve Hedefler

Geçmiş asırlarda dil, klâsik manada bir ders olarak okutulurdu. Öğretmen, telkin yöntemiyle ders verir ve öğrencilere kelime ve gramer kuralları ezberletirdi, bol

⁷⁴ Doğan, C., “*Yabancı dil Olarak Arapça öğretim Metot ve Teknikleri*”, Ankara 1989, s. 24

⁷⁵ Çevik, Hayati, *Çocuklara Yabancı dil Öğretiminde Drama Tekniğinin Kullanılması*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. 2006, s. 14

miktarda metin okuturdu. Talebenin başarısı, çok kelime, terkip ve kuralları bilmekle ölçülürdü.⁷⁶

1880-1900 dönemini kapsayan yabancı dil öğretiminde devrim olarak kabul edilen bir yenilik hareketi gerçekleşti. Alman, Fransız, İngiliz, Danimarka gibi ülkelerde yabancı dil öğretiminde uluslararası bir işbirliğine gidildi. Bu yeniliğin öncüleri arasında Vietör (1882), Passy (1880), Sweet (1899), Klinghardt (1887), Jespersen (1904) sayılabilir. Bu dil bilimciler, aşağıdaki ilkeleri tespit etmişlerdir:⁷⁷

- Eğitim programının en önemli dersi olan yabancı dil eğitimi özel bir sorumluluk taşır.
- Sınıf öğretiminde sözlü yönetime mutlak öncelik verilecektir.
- Genel sesbilim (fonoloji) ön eğitimi yapılmalıdır.
- Metne geçmeden önce telâffuz öğrenilmeli ve metinler bilimsel açıdan doğru yazılmalı.
- Tek tek cümleler yerine birbirleriyle bağlantılı cümlelerden oluşan metinler kullanılmalıdır.
- Metin öğrenildikten sonra gramer öğretimine yer verilmelidir.

Devrim hareketi, dil öğretimine bilimsel bir yaklaşım getirmiştir. Bu hareketin getirdiği yeniliğe göre, sınıfta yapılan ders sözlü iletişimle bitmelidir. Telâffuz, gramer, uygulama, yazma ve filoloji sırasında beş devreli bir öğretim süresince en sık kullanılan 3000 kelime öğrenilecektir.⁷⁸

XIX. yy'ın ikinci yarısından sonra, yabancı dil öğretimine yeni ve çağdaş bir anlayış getirilmiştir. Dil hayatın bir parçası ve bir ihtiyacı olarak ele alınmıştır. Amaçlar ve amaçlara bağlı olarak da yöntemler değişti. İlgili bilim dallarının sunduğu veriler esas alınarak yeni düzenlemelere gidildi. Bu çalışmaların bir sonucu olarak yabancı dil öğretiminde bir takım temel ve genel ilkeler belirlendi.

⁷⁶ Altun, *a.g.e.* s. 21-22

⁷⁷ Demircan, Ömer, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul 1990, s. 153.

⁷⁸ Demircan, *a.g.e.* s. 153-154

2.1. Yabancı Dil Öğretiminde İlkeler

2. 1. 1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler

Dil öğretimi konusundaki devrim hareketinden sonra dil öğretimi ile ilgili çalışmalar sürdürülmüştür. Demirel (1990) Çağdaş yabancı dil öğretiminde temel ilke ve düşünceleri şu şekilde sıralamaktadır:⁷⁹

“1. Dört temel beceriyi geliştirme

2. Öğretim etkinliklerini önceden planlama:

- Yıllık plan

- Ünite planı

- Günlük ders planı olmak üzere üç aşamada planlanma yapılıır.

3. Öğretimde, basitten zora, somuttan soyuta, bütünden parçaya, genelden özele olmak üzere bir yol takip etme,

4. Görsel ve işitsel araçları kullanma,

5. Anadili gerektiği durumlarda kullanma,

6. Bir seferde bir tek yapıyı sunma,

7. Dilin günlük hayata aktarılmasını sağlama,

8. Bireysel farklılıkları dikkate alma.”

2. 1. 2. Yabancı Dil Öğretiminde Genel İlkeler

Metodoloji ve öğretim teknikleri alanında yaptığı çalışmalarla bilinen ve Mısır arap Dil Öğretim Konseyi üyesi Mahmud Kâmil en-Nakâ (1985), yabancı dil öğretiminde, temel ilkelerin dışında, aşağıda şu genel ilkeleri saymaktadır:

1- Dilin esas görevi konuşmayı sağlamaktır.

2- Dil alışkanlıklardan ibarettir. Dil öğretiminde alışkanlıklar oluşturan temel cümle kalıplarını alıştırmalarla öğrencilere kavratılır.

⁷⁹ Demirel, Özcan, “Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler”, Ank. 1990, s. 23-26

- 3- Dil hakkında bilgiyi vermek yerine dilin kendisini öğretilir.
- 4- Dil öğretim amaçlarına göre yöntem seçilmelidir.
- 5- Karşılaştırmalı dil öğretimi yapılmalıdır.
- 6- Öğretilen dilin kültürü ve mantığı da öğretilmeli.
- 7- Öğrenciye sorumluluk verilir.
- 8- Konuşulan dilin doğru telaffuzu öğretilir.
- 9- Öğrencilere, öğrendiklerini kullanabilme imkânı sağlanır.
- 10- Öğretime, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanmalı.
- 11- Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilerek örnekler üzerinde değerlendirme yapıp kurallar çıkartılır.
- 12- Dersi planlanırken derse, çeşitlilik getirilmelidir.⁸⁰

Söz konusu temel ve genel ilkeler, değişmez sabit ilkeler olduğu anlamına gelmez. Sürdürülen yeni ve çağdaş dilbilim çalışmaları ile yeni ilkeler konabilir, bilinen ilkeler değiştirebilir.

2. 2. Yabancı Dil Öğretiminde Amaç/Hedef

2. 2. 1. Dil Öğretiminde Amacın Önemi

Başarılı bir dil öğretimi, öğrencinin dil öğrenimindeki amacının belirlenmesine bağlı olduğu söylenebilir. “ Öğrencinin dil edinim amaçlarını belirleyebilmesi için dilsel ihtiyaçlarını analiz etmeyi bilmesi gerekir. Yani, sırf öğrenmiş olmak için öğrenilemeyeceğini, öğrendiklerinden sonuna kadar yararlanması gerektiğini ve dil öğrenirken haklı nedenlerinin olması gerektiğini bilmeye ihtiyacı vardır. Diğer yandan Dil becerilerini geliştirmek için edinmesi gereken bilgi ve becerileri belirlemesi gerekir. Öğrenci, amaçlarına ulaşabilmesi için hem kendi düzeyine uygun materyalleri belirleyebilmeli, hem de dilsel ihtiyaçlarını karşılamasını sağlayacak bu materyalleri

⁸⁰ en-Nâka, Mahmud Kamil, *a.g.e.*, s. 89

nasıl kullanacağını bilmesi gerekir.”⁸¹ Günümüzde kabul gören şekliyle bir eğitim programı; 1-Hedef, 2-İçerik, 3-Öğretim Süreçleri, 4-Değerlendirme olmak üzere dört kısımdan oluşmaktadır.⁸² Bu nedenle, bütün eğitim programlarında olduğu gibi yabancı dil eğitim programında da hedefin açık bir şekilde belirlenmesi, hedefi gerçekleştirecek uygun bir içerik, yöntem ve sürecin belirlenmesi, araç ve gereçlerin seçilmesi öğretimde başarının temelini oluşturmaktadır.

Yabancı bir dili öğrenmede de en önemli etken, bir amaç ışığında öğrenme isteğine sahip olmaktır. Öğrencilerin bir yabancı dili öğrenme amaçları bir bakıma, hedef dile yönelik tutumlarının da bir göstergesidir. Öğrenciden kaynaklanan problemlerin başında öğrencinin yabancı dili, amaç dışı bir ders olarak görmesi gelmektedir. Hedef belirlemenin en önemli pratik faydası, çalışmalarını anlamlı ve verimli bir hale getirilmesidir. Rastgele çalışmak yerine bu çalışmanın bir şey için gerekli ve değerli olduğunu bilerek çalışmak öğrenciyi daha fazla motive eder, daha çok çalışmaya sevk eder. Bilindiği gibi mutlu ve huzurlu bir hayatın en önemli özelliği, hayata değer katan anlamlı ve bir amaca bağlı olarak çalışmaktır.

2. 2. 2. Dil Öğretiminde Hedefin Alanları

Yabancı dil öğretiminde gözetilecek genel hedefler çerçevesinde ilk aşamasında, dil eşiği denilen tüm alanlar arası, ortak dilin genel yapısının öğretimi esas alınır. Bu aşamada temel kurallar genel karakteriyle öğretilmesi ön görülmektedir. Genel olarak öğretime; doğru anlama, konuşma, okuma ve yazmaya karşı bir ilgi ve heves uyandırarak başlanma, başarıyı sağlayabilir. Bunlar her aşamada gerçekleştirilecek hedefler olarak göz önünde bulundurulur. Tüm bunlar söz konusu dilin iletişim dili olarak öğretiminin omurgasını oluşturmaktadır. Genel öğrenim hedefleri dil eşiği basamağında öğrenildikten sonra, hedeflenen ‘alan dilin’ öğretimine geçilir. Yine dört temel dil becerisinin öğretimi, uzmanlık öğrenim alanına geçişe uygun olacak biçimde düzenlenir. Öğretimde genel hedefler, daima özel hedeflere geçişi kolaylaştıracak nitelikte planlanır.⁸³

⁸¹ Aydoğdu, Cihan, “Yabancı Dil Öğretiminde Otonom Öğrenme: Neden ve Nasıl?”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research Volume 2 / 8 Summer 2009, s. 71*

⁸² Soyupek, Hasan, *II. Meşrutiyetten Günümüze Türkiye’de Arapça Öğretimi* (yayınlanmamış Doktora tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi 2004. s. 397

⁸³ Doğan, C. “Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Öğrenim-Öğretim Konusu ve Aracı Olan Dil

Yabancı dil öğretiminde her öğrencinin ulaşmak istediği özel hedefleri vardır ve öğrencinin isteğine uygun eğitimin verilmesi gereklidir. Öğrenci ihtiyaçları, dersin plan ve program hedefleriyle uyuyorsa öğrenim kolaylaşır ve öğrencinin başarısı artar. Yabancı dil öğretiminde genel öğretim hedefleri, öğrencinin özel hedeflerini gerçekleştirecek şekilde düzenlenmesi, yapılan öğrenimin verimli hale geleceği muhakkaktır.⁸⁴

Yabancı dil öğretiminde uzak hedefler ise, her konu veya dersin öğretimindeki özel ile genel hedeflerin gerçekleşmesinden doğan öğrenimin genel sonuçlarıdır. Yani Yabancı dil öğretiminin her kademesinde gözetilen üç hedefin iç içe veya aşamalı olarak gerçekleşmesiyle uzak hedefe ulaşılır. Bunun gerçekleşmesi için öğretimin her basamağında öğrenci seviyesine uygun, dilin edebi ve kültür yönünün öğretime de yer verilir. Dil öğretiminde özel, yakın ve uzak hedeflerin, öğretim planına kenetli belli olması, derslerde metot, teknik ve kullanılacak araçların açıkça ortaya konulmasına fırsat verir ve başarılı bir öğrenime imkân hazırlar.⁸⁵

3. Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım Yöntem ve Teknikler

Yöntem, yabancı bir dili düzenli bir biçimde sunmak üzere, parçaları birbirleriyle çelişkiye düşmeksizin ve belirli bir yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmiş bir gidiş yolları dizisi bir genel plandır.⁸⁶ Yaklaşım ise, dilin ne olduğu, dilin öğretim ve öğrenimiyle ilgili olarak ortaya konulan birtakım nazariyelerdir ki, yöntemin çerçevesini çizmektedir.⁸⁷

Bilimsel temellere dayanan yöntemler yabancı dil öğretiminde öğrenciye yeni ufuklar açmıştır. Dili daha kolay ve daha az bir zamanda öğrenme imkânı sağlamıştır.

Yöntem ilim midir sanat mıdır? Bu soruya cevap vermeden önce bilim ve sanat ilişkilerine bakmakta yarar vardır.

“Dış gerçekliğin bilgisi bilim, kendimizin bilgisi sanattır. Sanat duygunun bilimidir, bilimse bilginin sanatıdır. Bilim dış gerçeklik dünyasıyla, sanatsa iç gerçeklik

Orijinli Sorunlar ve Çözüm Yolları” *EKEV Akademi Dergisi c. 2 sy. 3 (Kasım 2000) s. 166*

⁸⁴ Doğan, C. a.y.

⁸⁵ Doğan, C. a.g.m. s. 167

⁸⁶ Sebüktekin, *Hikmet, Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzleneleri*, İstanbul1981,s.65

⁸⁷ en-Nâka, a.g.e. s. 43

dünyasıyla ilgilenir. Bilim nasıl, insanın duygularla algılanan dünyasındaki özgürlüğünün dile geliyise, sanatta insanın duygu dünyasındaki özgürlüğünün dile gelişidir. Her ikisi de yan yana gelişme göstermekte ve bir birini etkilemektedir. Bilim ve sanat arasındaki temel farklardan biri bunların olguları ele alış biçimidir. Bilim, soyutlama sürecine dayanarak nesnel gerçeği anlamaya, betimlemeye ve açıklamaya çalışır. Bilim, genel doğrulara ve sistematik deneylere dayalı zihinsel etkinliklerin tümünü oluşturur. Sanat da insanın bu nesnel gerçeklerle kurduğu estetik ve duygusal ilişkidir, bilimin aksine insandan insana değişebilir. ”⁸⁸

Bu nedenle, akla, mantığa ve deneylere dayanan bilimde ittifak sağlanabilir. Sanat ise zevk, duygu, üreticilik ve estetiğe dayanır. İnsanların zevkleri ise, farklı farklıdır. Onun için sanat eserlerinin değerlendirilmesinde farklı farklı hükümler ortaya çıkabilir.

Öğretim yönteminde, hem ilim hem de sanat yönü vardır denebilir. Yöntemde sanat yönü ağır basmakla beraber birçok ilimle de iç içedir. Aşağıda yöntemle yakından ilgili olan bazı ilimler zikredilmiştir.

Dilbilim: Dilin ne olduğu nasıl bir düzen içinde işlediğini araştırır. Ortaya sürdüğü sistemli önerilerle yabancı dil öğretim yönteminin kaynağını oluşturmuştur. Ortaya koyduğu verilerle dilin en iyi bir biçimde nasıl öğretileceği konusunu gündeme getirir. Dil bilimi çalışmaları, asırlarca devam eden "Yabancı dil öğrenme, dilin kurallarını bilme ve kullanabilmedir." anlayışını ikinci plana iterek, 'sözlü dil'i ön plana çıkarır. Böylece dilbilgisi dil öğretiminde ikinci bir görev alır.⁸⁹

Dil bilim ve diğer ilim dallarının gelişmesi dil öğretim yöntemine yansımış ve yabancı dil öğretim yönteminin dayanaklarını oluşturarak bilimsel bir nitelik kazanmasına sebep olmuştur.

Mukayeseli dilbilim: Mukayeseli dil bilimi, ana dil ile hedef dilin aralarındaki benzer ve farklı yönleri ortaya koyarak, ikinci dil öğretimini, ana dil temelleri üzerine kurar. Böylece ikinci dili daha kolay anlamaya yol açar. Dilbilimci Fries, (1945) en iyi yabancı

⁸⁸ Kavuran, Tamer, "Sanat ve Bilimde Gerçek Kavram", *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sy. 15, y. 2003, s. 229-230

⁸⁹ Ebin, Alev, *Konuşsal İşitsel Yöntemde ve Bildirişimsel İşlevsel Yöntemde Dilbilgisi*, İstanbul 1988, s. 3.

dil öğretim kitaplarının ancak anadil ile yabancı dil arasında özenli bir karşılaştırma yapıldıktan sonra yazılabileceğini ileri sürmüştür.⁹⁰

Ruhbilim: Çağdaş yöntemler, ruhbilim(psikoloji) ilminin verilerinden büyük ölçüde istifade etmiştir. Psikoloji ilmi, öğretimde klasik yöntem olan ‘tümevarım’ metodunun yanlışlığını ortaya koyarak, tümdengelim metodunu, daha verimli olmasından dolayı tavsiye etmiştir. Psikolojinin ortaya koyduğu verilere göre bütün parçadan önce öğrenilir. Önce ağaç sonra dal ve daha sonra da yapraklar görülür, önce madde sonra atom öğrenilir. Bu yöntemle öğrenmenin daha kolay olduğu psikoloji ilminin verileriyle ortaya konulmuştur.⁹¹

İnsanbilim: Eğitimde öğrenciyi merkeze alan İnsanbilim, “ genel olarak insancıl eğitimin, duygu, benlik kavramı, iletişim ve kişisel değerlere önem verir. İnsancıl eğitimciler içerikten çok öğrenim yöntemleri ve ortamsal değişkenler üzerinde durmuşlardır. İnsancıl eğitim, öğrenme olgusuna öğrenci ve ortam açısından yaklaşarak farklı bir yöne dikkat çekmiştir. İnsancıl yaklaşım, eğitime, bireysel değerlere önem verme ve sınıf içi etkinlikleri kazanmıştır.”⁹²

Ayrıca dil bir iletişim aracı olduğundan toplumbilimle de yakından ilgilidir. Dilbilim ile ruhbilimin farklı nazariyeleri, farklı yöntemlerin ortaya çıkmalarına yol açmıştır.

3. 1. Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar

Çağdaş dil öğretimi uygulamaları bir yaklaşıma dayanmaktadır. Yaklaşım, bir taraftan öğrenim ve öğretim kalitesini artırırken diğer taraftan dilin daha etkili bir şekilde nasıl öğretilceğini belirler.

“Dünyamızda 1900’lü yıllardan günümüze kadar dil öğretimi alanında çeşitli yaklaşım ve yöntemler uygulanmıştır. Bunlar “davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı” olmak üzere üç ana grupta toplanmıştır. Bu yaklaşımların amaçları, temel görüşleri ve uygulama yöntemlerinde tarihsel süreç içinde önemli değişimler olmuştur. Dil öğretim alanındaki bu görüşler 1950’li yıllara doğru değişmeye başlamış ve “Dil iletişim aracıdır.” görüşü yayılmıştır. Bunun üzerine iletişim kurma ve dilin günlük yaşamda kullanılmasına

⁹⁰ Demircan, Ömer, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul 1990, s. 27.

⁹¹ Abdulalim İbrahim, *el-Müveccihü’l-fenni Li Müderrisi’l-lügati’l-Arabiyye*, Kahire 1968, s.22.

⁹² Bacanah, H. *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara 2001, s. 201

yönelik çalışmalar yapılmıştır. Günümüzde ise yapılandırıcı yaklaşımla birlikte “Dil, sosyal etkileşim aracıdır.” görüşü gündeme gelmiştir. Bu yaklaşımda dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi ön plana alınmış ve çeşitli etkinlik, görev, proje vb. aracılığıyla dil öğretimi yapılmaktadır”⁹³

Bu bölümde, öğrenme ve öğretmenin tabiatı ile ilgili farklı üç öğrenme yaklaşımı ile ilkeleri, kısaca şöyle özetlenebilir:

3. 1. 1. Davranışçı Yaklaşım: (النظرية السلوكية -Behaviorism)

Bu yaklaşıma göre, öğrenme, uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkiden ibarettir. Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirilmesini gerçekleştirdiğini kabul eder. Davranışçı yaklaşımın en önemli temsilcilerinden Skinner, (1957) organizmanın davranışlarını uyarıcılara karşı gösterilen otomatik bir tepki olmaktan çok, kasıtlı olarak yapılan hareketler olarak kabul etmektedir. Organizmayı olumlu bir sonuca götüren davranışlar kalıcı olur. Davranıştan sonra gelen bu olumlu sonuçlara pekiştirme denir.⁹⁴

Dil ediniminde, pekiştirme ve tekrarı en önemli etmen kabul eden ve dili, davranışların bir parçası kabul eden davranışçı yaklaşımda yabancı dil, öğrencilerin duyduklarını taklit edip rutin tekrarlarla bu alışkanlıklarını yabancı dilde geliştirmekten ibarettir. Öğrenci, ana dilinde bildiklerini, ikinci dilde öğrenmek istediğiyle bağlantı kurmaya çalışır. Eğer iki dil arasında bir benzerlik veya yakınlık varsa öğrenme kolay olur, eğer ihtilaf varsa sonuç olumsuz olur. Buna pozitif ve negatif aktarım denir. İkinci dilde yapılan yanlışlıklar, ana dildeki alışkanlıklardan kaynaklanmaktadır.⁹⁵

Davranışçı yaklaşımın en önemli ilkeleri şunlardır:

- Öğrenciler arası etkileşime dayanan ve özgüveni geliştirmeyi ön plânda tutarak öğrenci ilgisini sürekli canlı tutan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır.
- Dil, aile ve çevre içinde yapılan konuşmalar taklit edilerek tabii yollarla öğrenilir.

⁹³ Güneş, Firdevs, “Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, y. 2011, c. 8, sy. 15, s. 123

⁹⁴ Oğuz, Çetin, “Öğrenme Kuramları”, <http://oguzcetin.gen.tr/ogrenme-kuramlari.html>, erişim 05.08.2015

⁹⁵ Reşid, Musa, “Nazariyatü iktisabi'l luğati's saniyeti, mecelletü mecma' i'l luğati'l Arabiyyeti'l Ürdiniyye”, <http://www.majma.org/jo/index.php/2009-02-10-09-36-00/311-69-3.html>, erişim 06.08.2015

- Öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar. Pekiştirme, davranışların tekrar edilme sıklığını arttıran uyarıcıların verilmesi işlemidir. Davranışlar, onları izleyen sonuçlardan etkilenir ve onlarla değiştirilir.

- Yabancı dil öğretiminde taklit, tekrar ve ezber başarı için büyük bir önem taşımaktadır.⁹⁶

Davranışçı yaklaşımda, duyduğunu ve okuduğunu ezberleme, pekiştirme yöntemi, bir yönüyle, klasik eğitim sistemimizde, özellikle Arapça öğretiminde, dersi ezberleme ve tekrarlarla onu meleke haline getirme yöntemine benzemektedir.

3. 1. 2. Bilişsel Yaklaşım (النظرية المعرفية / الفطرية)

Bilişsel yaklaşıma göre, öğrenme, bireyin çevresinde olup-bitenlere bir anlam yüklemesidir. Davranışçı yaklaşımın aksine, dil öğrenmenin bir alışkanlık ürünü, bir etki tepki meselesi olmadığını ileri sürer. Bilişsel kuramcılar, daha çok anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar üzerinde dururlar.

Bilişsel Yaklaşımın en önemli temsilcilerinden Chomsky (1959), Davranışçı yaklaşımın en önemli ilkelerinden olan ‘uyarıcı’ ve ‘teпки’ nin boş mefhumlar olduğunu ileri sürerek şöyle demektedir: “Biz dili, uyarı bir davranış sonucu kullanmayız. Dil, insan tabiatında olan zihinsel bir faaliyet ve akli melekelerdir. Dil öğrenme ve alıştırmayla kazanılan bir davranış değildir. Her davranış eyleminin arkasında akli gerçekler vardır. Yani dil, kompleks zihinsel bir sistemdir. Çünkü o, aynı anda hem düşünce hem de ifade etme aracıdır”⁹⁷

Bilişsel yaklaşıma göre, her insanın beyninde, doğuştan gelen dil edinme merkezi vardır. Bu merkezde evrensel bir gramer yapının temelleri var. Dil bu temel üzerine kurulur. Bu merkez üretkendir. Her insan sahip olduğu alt bilgi birikimiyle dilini oluşturur. Çocukların, daha önce duymadığı bir cümleyi kurabilmesi bu merkezin üreticiliğini göstermektedir.

Bilişsel yaklaşımın bazı önemli İlkeleri şunlardır:

- Yeni öğrenmeler öncekilerin üzerine bina edilir.
- Öğrenme bir anlam yükleme çabasıdır.

⁹⁶ Oğuz, a.y.

⁹⁷ Reşid, a.y.

- Öğretmen bir otorite figürü değildir.
- Öğrenme, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleşir.
- Öğrenmede, öğrenilenlere uygulama fırsatı tanınır.
- Grupla çalışma ve bireysel eğitim desteklenir.
- Yabancı dilin dilbilgisi kuralları öğretilirken, tümevarım ve tümdengelim yöntemleri beraberce kullanılır.
- Dört temel beceri öncelik sonralık sırasına göre değil önemine göre eşit olarak geliştirilir.
- Sınıfta ana dilin kullanılmasına ve çeviriye izin verilir⁹⁸

Shomsky'nine temsil ettiği bilişsel yaklaşım, Yukarda zikredilen dillerin kökeni hakkında İslam alimlerinin 'dil hem tevkifi hem de ıstılahi' olduğu nazariyesiyle de uyuşmaktadır.

Her ortam ve duruma uygun dil edinme ile ilgili ortak bir yaklaşım bulunmadığından dolayı, yeni yeni yaklaşım arayışları da ortaya çıkmaktadır. Yukarda kısaca özetlenen söz konusu iki yaklaşımı, birleştiren üçüncü bir yaklaşım 'Sosyal Etkileşim'dir. Günümüzde gündeme gelmiştir. "Sosyal öğrenme modeli, insan davranışlarının, bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleşir."⁹⁹ Bu modelde işbirliği içinde yapılan grup çalışmaları ve sosyal öğrenme modeli ön plana çıkmaktadır. Sosyal öğrenme modelinde, öğrenci artık geleneksel yöntemde olduğu gibi sadece pasif bir dinleyici değil; derse aktif katılan ve grup arkadaşlarıyla birlikte bilgi ve becerilerini geliştirebilen sosyal bir varlıktır.

3. 1. 3. Yapılandırıcı Dil Öğretim Yaklaşımı

Bu yaklaşımda öğrencilerin dilin mantığını ve işleyişini keşfetmeleri, öğrendiklerini okuma ve yazma çalışmalarında kullanmaları öngörülmektedir. Sezdirme yönteminde öğrencilerle birlikte dil olayı gözlenmekte, gözlemlerden kurallar oluşturulmakta, alıştırılmalar yapılmakta, öğrenilenler zihinde yapılandırılarak uygulamaya aktarılmaktadır. Somuttan soyuta, özelden genele, değişimden kurala doğru ilerlenmektedir. Günümüzde yapılandırıcı yaklaşımla birlikte dil bilgisi öğretimi

⁹⁸ Aydın, a.y.

⁹⁹ Bayrakçı, Mustafa. "Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması", *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2007, sy. 14, s. 198

ayrıntılı olarak ele alınmış, dil bilgisi öğretiminin amaç, yaklaşım, yöntem ve süreçleri yeniden belirlenmiştir. Bu yaklaşımla birlikte dil bilgisi öğretiminin amacı, dilin kurallarını değil kendisini öğretmek olarak, belirlenmiştir.¹⁰⁰

Bu yaklaşımın temsilcilerinden Piaget'e göre öğrenme, birey ve çevresi arasındaki etkileşimler sonucunda gerçekleşir. Birey çevresiyle etkileşerek yeni bilgileri öğrenir ve zihnini geliştirir. Piaget'e göre zekâ, çevreye uyum sağlama gücüdür. Uyum sürecinde iki önemli zihinsel işlem yapılır. Bunlar özümleme ve alışmadır. Özümleme, yeni bilgileri ve durumları zihinsel yapıya yerleştirmedir. Alışma ise önceden var olan zihinsel şemaları ve yapıları değiştirme, düzenleme ve yeni duruma uygun hâle getirir. Çocuğun zihinsel gelişimine paralel olarak dili de aşama aşama gelişir. Bu sadece zihinsel gelişimine değil sosyal ilişkilere de bağlıdır. Çocuklar başkalarıyla etkileşerek ve zihinsel becerilerini geliştirerek dili öğrenirler.¹⁰¹

Yapılandırıcı yaklaşımda, dil öğrenim ve öğretiminde, taklit, tekrar ve ezberlemeye değil, öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Dil kurallarını sözlü bilgiler gibi aktarma yerine bilimsel bilgiler gibi deneysel etkinliklerle keşfetme üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin dilin mantığını ve işleyişini keşfetmeleri, öğrendiklerini okuma ve yazma çalışmalarında kullanmaları öngörülmektedir.¹⁰²

3. 2. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntemler

Yabancı dil öğrenim veya öğretiminde en önemli konulardan biri, uygulanacak yöntemin belirlenmesidir. Öğretim ancak belli yol ve yöntemlerle yapırsa etkili olur ve istenilen başarı sağlanabilir. İstenilen davranışlar öğrenciye kolayca kazandırılabilir. Yöntemsiz bir öğretimde, her türlü etkinlikler rastlantılara, tesadüfi başarılarla bırakılmış demektir.

Dil bilimciler, yabancı dil öğretimini daha başarılı bir duruma getirebilmek amacıyla birtakım yeni yaklaşımlar ortaya atmış ve buna bağlı olarak da yabancı dil öğretiminde bir takım yöntemler geliştirmişlerdir. Demircan (1992), "Yabancı Dil Öğretim

¹⁰⁰ Güneş, F. " Dilbilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar" *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2013, 2(7), s. 71-73

¹⁰¹ Güneş, F. "Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, y. 2011, c. 8, sy, 15, s. 71-72

¹⁰² Güneş, a.y.

Yöntemleri" adlı kitabında 40 kadar yöntemi incelemektedir. Bu yöntemlerin bir kısmı günümüzde yaygın olarak kullanılmakla birlikte, diğer bir kısmı denendikten sonra başarısızlığa uğradığı için bırakılmıştır.¹⁰³

3. 2. 1- Yabancı Dil Öğretiminde Temel Yöntemler

3. 2. 1. 1- Gramer-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

3. 2. 1. 2- Direkt Yöntem (Direct Method)

3. 2. 1. 3- Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi(Audio-Lingual Method)

3. 2. 1. 4- Bilişsel Yöntemi (Cognitive Code Approach)

3. 2. 1. 5- İletişimci Yöntem (Communactive Approach)

3. 2. 1. 6- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method) şeklinde olmuştur.¹⁰⁴

Söz konusu yöntemleri açıklarken, burada ismi geçmeyen ve yeni geliştirilen önemli bazı yöntemlere de yer verilecektir.

3. 2. 1. 1. Gramer-Çeviri Yöntemi (طريقة النحو والترجمة/ Grammar-Translasyon Method)

Geleneksel bir yöntem olan Gramer-Çeviri Yöntemi Ortaçağdan günümüze kadar yaygın biçimde uygulanan bir yöntemdir. Başlangıçta daha çok Batıda Lâtince, Doğuda da Arapça öğretimi alanında kullanılmış, sonra diğer dillere uygulanmıştır. Rönesans döneminde Latin ve Yunan ilim ve kültür mirası bu yöntemle Avrupa'ya nakledilmiş. Medreselerde dini ve ilmi metinleri öğretmede bu yöntem uygulanmıştır. İngiltere'de XIX. yy'ın ilk yarısında yaygın olarak kullanılmıştır. Osmanlılarda Gramer- Çeviri Yöntemi vazgeçilmez bir uygulama olarak son dönemlere kadar sürmüştür.¹⁰⁵

Yöntemle ilgili genel bilgi ve değerlendirmeler kısaca şöyledir:

¹⁰³ Demircan, Ömer, *a.g.e. s. 72*

¹⁰⁴ Demirel, Özcan, *a.g.e. s. 31*

¹⁰⁵ Demircan, Ömer, *a.g.e., s. 151.*

a- Yöntemin Temel Anlayışı

Aklî melekeleri geliştirme özelliğine sahip olduğu ileri sürülen Gramer-Çevri Yöntemi iki temel anlayışa dayanır:

“1. Dil bir sistemdir, bu sistem de birtakım kaidelerden oluşur. Kaideleri öğrenen kişi dili kullanabilir.

2. Her mananın bir terkiibi vardır. İnsan bu terkiplerle dili kullanarak iletişimi sağlayabilir.

Bu iki temel prensibe dayanarak hazırlanan müfredat, Gramer-Çevri Yöntemiyle yabancı dil öğretimi yapılmaktadır.”¹⁰⁶

b-Yöntemin Özellikleri

- Kelime hazinesi genişletmeye önem verilir, nadir kelimeler ezberletilir. Öğrenciye lügat anlamlı kelimeler kazandırılır.

- Dilbilgisi kuralları öğretilirken tüme varım yöntemi uygulanır. Cümleler genellikle dilbilgisi kurallarını öğretmek için kurulmuş sun'î cümlelerdir ve metinden kopuk olarak verilir.

c- Yöntemin Olumlu ve Olumsuz Yönleri

- Dilbilgisi ve çeviri yöntemi daha ziyade zihinsel bir çalışmaya dayandığı için akli melekeleri geliştirme özelliğine sahiptir. Zeki ve yaşça büyük olanlar için geçerlidir denebilir. Yeterince iletişim ihtiyacına cevap veremediği için uygun ve pratik sayılmamıştır. Çocuklar için ise uygun görülmemektedir.

- Bu yöntem, yabancı dili okuyup yazma becerisini geliştirir ancak, telâffuz, konuşma ve dinlediğini anlama konusunda yetersiz kalır. Bu yöntemle, dilin kendisi değil, dil hakkında bilgi verilmektedir. Öğretim, öğretmen, öğrenci ve kitap üçgeninde yapıldığı için derslerde monotonluk hâkimdir.

- Dilbilgisi-çeviri yöntemi "Dil, dinleme ve konuşmadır", "dil, iletişim aracıdır" ilkelerine ters düşmektedir. Bir çocuğun dili öğrenme tabii akışına aykırı düşmektedir.

¹⁰⁶ Rüşdi Ahmed Tuayme, *el-Merci' fi ta'limi'l-lügati'l-Arabiyye*, Mekke 1986, c. 1, s. 329.

Ayrıca dil kurallarını iyi bilmek iyi konuşmak demek değildir. Çünkü bir mananın birden fazla kalıbı vardır.

- Dilbilgisi ve Çeviri yönteminin, dilbilim, ruhbilim ya da eğitsel teori ile bağdaştırılması yönünde kayda değer çalışmanın yapılmadığını söyleyen Hengirmen, yöntemle ilgili şu eleştiriyi yapmaktadır: “ yıllardır ülkemizde medrese, orta öğretim ve yükseköğretimde kullanılan bu yöntem, yabancı dil öğretimini önemli bir çıkmaza sokmuştur. Çünkü bu yöntem teorisi olmayan bir yöntemdir.”¹⁰⁷

- Medreselerde asırlarca kullanılan yöntemle, Arapça konusunda derin bir vukufiyet elde etmiş pek çok alimin yetiştiği, eserlerin telif edildiği bilinen bir gerçektir. Yöntem, zamanında ihtiyaç ve şartlara bağlı olarak, öğretim süresinin uzun olması gibi sebeplerle başarılı bir öğretim gerçekleştirmiştir. Şartlar ve ihtiyaçların değişmesi, sürenin kısa olmasıyla günümüzde ihtiyaçlara cevap vermediğini söyleyebiliriz.

3. 2. 1. 2. Düzvarım/Dolaysız Yöntem (الطريقة المباشرة / Direct Method)

Adına dolaysız ve direkt yöntem de denilen düzvarım, yöntemi, konuşmayı ihmal eden Dilbilgisi-Çeviri yöntemine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır

Goin (1880), "Dilin İncelemeleri ve Öğretme Sanatı" adlı eserinde yöntemin temelini oluşturan görüşleri ortaya atmıştır. Goin, kitabında modern psikolojideki düşüncelerini yabancı dil öğrenmeye uygulamıştır. Buna göre dil önce kulakla işitilir, dille pekiştirilecek, gözle okunup elle de yazılır. Dört beceri ile ilgili görüşler ilk olarak Goin tarafından dile getirilmiş ve dil öğretimine yeni bir öge olarak fiziksel etkinlikler eklenmiştir.¹⁰⁸

Yöntem 1901'de Fransa'da, 1902'de Almanya'da ve 1911'de ise ABD'de kullanılmış ve kısa zamanda büyük ilgi görmüştür.¹⁰⁹

Yöntem, öğrenilen dil ile hayat arasında doğrudan ilgi kurmak suretiyle dinleyerek dili anlama, konuşarak dili kullanma ve tabii ortam içinde dili öğrenme esasına dayanır. Bu

¹⁰⁷ Hengirmen, Mehmet, *a.g.e.* s. 19.

¹⁰⁸ Demirel, Özcan, *a.g.e.* s.35.

¹⁰⁹ Rüşdi Ahmed Tuayme, *a.g.e.*, s. 358.

yöntem, anadili kullanmadan yabancı dili öğrenme düşüncesine dayanır. Sadece öğretilen dilin mantığı üzerinde durur.”¹¹⁰

a- Yöntemin Özellikleri:

“ - Derslere başlarken öğrencilerin dikkatini çekmek için genellikle ilginç bir diyalog, kısa bir hikâye ya da fıkra anlatılır.

- Direk yöntem, yabancı dil öğrenmenin anadili öğrenmeyle aynı olduğunu ileri sürdüğü için öncelikle sözlü öğretim yapılır.

- Öğretim dili olarak hedef dil kullanılır, sözcük öğretimi sırasında da anadile çeviriye izin verilmez.

- Sözcüklerin öğretiminde, görsel araçlar, drama ve hedef dilde yapılan tanımlamalar kullanılır.

- Dilbilgisi kuralları tümevarım yoluyla öğretilir. Kurallar öğretilirken dilbilgisi-çeviri yönteminin aksine bir bağlam içerisinde verme önemszenmektedir

- Dilin telaffuz özelliklerinin öğretimi hem doğru iletişim hem de kalıcılığı sağlamak adına ilk haftalardan itibaren başlar.

- Okuma parçaları ve okuma alıştırmalarında kullanılan metinlerin hedef dili konuşan ülkenin kültürünü ve günlük yaşamını yansıtmaya özen gösterilir”¹¹¹

“- Genellikle sınıfta ve çevrede bulunan veya karşılaşılan şeyler sözel olarak ve gösterilerek öğretilir.

- Yöntemin hedeflediği beceriler dinleme, konuşma, yazma ve okumadır.

- İlk altı haftada kitap kullanımı yoktur. Bunun sebebi ise öğretilen dilin telaffuzu ve yazımı arasındaki farklılıkların karmaşıklığa yol açacağı kaygısıdır.”¹¹²

¹¹⁰ Demircan, Ömer, a.g.e., s. 171.

¹¹¹ Demirel, Özcan, *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara, 2010, s. 40

¹¹² Demircan, Ömer, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul, 2013, s.197

b- Eleştiriler

“Direkt yöntem yabancı dil öğrenmenin anadili öğrenmeyle aynı biçimde gerçekleştiğini savunur. Ancak anadili öğrenme şartlarının, bir çocuğun anadilini öğrendiği şartlarla yetişkin öğrencilerle sınıfta tekrar canlandırılabilmesi mümkün değildir. Öğrencilerden, her zaman yabancı dildeki cümle ile belli bir durum arasında doğrudan doğruya bir bağlantı kurmaları beklendiği için, bu yöntemden en çok yararlanacak olanlar tümevarım yeteneği gelişmiş öğrenciler olacaktır. Öte yandan bu yöntem daha az yetenekli öğrenciler için cesaret kırıcı ve şaşırtıcı olmaktadır. Bunun sonucu olarak ortalama bir sınıfın bireyleri kısa bir süre sonra ikinci dili kazanma bakımından büyük ölçüde farklılık gösterecektir.”¹¹³

“Yöntemin kendi ilkelerine sıkı sıkıya bağlı olması çoğu kez öğretimde ters etki yaparak öğrencilerin başarısız olmasına yol açar.”¹¹⁴

Dilbilgisi ve Çeviri Yöntemine tepki olarak ortaya çıkan Direct yöntemin diğer bir olumsuz yönü de öğretmen merkezli ve öğretmenin bilgi ve becerisine dayanmış olmasıdır.

3. 2. 1. 3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (الطريقة السمعية الشفوية) /Audiolingual Method)

İletişim ihtiyacından doğmuş, dinleme ve konuşmaya öncelik verme esasına dayanır. Davranışçı öğrenme yorumlarından istifade ederek, diyaloglar ve yoğun sözlü alıştırmalar kullanarak dil becerilerini belli bir sıraya göre öğretmeyi amaçlayan bir yabancı dil öğretim yöntemidir. Yöntem, II. Dünya Savaşından sonra ABD'nin askeri üs kurdukları ülkelerde, askerlerin yabancılarla doğan iletişim ihtiyacından dolayı ortaya çıkmış. Öğrenme psikolojisi açısından davranışçılığı benimsemiştir. Dilbilim açısından ise, yapısalcıdır. Her dilin kendine has bir yapısı vardır. Önce bu yapıyı belirleyen temel cümleler öğretilmeli sonra bu cümlelere benzer yeni cümleler üretilmeli. ABD ordusunda başarıyla uygulanan yöntem, daha sonra 1952'den itibaren orta dereceli okullarda uygulanmıştır. Bu yöntemin ortaya çıkışında önemli katkıları olan dil bilimciler Bloomfield (1933), Brooks (1960) ve Lado (1957)'ya göre, dilin tabii

¹¹³ Demirel, Özcan, *a.g.e.* s. 39

¹¹⁴ Doğan, Candemir, *Sistemik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*. Ensar Neşriyat, İstanbul, 2012. s. 107

öğrenimi önce dinleme ile başlar daha sonra konuşma, okuma ve yazma sırasıyla oluşur.¹¹⁵

a- Yöntemin İlkeleri

“Dilbilimci William Moulton (1961) "Avrupa ve Amerika Dilbilim Akımları" isimli eserinde yöntemin ilkeleri şöyle sıralamaktadır:

- Dil, yazma değil konuşmadır.
- Dil, bir dizi alışkanlıklar bütünüdür.
- Dil hakkındaki düşünceler değil sadece dil öğretilir.
- Bir dil, o dili anadili olarak konuşanların ne söylemeleri gerektiği değil, ne söyledikleridir.
- Diller birbirinden farklıdır.”¹¹⁶

b- Yöntemin Özellikleri

Hedef dildeki yapılar ve yeni kelimeler diyaloglar yoluyla öğretilir. Derse başlama, ders metinleri, kalıplar her zaman bir diyalogla başlar. Bu diyaloglar bazen öğretmen bazen de cihazlar yardımıyla seslendirilir ve öğrencilerden, önce koro halinde, sonra gruplar halinde ve son olarak da kendi başlarına tekrar etmeleri istenir¹¹⁷

Anadili doğal öğrenme sırası olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir sıra izlenir. Ancak dinleme ve konuşma bu yöntemin asıl odaklandığı becerilerdir.¹¹⁸

Diyaloglar öğretilirken anadili ile bazı açıklamalar yapılır. Ancak, bu açıklamalar yapılırken fazla ince ayrıntıya inilmeden, sadece diyalogun anlamını açıklayacak biçimde çevirisi verilir.¹¹⁹

c. Eleştiriler

Öğrenciler beş duyardan sadece kulaklarına odaklı ve bağımlı olarak dil öğrenmeye çalıştıkları ve tüm söylenenlerin hatırdaki tutulması zor olduğu için öğrencilerde,

¹¹⁵ Demirel, *a.g.e.*, s. 41.

¹¹⁶ Demirel, *a.g.e.*, s. 42

¹¹⁷ Demircan, *a.g.e.*, s. 215

¹¹⁸ Demirel, *a.g.e.*, s. 44

¹¹⁹ Hengirmen, *a.g.e.*, s. 25

güvensizlik duygusu gelişmektedir. Ayrıca öğrenciler tüm okul yaşantıları boyunca kitaplarla çalışmaya alışkın olduklarından yeni yönteme alışmakta zorlanmaktadır.¹²⁰ Bu yöntemin her yaştaki öğrenciye aynı derecede uygun olup olmadığı da tartışmalıdır. Çocuklar ses tekrarıyla daha iyi öğrenirken, yetişkinler ezberleme ve tekrarlamamanın dilbilgisel açıklamalarla bütünleştirildiğin zaman bu yöntemle verimli bir biçimde dili öğrenebilirler.¹²¹ (Hengirmen, 2006: 26).

Öğretmenin derse diğer yöntemlerde yapılan hazırlıklardan daha fazla ders öncesi hazırlık yapması öğretmeni yormakta ve öğretim alıştırmalarının tek düze olması öğrencilerin de sıkılmalarına yol açmaktadır.¹²² (Doğan, 2012: 121).

İşitsel-dilsel yöntem yirminci yüzyılın ikinci yarısında kullanılan ve kendinden önceki yöntemlere göre, büyük bir başarı sağlayan bir yöntemdir.¹²³

3. 2. 1. 4. Bilişsel Yöntem/Yaklaşım (الطريقة المعرفية) /Cognitive Code-Learning)

Yöntem, 1959'da dilbilimci Noam Chomsky ile 1968 Ausubel'in görüşlerinin etkisiyle ortaya çıkmıştır. Chomsky 1957 yılında yayınladığı "Cümle Dizisi Yapıları" adlı kitabında yapısal dilbilime karşı çıkarak, üretimsel dilbilimi ortaya koyar. Chomsky dili üretici bir düzen olarak ele alır. Üretici düzeni kavrayan kişi, sonsuz sayıda cümle üretebilir. Chomsky'ye göre, yapısal dilbilim, bir dilde sadece üretilmiş yapıları inceler ve yüzey yapıya yansıyan ilişkileri belirler. Oysa üretimsel dilbilim, dilin hem dış hem de iç yapısını inceler. Bu nedenle dil öğrenimi bir alışkanlık, bir şartlanma meselesi değil. Zihinsel akılcı ve üretken bir işlemdir. Ona göre, yapısal dilbilimi esas alan işitsel-dilsel yöntem yabancı dil öğretiminde yeterli değildir. Bir dilde sonsuz sayıda cümle üretilebilir. Bu cümlelerin hepsini öğrenmeye insan ömrü yetmez. Öyleyse bu cümleleri üretecek düzeni, yani dilbilgisini öğrenmek gerek.¹²⁴

Chomsky bu görüşleriyle "Davranışsal dil öğretimi sağlanan davranışçı psikologlara karşı çıkar. Davranışçı psikologlara göre insan beyni doğuştan boş bir levhaya benzer. Bu boş levhaya uyarma, tepki ve ödüllendirme yoluyla öğrenilen şeyler işlenir. Bilişsel görüşü benimseyen psikologlar ise öğrenme konusunda akla önem verirler. Akıl bilginin

¹²⁰ Demirel, *a.g.e.* s. 44

¹²¹ Hengirmen, *a.g.e.*, s. 26

¹²² Doğan, *a.g.e.* s. 121

¹²³ Hengirmen, *a.g.e.*, s. 25.

¹²⁴ Demircan, *a.g.e.*, s. 192.

algılanmasını, işlemlerini ve saklanmasını sağlar. Bilişsel görüşü savunan psikologlardan olan Ausubel iki türlü öğrenme olduğunu belirtir; birincisi ezber öğrenme, ikincisi ise anlamlı öğrenmedir. Bilişsel öğrenme anlamlı öğrenmeyi temel alır. Anlamlı bir şekilde öğrenilen bilgiler daha kolay öğrenilir. Daha uzun süre akılda kalır. Ausubel, bilişsel öğrenmenin özelliği yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanmasıdır”¹²⁵ diyor.

Dilbilgisi öğretimine önem verilen bu yöntemde, dilbilgisi bütün dillerde doğuştan var olan bir program olduğu kabul edilmektedir.

a- Yöntemin Özellikleri

Dil öğretim programı hedef dilin dilbilgisi kuralları etrafında anlamlı bir şekilde hazırlanır. Grup çalışmalarının yanında bireysel aktiviteler yer verilir.¹²⁶

Ezber ile mekanik öğrenme yerine aktif hafıza oluşturan teknikler ve taklit aracılığıyla öğretim gerçekleştirilir.¹²⁷

“Ders başlangıçları tümdengelim aracılığıyla ‘günün kuralının öğretimi’ ile yapılır.

Öğretim aracı olarak ders kitabı, görsel ve işitsel ve imkân dâhilindeki diğer araçlardan mümkün olduğuncayararlanılır.

Alıştırmalar ve pekiştirme uygulamalarında oyunlara da yer verilir. Öğrenci merkezli öğretim yapılır ve öğretmen yönlendirici konumunda olur.¹²⁸

b- Eleştiriler

Bilişsel yöntem, daha önce geliştirilen yöntemlere nazaran çok daha çağdaş ve savunduğu görüşler açısından kendi içinde tutarlıdır. Bu yöntemi temellendiren üretimsel dilbilimi de günümüzde daha geçerli bir yaklaşımdır. Bu yöntemin dil öğretiminin başlarında gayet yararlı olan ezber tekniğine yeterince önem vermemesi bir eksi olarak görülür.¹²⁹

Bilişsel yöntemin öğrenciden beklediğinin aksine, dil öğrenimine yeni başlayan biri, öğrendiği dilin bütün kurallarını hemen anlamlı bir biçimde kavrayamaz. Bu kurallar ve

¹²⁵ Demirel, *a.g.e.*, s. 42.

¹²⁶ Demirel, *a.g.e.*, s. 46

¹²⁷ Doğan, *a.g.e.*, s. 126

¹²⁸ Memiş, Raşit Muhammet; Erdem, Mehmet Dursun “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler” *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/9 Summer*, Ankara 2013, s. 305

¹²⁹ Memiş, R; Erdem, M, a.g.m. s. 305-306

bazı cümle kalıpları öğretimin başlangıçta ezberletilerek, daha sonra anlamlı bir hale getirilebilir.¹³⁰

3. 2. 1. 5. İletişimci Yöntem (الطريقة التوظيفية /Communactive Approach)

Dilin kurallarından ziyade dilin fonksiyonel yönünü esas kabul eden bir yöntemdir. İletişimci yöntem, bir taraftan beyin ve dil ilişkilerinin incelemesiyle ortaya çıkan dilin yapısı, diğer taraftan da dil kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalardan doğmuştur. Sosyolog Hymes'in öncülük ettiği bir yöntemdir. Hymes, bilişsel yöntemi eleştirerek, sosyolog ve dilbilimci Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlardan "dil edinim (dili nasıl kullandığımızı) ile "dil melekesi" (dili kullanma yeteneğimiz)'ne ilaveten "iletişim melekesi" diye bir bölüm ilave etmiştir.¹³¹

a- Yöntemin Özellikleri:

Tepki geliştirme modeli(mand-model), rastlantılı öğretim(incidental teaching), ve bekleme süreli eğitim (time delay) etkinlikleri yoluyla öğrencilerin iletişim becerileri artırılmaya çalışılır. Öğrencilere dilbilgisi, kelime bilgisi, telaffuz vb. kazanımlarını doğal iletişimde kullanmadan önce iletişim alıştırmaları yaptırılır.¹³²

Öğretmenin sınıf içerisindeki rolü, öğrencilerin dil öğretim amaçlarına uygun bir şekilde birbirleriyle iletişim kurmalarında yönlendirici olmaktır. Öğrenciye daha önce öğretilen konular ve durumlara dayanarak öğrencinin kendi yaşantısı ile ilgili sorular sorulur. Daha sonra özgün durumlar yaratılır ve öğrencilerden grup çalışması yaparak yeni ve özgün diyaloglar üretmeleri istenir.¹³³

Öğrenciler ve öğretmen anadili gerektiğinde kontrollü bir şekilde kullanılabilir ve çeviriye başvurulabilir.¹³⁴

¹³⁰ Hengirmen, *a.g.e.*, s. 28

¹³¹ Demirel, *a.g.e.*, s. 43.

¹³² Doğan, *a.g.e.*, s. 147-149

¹³³ Demirel, *a.g.e.*, s. 51-52

¹³⁴ Hengirmen, *a.g.e.*, s. 36

b- Eleştiriler

İletişimsel yöntemin göz ardı ettiği ezber kavramı aslında yararlı bir yetenektir. Ezberin, yerli yerinde kullanıldığında yabancı dil öğretimine büyük faydalar sağladığı bilinmektedir.¹³⁵

Dilbilgisi kurallarının öğretimini yapıların içine sıkıştırarak geri planda tutması bu yöntemin bir eksikliği olarak göze çarpmaktadır. Ders materyallerinde metinlerin yeterince yer almaması ve bunun yerine diyalogların kullanılması öğrencilerin belli öğrenim alışkanlıkları olduğundan öğrenim için engel oluşturabilir. İkili ve grup çalışmaları esnasında öğrencilerin kendi aralarında kurdukları iletişimi öğretmen tamamiyle yönlendiremez ve hataları düzeltme fırsatını bulamaz. Bu öğrenimi verimsizleştirdiği gibi, öğretmenin otoritesine de zarar verir.¹³⁶

3. 2. 1. 6. Seçmeli Yöntem (الطريقة التوليفية / Eclectic method)

Seçmeli yöntem iyi bir yöntemin öncelikli olarak dilbiliminin tüm bilgilerine dayanması gerektiğini ve bu bilgileri kullanırken de psikolojik kurallardan yararlanılmasını savunur. Bu yöntemde öğretmen, dil öğretim yöntemlerinin en iyi ve en yararlı yönlerini seçer ve kendi amacı doğrultusunda kullanır.¹³⁷

a- Yöntemin Özellikleri

Çevirinin özel bir dil becerisi olduğunu ve başlangıç düzeyindeki öğrenciler için bir öğrenme yöntemi olarak uygun olmadığını savunur. Bu yüzden çeviri uygulamaları dil öğretiminin ileri düzeylerinde kullanılır Yüksek sesle okumanın okuduğunu anlama becerisini kazandırmadığını, ayrıca düzgün konuşabilme yeteneğine de bir faydası olmadığını savunur. Bu sebeple sesli okuma alıştırmalarına yer verilmez.¹³⁸

Öğretilecek konunun genel hedefi açıklanır, önceki öğrenilenlerle bağlantı kurulur. Öğretilen konu ile ilgili alıştırmalar yapılır. Öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmediği ölçülür ve dersin sonunda öğretilen konu özetlenir. Öğrencilere konuyla ilgili ev ödevi verilir.¹³⁹

¹³⁵ Hengirmen, a.y.

¹³⁶ Ermiş, Erdem, a.g.m, s. 307

¹³⁷ Hengirmen, a.y.

¹³⁸ Demirel, a.g.e., s. 58-59

¹³⁹ Doğan, a.g.e., s. 208

b- Eleştiriler

Pek çok seçme imkânı olduğu ve öğretmene geniş hürriyet verdiği için günümüzde seçmecî yönteme büyük bir ilgi duyulmaktadır. Dil öğretim yöntemleriyle ilgili düşünceler seçmeli yönteme doğru bir eğilim göstermektedir. Değişik kaynaklardan, sistemlerden ve stillerden en iyisini seçebilme eğitimcilerin üzerinde durduğu konudur.¹⁴⁰

Öğrencilerin sürekli değişen ve farklılaşan yöntemlere uyum sağlaması ve her birinde yeterlilik gösterebilmesi mümkün olmamaktadır. Yöntemin bu yanı değişime kapalı öğrencilerin öğrenim motivasyonlarını kaybetmelerine yol açmaktadır.¹⁴¹

Öğretmen üretken, aktif, denemeye istekli ve meraklı ise bu yöntemle öğretimi cazip bir duruma sokarak başarılı bir öğretim yapabilir.

3. 2. 2- Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Geliştirilen Yöntemler

Yabancı dil öğretiminde yukarıda belirtilen temel yöntem ve yaklaşımların dışında, bazı farklı ve ilginç dil öğretim, yaklaşım ve yöntemleri de vardır. Bu yöntem ve yaklaşımların belirli kullanım alanları ile özellikleri aşağıda verilmeye çalışılacaktır.

3. 2. 2. 1. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Bulgar psikiyatrist Georgi Lozanov tarafından geliştirilen bu yöntemle yabancı dil öğrenimi yapan sınıflar oturma odası gibi düzenlenir. Öğrenciler, derslerini sıra yerine, halı ile döşenmiş sınıflarda rahat koltuklarda oturup, loş ışık altında, derinden gelen müzik eşliğinde dersler yap. Her öğrenciye dersten önce yeni bir isim ve rol telkin edilir. Yabancı dildeki günlük konuşmalar müzik eşliğinde öğretilir. Diyalog öğretimine çok önem verilir. Öğrenciye rahat oturma imkânlarının hazırlandığı, sanki dil öğrenmiyor da öğreneceği dilin konuşulduğu bir mekânda geziyor veya dinleniyor hissini verdiği ve sonra kendisinin ifade etmesi, konuşmasının istendiği ilkesine dayanan bir öğretim yöntemidir.¹⁴²

¹⁴⁰ Demirel, Özcan, *a.g.e.*, s. 50.

¹⁴¹ Doğan, *a.g.e.*, s. 210

¹⁴² Demirel, Özcan *a.g.e.* s. 50

a- Yöntemin Özellikleri

Dil iletişim için öğretildiğinden diyaloglar çok önemsenir ve üç aşamada öğretilir. Birinci aşamada diyalog, gerekli açıklamalar yapılarak baştan sona kadar öğrencilere okunur. İkinci aşamada vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek diyalog tekrar müzik eşliğinde okunur, gerekli yerlerde anadille açıklamalar da yapılabilir. Üçüncü aşamada öğrencilerin rahat koltuklarında oturarak gözleri kapalı bir şekilde klasik müzik eşliğinde diyalogu dinlemeleri ve akılda tutmaları istenir.¹⁴³

Öğretilen diyaloglar işlevsel olacak durumlardan seçilerek, öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilecekleri inançları uyarılır ve öğrendikleri bilgilerin gerekliliğini içselleştirmeleri sağlanır. Dilbilgisi kurallarının öğretimi melodi eşliğinde veya kuralları şiirselleştirilerek, öğrencilere grup halinde tekrarlatılarak yapılır.¹⁴⁴

b- Eleştiriler

Telkin yöntemi, literatürde genel olarak bir yabancı dil öğretim yöntemi olarak kabul görmemiştir. Bunun yerine dil öğrenen birey, bu ilkelerle oluşturulan ortamda, ruhsal yönünü geliştirebilir. Bu yöntemin içerdiği kısa süreli yoğun programla düzeltici bir öğretim uygulaması olarak, yetişkinler açısından yararlı olabileceğini belirtmektedir.¹⁴⁵

Bu yöntemi uygulayacak öğretmenin, özel eğitilmiş, nitelikli, deneyimli ve donanımlı olması gerekmektedir. Bu özelliklere sahip öğretici bulmak da çoğu zaman mümkün değildir.¹⁴⁶

3. 2. 2. Grupla Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)

Bu yöntem, öğrencilerin korku ve endişelerini gidererek, onlara güvenli bir ortamı sağlama esasına dayanmaktadır.

Bu yöntem ile yapılan yabancı dil öğreniminin merkezinde öğrenci vardır. Öğrenciler sınıfta daire şeklinde otururlar. Öğretmen dairenin dışındadır. Her grup kendi arasında bir danışman öğrenci seçer ve istedikleri konuda grup halinde tartışır. Tartışmanın anadilde yapılması istenir. Grup çalışanlarını dışardan izleyen öğretmen arada

¹⁴³ Demirel, *a.g.e.* s. 60

¹⁴⁴ Doğan, *a.g.e.* s. 212-213

¹⁴⁵ Demirel, *a.g.e.* s. 221

¹⁴⁶ Doğan, *a.g.e.* s. 318

konusmaları öğrenilen dile çevirir. Bu şekilde öğrencilerin amaç dille iletişimde bulunmaları sağlanır.¹⁴⁷

“Bu yöntemi uygulayan kişinin mükemmel bir dilbilgisi bilmesi yanı sıra, hem psikoloji hem dilbilim dallarında doktora yapmış olması öngörülmektedir.”¹⁴⁸

3. 2. 2. 3. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)

Sessizlik Yöntemi, Caleb Gattegno (1972) tarafından ortaya konulmuş olan bir yabancı dil öğretim yöntemidir. Gattegno, “öğretmen sınıf içerisinde mümkün olduğunca sessiz olmalıdır ve öğrenci de öğretilmekte olan dili mümkün olduğunca çok kullanması için cesaretlendirilmelidir” ilkesinden yola çıkan bu yönteme yönelik görüşlerini ilk olarak 1963 yılında *The Silent Way* isimli kitabında yayımlanmıştır. Yazara göre, bu yöntemi önceki yöntemlerden ayıran en büyük özelliği, ‘öğretim’ yerine ‘öğrenime’ öncelik tanınmasıdır.¹⁴⁹ Hem öğrenciler hem de öğretmen sınıfta geçen zamanın büyük kısmını susarak ve duydukları dil örneklerini düşünerek geçirirler. Öğrenciler birbirleriyle konuşurken yapılan hatalar düzeltilmez. Öğretmen renkli çubuklar kullanarak renkleri öğretir. Sonradan yoğun olarak kelime öğrenimine geçilir. Öğrenciler istedikleri kelimelerle cümleler kurarlar.¹⁵⁰

Yapısalcı Yaklaşımın ilkeleriyle hareket eden ‘Sessiz Yol Yöntemi’, öğretmen, öğretme olayının temel birimi olarak ‘cümleyi’ ele alır. Öğrencilere, hedef dilin yapısal kalıpları sunulur. Öğrencilerin dilbilgisini öğrenmeleri büyük oranda tümevarım işlemler sonucunda gerçekleşir. Gattegno, kelime bilgisinin dil öğreniminin odak noktalarından biri olduğunu düşünür ve ona göre, öğretilecek sözcüklerin seçimi önemlidir. Telaffuzun öğretilmesi için duvar levhalarından faydalanır.¹⁵¹

Öğrenci yeteneklerini geliştiren, öğrenci arasında yardımlaşmayı sağlayan ve telaffuz öğretiminde başarılı olan ‘Sessiz Yöntem’, tabii dil öğrenim seyrine aykırı olması, konuşma süresiyle öğretmenin rolünün azlığı, öğretim hedeflerinin açıkça ortaya konmaması gibi yönleriyle eleştirilmiştir.

¹⁴⁷ Demirel Özcan, a.g.e. s. 50-52

¹⁴⁸ Yıldırım, Çiğdem. “Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Akımlar.” *Türk Dili*, 1986 sy. s. 384-392

¹⁴⁹ Eden, Halim, *İngilizce Dilbilgisi Öğretimi ve Yöntemler*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ens. Ankara 2005, s. 58

¹⁵⁰ Yıldırım, a.g.m. s. 384-392

¹⁵¹ Eden, a.g.e., s. 59

3. 2. 2. 4. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

San Jose State Üniversitesi Psikoloji Anabilim Dalı Başkanı Profesör James J. Asher(1965) tarafından geliştirilmiştir. Bu öğrenme modeli çocukların anadillerini öğrenme ile ilgili gözlemlere dayanmaktadır. Bu kuramın hareket noktası, bir çocuğun dili ile bedeni arasındaki yakın bir ilişkinin var olduğuna ve çocuğun dinleme becerisinin ve fiziki tepkinin konuşma becerisinden önce geliştiği kuramına dayanmaktadır.¹⁵² Bu kurama göre, bir olay ne kadar sık meydana gelirse ve hafızada ne kadar kuvvetli iz bırakırsa, o olayı hatırlamak o kadar kolay olur. Asher'a göre, çocuklar kendilerine yöneltilen konuşmalara sözlü tepki gösterirler. Ona göre bir yetişkinin ikinci bir dil öğrenmedeki başarısı, anadilini öğrenen bir çocuğun gelişmesiyle aynı orantıdadır. Bu yöntemle dil öğretimi emir cümleleriyle başlar. Öğrenci, öğretilenin emirlerine fiziksel tepki yoluyla cevap verir. Yeni başlayanlar için öğretim materyali kullanılmaz. Çünkü öğretmenin hareketleri, mimikleri ve sesi yeterlidir. Dersler ilerledikçe öğretmen sınıftaki nesnelere, resimler ve posterler gibi görsel araçları kullanır.¹⁵³

Yöntem hakkında Krashen (2011), “Toplam fiziksel Tepki harika bir yöntemdir ve dil öğrenimine olan kapıları açar. Yöntemle ilgili olarak 1960’larda yapılan araştırmalar birinci sınıf araştırmalardır. Çince öğretiminde önemli başarılar sağlamıştır. Bütün derslerde anlaşılabilir sözlü girdi verilmektedir. Ders planları ve müfredatı vardır”¹⁵⁴ Demektedir.

Yöntem, “Tüm fiziksel tepki yönteminin komut uygulamaları, zamanla monoton hale gelerek öğrenimi önemli derecede kısıtlayabilir. Öğretilen kelime ve dilbilgisi kavramları dilin sadece belli bir kısmıdır. Tüm dili komutlarla öğretmek oldukça zordur, belki de imkânsızdır,¹⁵⁵ şeklinde eleştirilmiştir.

3. 2. 2. 5. Tabii(Doğal) Yaklaşım Yöntemi (Natural Approach)

Yabancı dilin, anadiline benzer biçimde öğretilmesi gerektiğini savunan yöntem Dilbilgisi-Çeviri yöntemine tepki olarak doğmuştur. Dilbilgisi-Çeviri yönteminin klasik

¹⁵² Gömleksiz, M. Nuri, “Yabancı dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler”, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Elazığ 2000, sy. 5*

¹⁵³ Demirel, a.g.e. s. 50-52

¹⁵⁴ Krashen, a.y.

¹⁵⁵ Doğan, C. *Yabancı dil Öğretim yaklaşımı ve Yöntemleri*, İstanbul 2012, s. 249

eserler kullanılarak yazılı dili öğretmesinin aksine bu yöntem yaşayan ve mevcut zaman diliminde konuşulan biçimini öğretmeyi hedefler. Bu yöntemi 1800’lü yıllarda ortaya atan ve geliştirenler Lamare (1819), Payne (1830), Ticknor (1871), Marcel (1867) ve Heness (1866) olmuştur.¹⁵⁶

“Doğal yöntem; yabancı dil öğrencilerine, başından itibaren yalnızca, öğretmenin kendi anadili olan yabancı dili kullanarak, sürekli konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu etkileşimi birbirleriyle bir metin oluştururcasına bağlantılı, ama dilbilgisi açıklaması yapılmaksızın anlaşılabilir ölçüde yalın bir cümle dizisiyle gerçekleştirmek biçiminde tanımlanabilir.”¹⁵⁷

Yöntem şu yönleriyle eleştirilmiştir: “Bu yöntemin temelini oluşturan yabancı dilin de anadili gibi öğrenildiği, yaşı ve eğitim düzeyleri ne olursa olsun, herkesin dili aynı şekilde öğrendiğini görüşüyle hataya düşülmüştür.¹⁵⁸ Çünkü yabancı dil öğrenirken zaten sahip olunan bir dilbilgisi yapısı olduğu gibi, bir yetişkinin yabancı dili bir çocuk gibi öğrenmesi de mümkün değildir.¹⁵⁹

“Sözcük öğretimi günlük hayat ve güncel dil çerçevesinde olduğu için, konuşma dilinin dışına çıkıldığında öğrenci zorlanmaktadır.”¹⁶⁰

3. 2. 3- Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Genel Değerlendirilmesi

Yukarda zikredilen yöntemleri incelediğimizde genel olarak şu konular üzerinde durulduğu görülür:

1. Yabancı dil öğretiminde anadilin kullanılıp kullanılmaması,
 2. Dilbilgisine yer verilip verilmemesi,
 3. Dört temel beceriden hangilerine daha çok önem ve öncelik verilmesi,
 4. Dil öğretiminde ezberin yararlı olup olmaması,
 5. Öğrenme nazariyeleri açısından davranışçı ve akılcı görüşlerin hangisinin izlenmesi gerektiği,
 6. Yabancı dil öğretiminde hangi amaca yönelik eğitim yapılması gerektiği.
- Daha önce belirtildiği gibi 40'a yakın yabancı dil öğretim yöntemi içinde temel yöntem

¹⁵⁶ Ermiş; Erdem, a.g.m. s. 302

¹⁵⁷ Demirel, a.g.e. s. 46

¹⁵⁸ Demircan, a.g.e. s. 175-176

¹⁵⁹ Demirel, a.g.e. s. 48

¹⁶⁰ Hengirmen, a.g.e. s. 20

sayısı en fazla 5-6 kadardır. Hengirmen, “Bir yabancı dil öğretimi modelinin topyekûn kabul edilmesi yerine bekle gör politikasının izlenmesi Türkiye şartlarına uygun bir modelin geliştirilmesi ve seçmeci bir tutum içinde olmak yerinde olduğu görülmektedir,”¹⁶¹ görüşünü savunur.

Demircan, “Bunca değişik uygulama göz önüne tutularak seçmeci bir bakışla ülkedeki eğitim araçlarına uygun yollar bulup geliştirilebilir. Bu uğurda her yeni yaklaşımın ardından bilinçsizce sürüklenmek yerine ne yaptığını bilerek eğitimin bütünü içinde yabancı dil öğretimini biçimlendirip çeşitlendirmek daha yararlı sonuçlar verecektir”¹⁶² demektedir

Başarılı bir dil öğretimi büyük ölçüde başarılı bir yonteme bağlıdır. İyi bir yöntem, müfredat kitap ve öğrenciden kaynaklanan kusurları büyük ölçüde giderebilir. Bu da şahsiyeti kuvvetli ve konusunda başarılı bir öğretmenle gerçekleşebilir. Yabancı dil öğretiminde hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın diğer bazı yöntemlerden yararlanmak, öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulunduracak bir uzlaşma zaruri görülmektedir.

Hali hazırda en uygun yöntemin, öğretmenin bilgi, tecrübe ve yeteneği çerçevesinde her yöntemin en iyi tarafını seçerek seçmeci bir yöntem olduğu söylenebilir.

3. 3. Yabancı Dil Öğretiminde Teknikler

Yabancı dil Öğretiminde teknikler, sınıf içinde dersinin bir bölümünde uygulanan etkinlik veya yakın bir amacı gerçekleştirmek için sınıfta yapılan belli bir uygulama olarak tanımlanır. Teknikler, teyp, radyo, bilgisayar, TV, video, piyes, müzik gibi çeşitli araç yardımıyla yabancı dil öğretimi gerçekleştirilir.¹⁶³

Yabancı dil programlarının uygulanmasında öğrenme-öğretme süreçlerini başarılı kılacak öğretim teknikleri şu şekilde sıralanabilir:

3. 3. 1. Grupla Öğretim Teknikleri

Bu teknikler, dil öğretiminde öğretmenin sınıf içinde kullandığı tekniklerdir. Bunlar kısaca açıklamaya çalışacağız:

¹⁶¹ Hengirmen, *a.g.e.*, s. 56.

¹⁶² Demircan, *a.g.e.*, s. 228.

¹⁶³ Doğan, C, *Arapça öğretim Metot ve Teknikleri*, Ankara 1989, s. 137

3. 3. 1. 1. Gösteri

Gösteri; izleyici bir gurubun karşısında bir işin nasıl yapılacağını göstermek için başvurulan bir tekniktir. Gösteri sınıf içinde genellikle öğretmen veya varsa kaynak kişiler tarafından yapılabilir. Gösteri tekniğini sınıf içinde etkili bir şekilde uygulayabilmek için dikkatli bir hazırlık gerektirir.¹⁶⁴

3. 3. 1. 2. Soru – Cevap

Sınıf içi uygulamalarda en çok kullanılan bir tekniktir. Bu teknik öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıkları kazandırma bakımından oldukça önemli olduğundan her dersin öğretiminde kullanılır. Bu teknik yabancı dil öğretiminde anlama becerilerini geliştirme ve karşılıklı konuşma gibi iletişime dönük alıştırmaların uygulanmasında çok sık kullanılan bir öğretim tekniğidir.¹⁶⁵

3. 3. 1. 3. Drama ve Rol Yapma

En eski öğrenme tekniği olarak bilinen drama ve rol yapma tekniği, çok kullanışlı olduğu için günümüzde okullarda yaygın olarak kullanılmaktadır.¹⁶⁶

3. 3. 1. 4. Benzetme

“Benzetim, sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıpüzerinde eğitici çalışma yapmalarına fırsat veren bir öğretim tekniğidir. Sınıf içinde öğrenmeyi desteklemek üzere gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir model üzerinde yapılan bir öğretimdir. Yabancı dilde yazılmış, öğrencilerin seviyelerine uygun bir piyes veya kısa tiyatro eserinin onlar arasında paylaşılan değişik rollerle temsil edilmesi, kelime ve ifadelerin kullanım pozisyonlarının belirlenmesi ve kalıcılığın sağlanması bakımından özel bir önemi vardır.”¹⁶⁷

3. 3. 1. 5. İkili ve Grup Çalışmaları

Sınıftaki öğrenci sayısına göre en az 2 ve en çok 8-10 kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla yaptıkları çalışmaya grup çalışması denir. Yabancı dil

¹⁶⁴ Demirel, *a.g.e.* s. 56

¹⁶⁵ Doğan, *a.g.e.* s. 142

¹⁶⁶ Doğan, *C. a.g.e.* s. 143

¹⁶⁷ Doğan, *C. a.g.e.* s. 144

öğretiminde ikili çalışma gruplarına diyalog öğretiminde, anlamlı ve iletişime dönük alıştırmaları yaparken soru-cevap tekniğine yer verilebilir. Bu çalışmalarda ezbere konuşmanın yanı sıra resimlere bakarak konuşma çalışmalarına da yer verilebilir.¹⁶⁸

3. 3. 1. 6. Mikro Öğretim

Mikro öğretim, yüz yüze eğitimin gerçekleştirilmesi içinde uygulanan bir tekniktir. İlk defa 1963 yılında öğretmen eğitiminde kaliteyi artırmak amacıyla yapılan deneysel bir programın parçası olarak uygulandı. Mikro öğretim çoğunlukla öğret-yeniden öğret prensibi adı verilen bir sınama-yanılma olarak bilinir. Bununla öğrenciye kişisel yeteneğini kullanma becerisi öğretilir.¹⁶⁹

Mikro öğretim, teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi vurgulayabilme potansiyeline sahip oluşu nedeniyle öğretmenlik mesleğine hazırlıkta önemli bir yer edinmiştir. Öğretmen adayı için amaç, bir konuyu öğretmekten çok, bir tekniği uygulamaktır.¹⁷⁰

3. 3. 1. 7. Eğitsel Oyunlar

Dersleri daha cazip bir hale getirmek ve derslere ilgiyi çekmek için eğitsel oyunlara yer verilebilir. Eğitsel oyunlarla birçok kelime, farkına olmadan öğrencinin bilinçaltına girerek dil öğrenimini kolaylaştırır ve öğrenciyi motive eder.

Eğitsel oyunlar, yabancı dil öğretiminde aratan bir hızla önem kazanmaktadır. Eğitsel oyunlar, öğrenciye ders esnasında rahat bir ortam içinde öğretimi sağlar. Bunun için eğitsel oyunlar ders saatleri dışında çeşitli maç, yarış ve oyunlar şeklinde planlanır. Eğitsel oyunların hedefi, bütün eğitim faaliyetlerini dersin özü ile kaynaştırarak yabancı dil öğrenimini dayanışma ortamına çevirmektir.¹⁷¹

Eğitsel oyunlar, iletişim oyunları ve gramer oyunları olmak üzere ikiye ayrılır.¹⁷²

¹⁶⁸ Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, MEB., İstanbul, 1999. s. 64

¹⁶⁹ Doğan, C. a.g.e. s. 144-145

¹⁷⁰ Sevim, Serkan, "Mikro-Öğretim Uygulamasının Öğretmen Adayları Gözüyle Değerlendirilmesi" *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2013), s. 304

¹⁷¹ Doğan, C, a.g.e. s. 145

¹⁷² Kabadayı, Bekir, "Yabancı Dil Öğretim Teknikleri", <http://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce-ogretimi/28-yabanci-dil-ogretim-teknikleri.html>. erişim, 12.05.2015

1- İletişim oyunları

Öğrencilerde iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan oyunlardır. Bu oyunlarda amaç dilbilgisi kurallarını öğretmekten ziyade grup içinde iletişim kurmayı sağlamaktır.

İletişim oyunları, kolay, eğlenceli ve işlenen konuya ve öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.

2- Gramer oyunları

Gramer kurallarını öğretmek ve pekiştirmek amacıyla oynanan oyunlardır. Bu oyunları öğretmen yeni bir gramer yapısını vermeden önce ya da öğrettiği gramer yapısını kontrol etme, pekiştirme ve tekrar aşamalarında sınıf içinde uygulayabilir. Bu oyunlarda herkesin katılımını sağlamalı ve bir ders saatinde 15 dakikadan fazla zaman ayırmamalıdır.

3. 3. 2. Bireysel Öğretim Teknikleri

Bireysel öğretim teknikleri daha çok öğrencilerin sınıf dışı öğrenimlerinde yararlı olacak tekniklerdir. Özel ders alan öğrenci, sınıflarda olduğu gibi 1/40 veya 1/30 oranında değil de 1/1 yani bir öğrenciye bir öğretmen biçiminde dil öğretilir. Bireysel öğretimin savunucuları, kişisel farklılıkların sadece bu yolla kapatılacağı ve yeteneklerin gelişebileceği görüşündeler.¹⁷³

3. 3. 3. Bireyselleştirilmiş Öğretim

Bir sınıfı oluşturan öğrenciler arasında bireysel farklar vardır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılığın giderilmesi, her öğrencinin öğrenme hızına uygun düşecek bir öğretimin yapılması, öğretimin bireyselleştirilmesi ile mümkün görülmektedir. Bu tekniği kullanan öğretmen, konusunda uzman, gerekli araç-gereç imkânına sahip ve zamanı elverişli olanlara uygulanabilir.¹⁷⁴

Bu teknikle öğrenci, kendi kendisine çeşitli kaynaklardan deneyim kazanmaya çalışarak kişisel yeteneklerini geliştirir. Bireyselleştirilmiş öğretim tekniği, öğrenciye en fazla

¹⁷³ Doğan, C. a.g.e. s. 150

¹⁷⁴ Kabadayı, a.g.m. <http://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce-ogretimi/28-yabanci-dil-ogretim-teknikleri.html>.

tecrübe ve dersle etkileşim imkânı sağlar. Bunun için de öğrencinin uygulayacağı araştırma ve yönlendirmelerin olması gerekir.¹⁷⁵

3. 3. 4. Programlı Öğretim

Davranışçı öğrenme ekolünün okul iklimine uygulanmasıdır. Bireylere kazandırılacak bilgi miktarının hızla artması, kalabalık sınıflar, bireysel farklılıklar, pekiştirmenin kalabalık sınıflarda her öğrenciye verilememesi vb. sorunlara programlı öğretimle bireyselleştirilmiş eğitimi zorunlu kılmaktadır. Programlı öğretim bireysel, kendi kendine öğrenme yöntemidir. Bilginin özel parçalara veya temel öğelere ayrılarak belirli bir sıraya göre düzenlenip bireysel esasa göre öğrenilebileceği varsayımına dayanmaktadır. Programlı öğretim, ünlü psikolog Skinner'in pekiştirme ilkeleri esas alınarak ortaya atılmış bir öğretim tekniğidir. Programlı öğretim temelde öğretimin bireyselleştirilmesi ve hatanın en aza indirilmesi gibi iki önemli yenilik getirmektedir.¹⁷⁶

Program, öğrenci merkezli olması, teknolojik araçlardan yararlanması ve bireysel farklılıklar önemsemesi gibi özellikler taşır. Programın, öğrenmeyi eğlenceli ve ilgi çekici yapması, öğrenme süresince anında geri bildirimde bulunması, anlaşılmayan konuların tekrar edilmesine imkân vermesi, okul içi ve dışında uygulanabilir olması, ekonomik olması gibi olumlu yanları yanında, öğrenciler arası etkileşimi azaltması, her alanda uygulamanın güçlüğü, İlgili araç-gereç hazırlamada zaman ve uzmanlık istemesi, Öğretimi mekanik bir hale dönüştürebilmesi gibi olumsuz tarafları sayılmaktadır.¹⁷⁷

3. 3. 5. Bilgisayar Destekli Öğretim

Bilgisayar destekli öğretim, kendi kendine öğrenme ilkelerinin, bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir. Bilgisayar Destekli Öğretim Tekniği, veri depolama, düzenleme ve istenilen verilere ulaşmada çok etkilidir. Ticarî kurumlar tarafından hazırlanan bilgisayar destekli yabancı dil programları incelendiğinde ağırlığın daha çok; Gramer, Sözlük bilgisi, Okuduğunu Anlama, Yazma ve Test konularında yoğunlaştığı görülür. Bilgisayar destekli yabancı dil öğretiminin çarpıcı yönlerinden

¹⁷⁵ Doğan, C. *a.g.e.* s. 150-151

¹⁷⁶ Sevindik, Tuncay, "Özel Öğretim Yöntem ve Teknikleri"
http://content.lms.sabis.sakarya.edu.tr/Uploads/54012/42032/%C3%B6%C3%B6y_%C4%B1%C4%B1.pdf; erişim 19. 11. 2016

¹⁷⁷ Civelek, Murat, "Skinner'in Programlı Öğretim Modeli – Öğretim Yöntem ve Teknikleri Notları"
<http://kpss2016.com/skinnersin-programli-ogretim-modeli-ogretim-yontem-ve-teknikleri-notlari/>
erişim, 09.08.2016

birisi de yazma becerisini geliştirmeye çok önem verilmesi ve bu amaçla bilgisayar destekli yazma laboratuvarlarının kurulmuş olmasındır. Bu laboratuvarlarda öğrenciler kompozisyon, dev, araştırma raporu ve tez yazmada bilgisayarlardan nasıl yararlanacaklarını öğrenmektedirler.¹⁷⁸

Dil ğretiminde bir araç olan bilgisayarla ğretim, her Şey değildir, Eğitim-ğretimi tamamen ona bağlamak mümkün değil. Çünkü dil bir iletişim aracıdır. Konuşanla dinleyen arasında bir iletişim sağlamaktadır. Bilgisayar, bu iletişimi güçlendirme ve geliştirmede, geçmiş konuların tekrarında, öğrenmeyi zevkli hale getirmede, motivasyonu artırmada ve öğrenciye güven duygusu kazandırmada oldukça etkili bir teknik araçtır.¹⁷⁹

Yabancı dil ğretimi sırasında yukarıda sözü edilen ğretim yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencilerin bilişsel, işitsel ve dil edinim becerilerinin gelişmesine yardımcı olmada etkili bir rol oynamaktadır. Öğretim programlarında amaçlanan davranışların öğrencilere kazandırılması için, geleneksel ğretim yöntem ve tekniklerinde değişikliklerin yapılarak yenilenmesi, günün Őart ve ihtiyaçlarına uygun, ğrenci merkezli ğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına ağırlık verilmesi, öğrenciyi motive edeceğinden dil eğitiminde başarıya ciddi anlamada katkı sağlayacaktır.

4. Yabancı Dilde Kelime ve Gramer ğretimi

4. 1. Yabancı Dilde Kelime ğretimi

Bilindiği gibi cmleri oluşturan, konuşmayı sağlayan kelimeler, bir dilin temel unsurlarındandır. Bir milletin mantığı ve kültürünü yansıtan kelimelerin seçimi ve ğretimi yabancı dil ğretiminde oldukça önemlidir. Bu bölümde, genel anlamda yabancı dil ğretiminde, kelime öğretiminin önemi, seçimi, yöntem ve teknikleri ele alınacaktır.

4. 1. 1. Yabancı Dilde Kelime ğretiminin nemi

Bilindiği gibi bir dil, kelime, ses ve gramer olmak üzere üç temel unsurdan oluşmaktadır. Bu unsurların başında kelime gelmektedir. ‘Kelime/sözcük’ Şu Şekilde

¹⁷⁸ Kabadayı, a.g.m. http://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere_turkce-ogretimi/28-yabanci-dil-ogretim-teknikleri.html.

¹⁷⁹ Doğan, a.g.e. s. 153

tarif edilmektedir: “İki veya daha fazla harften oluşan, isim, fiil ve edat olarak bir mana ifade eden lafızlardır.”¹⁸⁰ “Bir veya daha fazla harften oluşan ve tekil anlamında kullanılan sözcüklerdir.”¹⁸¹, “Anlam taşıyan ve cümlenin kurulmasında etken rol oynayan ses ya da ses topluluğudur.”¹⁸²

Kelime hazinesi (söz varlığı), temel veya çekirdek kelimeler yanında; yabancı kökenli kelimelerden, deyimlerden, atasözleri, bilim, sanat ve teknik alanlara ait kavramlardan oluşan terimler ile kalıp sözlerden meydana gelmektedir.¹⁸³

Kelime dağarcığı üzerine yapılan araştırmalar, insanın iki türlü sözcük dağarcığı olduğunu ortaya koymuştur. 1. Etkin veya aktif sözcük dağarcığı, 2. Edilgin veya pasif sözcük dağarcığı. Birinci tip sözcük dağarcığı, insanların günlük hayatta kullandığı, ikincisi ise insanların anlamını bildiği; ama kullanmadığı sözcüklerden oluşmaktadır. Buradan hareketle bireyin anlama dil becerisini işletirken pasif söz dağarcığını; anlatma dil becerisini işletirken ise, özellikle sözlü iletişimde, aktif söz dağarcığını kullandığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini anlamaları, sözcükleri doğru anlamlandırmalarına bağlıdır. Kelime dağarcığı zengin bireylerin, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini daha etkili kullanmaları doğaldır. Öğretim hayatını eğlenceli hâle getirerek sevdirmeye, okuma alışkanlık ve zevki edindirmeye, derslerdeki başarıyı artırma planlı dil ve onun küçük birimleri olan kelimeleri edindirmeye çalışmaları ile yakından ilişkilidir.¹⁸⁴

Kelime olmadan kelimeler, kelimeler olmadan da dil olmaz. Onun için kelime bilgisi, yabancı dil öğretiminde dili iyi bilmenin bir şartı olarak kabul edilmektedir. Çünkü kelimeler dil yapısının temel taşlarıdır. Dilin en önemli unsuru olan kelimeler, bizzat dili, temsil etmektedir.

İnsan, kelimelerle düşünür. Kelimesiz düşünmek imkânsız olduğuna göre, kelime bilgisi çok mühim demektir. Thomas Sheriden: "Fikirle kelime arasında öyle yakın bir alâka vardır ki, birindeki eksiklik veya hata, diğerinde kendisini derhâl belli eder" der. Dil

¹⁸⁰ el- Ğali, Nasır Abdullah, *Üsüsü'l- i 'dadi'l - kütübü't -tedrisiyye ligayri natkine bi'l- Arabiyye*, Darü' İ'tisam, Kahire 1994

¹⁸¹ el-Mü'cemü'l-vasit, 2005, c. 2, s. 796

¹⁸² Terimleri Sözlüğü, TDK Yayınları, Ankara 1992

¹⁸³ TDK Sözlüğü, “Kelime hazinesi” 2005

¹⁸⁴ Karatay, Halit, “Kelime Öğretimi” *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2007, Cilt 27, Sayı 1, s. 141-153

âlimi Dr. Wilfred Funk şöyle der. "Riyâzî bir kat'iyetle söyleyebiliriz ki, kelime bilgisi arttıkça insanın düşünme melekesi de kuvvetlenir." Başka bir dil bilgini Norman Lewis ise şöyle der: "Kelime bilginizin hududu, zekânızın hududunu tespit eder. Kelime bilginiz arttıkça, zekânız da artacaktır."¹⁸⁵

Kelime hazinesini zenginleştirme çalışmaları ile öğrencinin hem dili iyi kullanma hem de düşünce dünyasını geliştirmesi sağlanır. Düşünce zenginliği kavram ve kelime zenginliğine bağlıdır. Söz dağarcığını oluşturan sözcükleri takip ederek o milletin yaşayış biçimini, örf-adet, gelenek ve göreneklerini, inançlarını, tarihini, yaşadığı coğrafyayı, söz varlığının geçirdiği gelişimi incelemek mümkündür.¹⁸⁶

Öğrencinin kazandığı dil becerilerini aktif olarak kullanabilmesi, kazandığı ve sahip olduğu zengin kelime hazinesine bağlıdır denebilir. Öğrencinin kelime hazinesini geliştirerek zenginleştirmesinin, uygun bir yaklaşım ve yöntemle olmaması başarıyı olumsuz olarak etkiler. Gelişi güzel kelime ezberleme veya sınavlar için kelime öğrenmeye çalışma, kelime hazinesine fazla bir katkı sağlamaz. Öğrencinin bir kelimeyi doğru kullanması, o kelimenin sözlük ve kullanım manasını bilmesiyle olur, Çünkü kelimeler bir dilin temel yapı taşlarıdır. Eğer kelimelerin anlamları doğru tespit edilmezse cümleler anlaşılabilir eksik ve yanlış anlamlar ortaya çıkar. Konuşma ve yazmada doğru kelime seçimi ise bilinçli bir şekilde kelime edinmesi ve belenmesine bağlıdır.

Yabancı bir dili öğrenmede amaç, dilin dört temel becerisini kazıp dengeli bir şekilde geliştirmektir. Dil becerilerinin gelişmesi ise, kelime bilgisine, kelime hazinesinin varlığına bağlıdır denebilir. Onun için kelime öğrenimi dilin temel bir unsuru olduğu düşünülebilir. Kelime öğretiminde gösterilecek ihmal, dil öğretiminde başarısızlığa yol açacaktır. Araştırmalar, kelime öğretiminde görülen başarı dil öğretiminde de paralel bir başarı sağladığını göstermektedir. On beş ülkeden yüz bin çocuk üzerinde yapılan araştırmada, sözcük dağarcığı fazla olan çocukların sınavlarda, hatta diğer derslerde

¹⁸⁵ Senih, Safvet, "Kelimelerdeki Sihir," <http://dilset.com/akademi/index.php/website/content/1302>, erişim 08.06. 2015

¹⁸⁶ Açık, Fatma, "Temel Türkçe İçin Söz Dağarcığı Tespit Denemesi", http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acil_temel_turkce_soz_dagarcigi.pdf, erişim, 08.06.2015

daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde kelime bilgisinin anlama yeteneğini %50 oranında artırdığını vurgulamıştır.¹⁸⁷

4. 1. 2. Yabancı Dilde Kelime Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Yabancı dil öğretiminde kelime öğretimi uygulamalarında, “öğrenciye hangi kelimeler öğretilmeli ve bu kelimeler nasıl öğretilmeli?” sorusu, kelime öğretiminde önem arz etmektedir. Biri amaç diğeri de yöntemi belirlemektedir. Cümle ve metin bütünlüğü içinde verilecek kelimeler, öğrencinin dili hangi amaç için öğrendiğine bağlı olarak şekillenir. Amaca uygun olarak seçilen kelime, cümle ve metinlerin öğretimi ve hafızada kalıcılığı ise etkili bir yöntem ve tekniğin uygulanmasına bağlıdır.

Yabancı dil öğretiminde kelime bilmenin dili iyi bilmenin bir şartıdır. Ancak kelimenin lügat manalarını bilmek yabancı bir dili konuşmak için yeterli değildir. Kelimelerin lügat manaları yerine kullanma manaları önemlidir. Kelimeleri listeler halinde vermek yerine onları cümlede mana akışı içinde vermek daha uygun görülmüştür. 1950 yıllarında direkt yöntemin ortaya çıkmasıyla kelimelerin bir bağlam içinde öğretilmesi kabul edilmiş, 1970'ten sonra kelimelerin bir iletişim içeriği içinde öğretilmesi daha yararlı görülmüştür. 40-50 dakikalık derslerde 5-10 kelime öğretilmesi yeterli görülürken, ilgi alanlarına göre bu sayı 20-30 kelimeye kadar çıkabilir. Öğretilecek kelimelerin belirlenmesinde, kullanım sıklığı olan ve öğrencilerin ilgi duydukları alanlara dönük seçilmiş kelimelerin belirlenmesinin bir ölçüt kabul edilebilir.¹⁸⁸

Demirel, yabancı dilde kelime öğretiminde, kelime hazinesini geliştirme yöntem ve tekniklerini şöyle sıralamaktadır:

- “ 1. Görsel materyallerden yararlanma,
2. Öğretilecek kelimenin anlamını jest ve mimiklerle açıklama,
3. Kelimenin yapısını inceleme,
4. Kelimeleri ilgili oldukları konulara, eş, yakın ve karşıt anlamlarına göre sınıflandırma,
5. Sözüün gelişinden bir kelimenin anlamını çıkarabilme,
6. Eş anlamlı kelimeleri bir arada verme,

¹⁸⁷ Arın, Ahmet, “Okumanın ABC’si-2”, <http://turkocaklari.org.tr/sayfa/539/okumanin-abc-si-2.html>, erişim 13.06.2015

¹⁸⁸ Demirel, Özcan, *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler*, Ankara 1993

7. Bir kavramla ilgili değişik kelimeleri türetme, buldurma,
8. Kelime bilmecelerinden yararlanma,
9. Şarkılarla, şiirlerle öğretim”¹⁸⁹

Kerim Açık, kelime öğretimi, kelime hazinesi ve öncelikli kelime konusunda şunları kaydetmektedir: “Hangi seviyede hangi sözcüklerin öğretilmesi, her derste kaç yeni sözcüğün öğretilmesi gerektiği önceden belirlenmelidir. Araştırmalar, sıklık listelerinden yararlanarak sözcük öğretimine dilde en çok kullanılan 2000 sözcüğü bilen bir öğrencinin normal bir metindeki sözcüklerin yüzde 85’ini anladığı tespit etmiştir. Sözcük öncelikle pasif sözcük hazinesine kazandırılmalıdır. Çünkü pasif sözcük hazinesi oluşmadan aktif sözcük hazinesi oluşmaz. Sözcükleri uygun yerlerinde kullanabilme alışkanlığının yerleşmesi için sözcükleri cümle içinde kullanma çalışması yaptırılmalıdır. Yabancı dil öğrenmek isteyen bireylerin meslekleri, yaşadıkları ülke/şehir, öğrenme nedenlerine göre öğrenilmesi gereken terimler farklılaşabilir. Terimlerin öğretimi konusunda öncelikle öğrencilerin öğrenme nedenlerine bağlı olarak ilgili sözcükler ileriki aşamalarda öğretilmelidir.”¹⁹⁰

Dil öğretiminde hangi sözcüklerin öncelikle öğretilmesi gerektiği ve sıralamanın nasıl olması gerektiği de önemlidir.¹⁹¹ Sözcüklerin sıralanış biçimi, anlam ilişkileri, öğretilecek sözcük sayısı ve bağlam, dil öğrenme açısından çok önemlidir. Örneğin verilen bir sözcük terkinde ilk ve son sıralarda yer alan sözcükler daha kolay öğrenilmektedir. Böyle bir durumda sıralanış rastgele değil, sözcüklerin somut-soyut, kolay-karmaşık gibi özelliklerinin de göz önüne alınması gerekir. Sözcüklerin, eş anlamlılık, zıt anlamlılık, yan anlamlılık gibi özelliklerini ve anlam ilişkilerinin göz önüne alınarak düzenlenip belli ilişki içinde verilmesi öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.¹⁹²

Kelime öğretiminde, öğrencinin genel ve özel anlamda ihtiyaç duyduğu, pratikte kullanma zorunda olduğu kelimelerin seçimi, kelime öğretimini hem hızlandıracak hem de kalıcı hale getireceği muhakkaktır. Onun için öğretilecek kelime seçimi, dil öğretim amacını uygun olacak şekilde olması gerekmektedir.

¹⁸⁹ Demirel, Özcan, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, MEB., İstanbul, 1999. s. 139

¹⁹⁰ Açık, F. a.y.

¹⁹¹ Zengin, Dursun, “Yabancı Dil Öğretimi Kuramları ve Sözcük Öğretimi”
http://www.dilset.com/akademi_erisim, 13.06.2015

¹⁹² Zengin, a.y.

4. 2. Yabancı Dilde Gramer/Dilbilgisi Öğretimi

4. 2. 1. Yabancı Dilde Gramer/Dilbilgisi Öğretiminin Önemi

Bir yabancı dili bilmek, kişinin o dilde bildiği kelime ve gramer kaidelerine uygun olarak, o dili konuşan kişilerle sözlü ya da yazılı iletişim kurabilmesi demektir, hedef dille yazılmış kaynakları okuyup anlamasıdır. Dilbilgisi de, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde yardımcı ve destekleyici bir araçtır. Dilbilgisi trafik işaretlerine benzetilebilir. Nasıl ki trafik işaretleri insana, gitmeyi amaçladığı adrese veya yere gitmesine yardımcı olması gibi, dilbilgisi de insanın öğrenmeyi amaçladığı yabancı dili doğru anlama ve doğru anlatmasına yardımcı olmaktadır.

Birçok tarifi yapılmış olan Gramer/Dilbilgisinin birkaç tarifleri şöyledir:

“Dilbilgisi öğretimi, bir dili ses, şekil ve cümle yapıları bakımından inceleyip bunlarla ilgili kuralları tespit eden bir bilim dalı olarak tarif edilebilir. Dilbilgisi öğretimi ise bu kuralları birtakım yöntemlerle öğrencilere öğretmek onların dili etkili, doğru ve düzgün bir şekilde kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir.”¹⁹³ MEB’in İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında ise şöyle tarif edilmektedir: “Dilbilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür.”¹⁹⁴

Gramer ile Dilbilgisi terimleri arasındaki farka gelince; Prof. Dr. Zeynep Korkmaz’ın *Gramer Terimleri Sözlüğü*nde, adı geçen terimler şöyle tanımlanmıştır:

Dilbilgisi: Çeşitli düzeydeki okullarda, dilin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlenin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalı.

Gramer: Bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilim dalıdır.¹⁹⁵

¹⁹³ Göçer, Ali, “Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi” (Journal of Research in Education and Teaching, Şubat 2015, c. 4, sy. 1, s. 234

¹⁹⁴ MEB, *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara, 2006, 7.sınıf

¹⁹⁵ Korkmaz, Zeynep, *Gramer Terimleri Sözlüğü*, TDK Yayınları 2008

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere dilbilgisi ve gramer sözleri terim olarak biraz farklı anlamlar yüklenmiştir. Dil bilgisi ve gramer terimleri birbiriyle tam olarak örtüşmemektedir. Gramer anlam olarak daha kapsamlıdır.

“Gramer, günümüzde bir dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyen, anlam ve görevlerini ortaya koyan geniş bir alan olmuştur. Dilbilgisi kendi alanı içinde çeşitli alt dallara ayrılmaktadır. Dilin seslerini inceleyen dala ses bilgisi (fonetik), kelime ve şekilleri konu edinen alana şekil bilgisi (morfoloji), kelime ve şekillerin aralarındaki ilişkileri inceleyen kısma cümle bilgisi (sentaks/sözdizimi), dilin anlam durumlarını inceleyen kısma ise anlam bilgisi (semantik) denilmektedir. Dilbilgisi hem bu alt dallardaki gelişmeleri hem de bunlar arasındaki ilişkileri kapsamaktadır.”¹⁹⁶

Sinanoğlu, “Dilbilgisi, doğru konuşmak ve yazmak sanatıdır. Onun için dilbilgisi öğretiminin yapılması her topluluk için son derece önemlidir; çünkü bu suretle dil düzeninin korunması sağlanmış olur. Dil düzeni bozulduğu takdirde insanların birbiriyle tam ve doğru olarak anlaşması gerçekleşemez”¹⁹⁷ demektedir.

Dilbilgisi öğretiminin esas gayesi, bilinçaltındaki dilbilgisini bilinç seviyesine çıkardıktan sonra iletişim sırasında kullanıma koyabilmek ve öğrencilerin, bilinmeyen dil kurallarının farkına varmalarını sağlamaktır. Böylece, öğrenciler etkili bir iletişim kurabilirler.¹⁹⁸

Günümüzde dilbilgisi kişinin dili iyi anlaması, insanlarla doğru iletişim kurması, dili ve kalemi hatadan koruması için öğretilmektedir. Dilbilgisi sadece bir iletişim aracı değil aynı zamanda dili tanıma ve öğrenmenin konusu olmaktadır. Çünkü dilbilgisi bir dili doğru kullanmak ve geliştirmek için gereklidir¹⁹⁹

Görüldüğü gibi, dilin temelini oluşturan dilbilgisinin, dil öğretiminde önemli bir yeri vardır. Dilbilgisi öğretiminin amacı, öğrencilerin bilinçaltında doğuştan var olan, gramer yapısı ve kurallarını bilinç seviyesine çıkarmak ve bunları bilinçli bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Onun için yabancı dil eğitiminde yeni yaklaşıma göre,

¹⁹⁶ Güneş, Firdevs, “Dilbilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar”, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2013, yıl 2, sy. 7, s. 172

¹⁹⁷ Sinanoğlu, Samim, ‘*Dilbilgisinin Önemi*’, Türk Dili, 1958, 438- 440.

¹⁹⁸ Sezer, Ayhan/Oğuzkan, Ferhan/Özdemir, Emin/Göğüş, Beşir, “*Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*”, Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir 1991, s. 229-230

¹⁹⁹ Güneş, Firdevs, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2013, y. 2, sy. 7. S. 72

gramer öğretimi, teorik bilgi vermek, kuralları ezberlemek demek değil, esas amaç ve hedef, sözlü ve yazılı iletişimde bir takım yanlış ve aksaklıkları gidermek için grameri iletişimde bir amaç değil bir araç olarak kullanmayı öne çıkarmaktır.

4. 2. 2. Gramer Öğretiminde Yaklaşım ve Yöntemler

Gramer öğretiminde farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Tarihsel süreç içerisinde dili farklı açılardan ele alan ve inceleyen çeşitli gramer türleri ortaya çıkmıştır. Daha sonra bir genelleme ile klasik/geleneksel Gramer ile Yeni/çağdaş Gramer ayrımı yapılmış ve özellikleri belirlenmiştir. Bu bölümde detaylara girmeden Klasik Gramer öğretimiyle yeni/çağdaş Gramer ele alınacaktır.

4. 2. 2. 1. Klasik/geleneksel Gramer

Medreselerde, yüz yıllarca öğretilen klasik gramerin, günümüz de de etkisi sürmektedir. “Klasik veya geleneksel gramer öğretiminde konular, dilbilim uzmanları tarafından belirlenir ve açıklanır. Konular, derinlemesine incelenerek en ince ayrıntılara girilir. Çoğu günlük dilde kullanılmayan kurallar, büyük edebî yazarların eserlerinden alınan örneklerden alınır. Dil öğretiminde bir amaç kabul edilen dilin kuralları, genellikle ezberlenir.”²⁰⁰

Güneş, klasik gramerin içerik ve özelliği şöyle sıralar:

“- Öğrencileri bir üst düzeye hazırlamak için gramer eğitimi gereklidir.

- Gramerin bütün içeriği üzerinde durulur.

- İlkokuldan itibaren bütün konularda yoğun biçimde öğretilir.

- Her yıl bir önceki yılın Konuları gözden geçirilir. Gramer programı çoğu sınıflarda tekrar eder ve birbirine benzer.

- Temel içerik dilbilgisi kuralları ve kelimedir. Dilbilgisi alanındaki terimlerin çoğu öğretilir(140 ile 700 arasında terim).”²⁰¹

Klasik gramer öğretiminde uygulanan yöntem ise şöyledir:

²⁰⁰ Güneş, a.g.m. s. 77

²⁰¹ Güneş, a.g.m., s.75

- “- Tümdengelim,
- Soyuttan somuta,
 - Kuraldan uygulamaya,
 - Genelden özele bir yol izlenir,
 - Dilbilgisi kuralları peş peşe sırayla öğretilir.

Okullarda yaklaşık yüz yıldır geleneksel dilbilgisi etkisinin sürmekte olduğunu belirten Güneş, geleneksel gramer öğretimindeki yaklaşımı şöyle eleştirmektedir: “Geleneksel yaklaşımı savunan uzmanlar dilin ayrıntılı olarak öğretilmesi gerektiği üzerinde ısrarla durmaktadırlar. Peytard ve Genouvrier ‘in belirttiği gibi “Bu anlayışla yapılan eğitim sonunda öğrenciler dil analisti oldular. Yani doktor olacak düzeyde dili derinlemesine incelediler ve gereksiz ayrıntılara girdiler.”²⁰²

4. 2. 2. 2. Yeni/Çağdaş Yaklaşım

“Dil eğitiminin önemli bir anahtarı olan dil bilgisi, tarihsel süreç içerisinde çeşitli aşamalardan geçmiştir. Önceleri harfleri okuma ve yazma sanatı olarak ele alınmış, ardından kurallar bütünü olarak görülmüş, günümüzde ise dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyen, anlam ve görevlerini ortaya koyan geniş bir alan olmuştur.”²⁰³

Yabancı dil öğrenim ve öğretiminde gramerin yeri ve önemi konusunda tartışmalar ve çalışmalar süregelmektedir. Bu çalışmaların neticesinde, dilbilgisi öğretimi konusunda yeni yaklaşım ve yöntemler ortaya çıkmıştır.

Grameri, dil öğrenim ve öğretiminin ‘olmazsa olmazı’ kabul edenlerin yanı sıra grameri tamamen reddeden dil bilimciler de var. Üçüncü bir yaklaşım diyebileceğimiz, orta bir yol olarak, gramer öğretiminin belli düzeylerde ve belli kuralları belli yöntemlerle öğretilmesinin lüzumunu savunan dil bilimciler de görülmektedir. Her yaklaşım taraftarı, savunduğu görüşleri bir takım gerekçelerle ispata çalışır.

²⁰² Güneş, a.y.

²⁰³ Güneş, a.g.m., s.71

Dilde gramer öğretimi ile ilgili farklı yaklaşımın bir sonucu olarak farklı yöntem ve teknikler de ortaya çıkmış olduğu görülmektedir. Gramer öğretimi ile ilgili olarak söz konusu üç yaklaşım ve yöntemden bahsedilebilir:

1. Gramer öğretimini Gerekli Görenler

Gramer (Dilbilgisi) öğretimini gerekli görenler ve ileri sürdükleri gerekçeler, kısaca şöyledir:

“Öğretmen eğitmeni Penny Ur (1998), dilbilgisi kurallarıyla ilgili derin bir bilgi olmadan yabancı dilde uzmanlaşmanın olmayacağını kabul eder. Tomhutchinson (1987), sağlam bir dilbilgisine sahip olan öğrencilerin yabancı dili üretici olarak kullanabileceklerini söyler. Swan, (2002), hedef dilde iyi bir dilbilgisi bilgi ve birikimine sahip olan öğrenciler, güçlü iletişim becerilerine sahip olacaklarını ileri sürer. Cook (2001), “dilbilgisi, dilin diğer alanlarına göre çok daha kolay öğrenilir. Dilbilgisi öğreniminin konuşma becerisi edinimi üzerinde çok büyük etkisi vardır” der. Ellis (2002), dilbilgisi öğrenenlerin bilişsel yeteneklerinin daha iyi geliştiğini kabul eder. Thornbury (1999), dilbilgisi, dil öğrenenlere sınırsız dilbilimsel üretim imkânı sağlayan bir çeşit cümle kurma makinesidir. Dilbilgisi bilmeyen öğrencilerin dilbilimsel becerileri, bilenlere göre daha kısa sürede kaybolur görüşündedir. R. Hodson (1992), dilbilgisi bilme, öğrencide dilsel özsaygı ve iletişim özgüveni oluşturur. Dilbilgisi öğrencinin başarısını artırır ve hızlı öğrenmeye yardımcı olur. Dilbilgisi yanlış dil kullanım problemlerini anlama ve çözmeyi sağlar gibi nedenlerle zorunlu görür.²⁰⁴

Yabancı dil öğretiminde gramer öğretiminin gerekli olduğunu ileri sürenlerin ortak gerekçeleri şu şekilde özetlenebilir:

“- Dilbilgisi cümle üretim makinesidir. Bir dil tüm cümleleri ezberlenerek öğrenilemez. Dilbilgisine hâkimiyet, sonsuz sayıda cümle üretebilme potansiyeli kazandırır.

- Dilbilgisi iletişim hatalarını düzeltir. En basit sözlü iletişim, kelime veya kelime grupları bir araya getirilerek kurulan dil sistemiyle sağlanır. Sözlü ve yazılı iletişimde hataları düzeltme görevini dilbilgisi yüklenir.

²⁰⁴ Doğan, C., *Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*, İstanbul 2012, s. 72-73

- Dilbilgisi dili sabitler. Doğal yol ve bilgilerle dilbilgisi yeterliliği şartıcı bir hızla kazanılır. Ancak kulaktan duyma bilgilerle dil öğrenimi belli bir noktadan sonra duraklar. Bu engel sadece yeterli dilbilgisiyle aşılar ve gelişimi sağlar.
- Dilbilgisi ön izleme yapar. Dilbilgisi bilgileri, öğrenimin sonraki aşamalarını kolaylaştırır.
- Dilbilgisi tartışma aracıdır. Her dil belirsiz korkutucu, meçhul bir kütle gibi görünse de sınırlı dilbilgisi kuralıyla tüm sistem kolayca denetim altına alınır ve kurallar manzumesine dönüşür.
- Dilbilgisi konuşma kuralıdır. Dilbilgisi öğrenimi, sistemin kurallarının öğrenim-öğretimle edinimidir. İletişimsel olarak dil öğretimi mümkün olmayan, motivesi eksik, kalabalık sınıflarda dilbilgisi kurallarının öğretimi, düzen ve disiplini sağlama aracıdır.
- Dilbilgisi öğrenci beklentisidir. Her öğrencinin yabancı dil öğretiminden ilk beklentisi dilbilgisini öğrenmektir.²⁰⁵ Bu karşılanmazsa öğretim çabaları boş hevesler ve öğrenim başarısız olur.

“Günümüzde dil bilgisi bireyin dili iyi anlaması, iletişim kurması, zihinsel becerilerini geliştirmesi amacıyla öğretilmektedir. Dil bilgisi sadece bir iletişim aracı değil aynı zamanda dili tanıma ve öğrenmenin konusu olmaktadır. Çünkü dil bilgisi bir dili doğru kullanmak ve geliştirmek için gereklidir.”²⁰⁶

2. Dilbilgisi Öğretimini Gereksiz Görenler

Gramerini tamamen devre dışı bırakmayı söylememekle beraber gramer öğretimini gereksiz görenler, dilin gramerle öğrenilmeyeceği, gramer öğrenmenin bir zaman kaybı olduğunu bilinçli gramer öğretiminin bilinçaltı dil edinim becerisini zayıflattığı, iletişimi yavaşlattığı görüşünü ileri sürmektedirler. Gramerin, çocuklarda olduğu gibi, dil edinim ile birlikte, dil edinim merkezinin oluşturduğu tabii bir melekedir. O da dinleme ve okumayla gerçekleşmektedir, yaklaşımını kabul ederler.

Krachen, “yapılan araştırmalar (Smith, 2008, s. 5), dilbilgisi kurallarının bilinçli olarak öğretimi üzerine yoğunlaşan metotların etkili olmadıklarını göstermiştir: 35 yıldan beri

²⁰⁵ Doğan, a.g.e. s. 74

²⁰⁶ Güneş, a.g.m. s. 72

süregelen araştırmalar, kişileri ikinci dilin grameri hakkında (ister hata düzeltme, ister açıklama yoluyla olsun) ilgilendirmenin kalıcı bir etki yaptığına dair kayda değer bir delil ortaya koyamamıştır”²⁰⁷ Demektedir.

Krachen’ın bu görüşleri, askerî liselerimizde yapılan araştırmalar da desteklemektedir. Hazırlık sınıfı boyunca 500 saat dinleme ve 3000-4000 sayfa arası okuma yapan, konuşma, yazma ve gramere minimum ağırlık veren askerî lise öğrencileri gramer ağırlıklı normal müfredatı takip eden öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Edinim yolunu takip eden öğrenciler sadece dinleme ve okuma becerilerinde değil, konuşma, yazma hatta gramer alanında da daha üstün hale geldikleri görülmüştür. Edinim ve öğrenim grupları arasındaki ‘Başarı Yüzdesi Farkı’ aşağıda gösterilmiştir: Okuma % 40, dinleme % 25, yazma % 30, konuşma % 16, gramer % 18.²⁰⁸

3. Gramer Öğretiminde Orta Yol

Gramer eğitimini gerekli gören dilbilimciler arasında, gramerin kime, ne zaman, ne kadar ve nasıl verileceği konusunda farklı yaklaşımlar vardır. Çağdaş dilbilimciler, dilbilgisinin çocuklar için bir şey ifade etmediğini, lise ve ergenlik dönemindeki öğrencilere biraz, üniversiteliler için biraz daha fazla gerekli olduğunu ve bunun, dili bilimsel olarak incelemesinde önemli derecede yararlı olduğunu belirtirler. Grameri, dilin öğrenme aracı kabul eden çağdaş dil bilimcileri, iletişimi kolaylaştıracak işlevsel/fonksiyonel gramer öğretiminin, ezberlenecek kurallar olmadığı iletişimde uygulamalı bir program olduğunu benimserler. Dilbilgisi, öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek amacıyla öğretilmesinin gerekli olduğunu ifade eden Güneş,²⁰⁹ şu görüşleri ileri sürmektedir:

- “- Dilbilgisi konuları, dil eğitimi uzman ve eğitimcileri tarafından belirlenir ve açıklanır.
- Öğrencinin ihtiyacına uygun, dil becerilerini geliştirici tanımlar ve kurallar ele alınır. Dilin kullanımına ağırlık verilirken, günlük dildeki metinlere de yer verilir.
- Dilin mantığını keşfetmeye öncelik verilir.

²⁰⁷ Krashen, a.y.

²⁰⁸ Ellidokuzoğlu, Hasanbey, “Yabancı Dil Öğreniminde Temel Prensipler”, <http://naturalway.awardspace.com/articles/article001tr.htm>. Erişim, 11.07.2015

²⁰⁹ Güneş, a.g.m. s. 89

- Günlük dildeki dilbilgisi olayları üzerinde durulur.
- Az kullanılan dil olayları basit düzeyde verilerek işlek ve kullanışlı dilbilgisi öğretilir.
- İlkokuldan itibaren dilbilgisi içeriği aşamalı ve dengeli olarak verilir. Temel içerik cümle ve metindir.
- Bütün dilbilgisi terimlerini kullanmak yerine 20 kadar terim yeterli görülür.”²¹⁰

Gramer öğretiminde orta yolu benimseyenlerin izledikleri yol ve yöntem ise şu şekildedir:

- Gözlem yapma, sezdirme, keşfetme, kural açıklama, alıştırma yapma, uygulamaya aktarma sırası izlenir. Bunun için de özelden genele, somuttan soyuta, değişimden kurala, tümevarım ve tümdengelim yöntemleri kullanılır.

Burada, gramer öğretiminde, şekilden ziyade dil mantığı, dilin kuralları değil, dilin kendisi öne çıkmaktadır. Amaç, öğretimin merkezinde olan öğrenciye uygun gramer kurallarını öğretmektir.

Günümüzde, yabancı dil öğretiminde, iletişim de amaçlandığından, doğru iletişimi sağlayacak fonksiyonel gramer öğretiminin gerekli olduğu açıktır. Onun için dili ve kalemi hatadan koruyacak olan fonksiyonel gramer öğretiminin zarurî olduğu görülmektedir.

4. 2. 3. Yabancı Dilde Gramer Öğretim Yöntemleri

Her ortam ve düzeye uygun ideal bir gramer öğretim yöntemi olmadığından, gramer öğretiminde birçok farklı yöntem ve tekniklerden söz edilebilir. Bu farklılık, eğitim-öğretim düzeyi, dersin konusu ve amacı, öğrenci yaşı ve bireysel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Gramer öğretiminde kullanılan bazı yöntemler, tarihi sıraya göre şöyle özetlenebilir:

4. 2. 3. 1. Tümdengelim Yöntemi: الطريقة القياسية

Tümdengelim bir düşünme biçimi olarak bütünden parçaya doğru ilerlemekte, genel yargılardan tekil ve özel sonuçlar çıkarma işlemlerini kapsamaktadır. Bu anlayış dil

²¹⁰ Güneş, a.g.m. s. 77

bilgisi öğretiminde de yıllardır benzer şekilde kullanılmaktadır. Öğrenci önce dille ilgili kuralları öğrenmektedir. Dille ilgili kuralları öğrenilmeye başlandıktan sonra kurallardan hareket edilerek özel durumlar açıklanmaktadır.²¹¹

Bu yöntemde, hoca önce bir gramer kuralını verir sonra o kuralı örneklerle zihinlerde kalıcı olmasını sağlar. Bunu da kıyas yoluyla yapar, genel kuralı özel kurala kıyas yoluyla taşır. Bu da doğrudan kuralı verip örneklerle açıklama şeklinde olur.

Geçen yüzyılın başında kullanımı yaygın olan yöntem, büyük ve zeki öğrencilere uygun, zaman açısından ekonomik ve kalabalık sınıflarda uygulanabilir olması yönünde olumlu; hoca merkezli olması, ezbere dayanması, yavaş ve az örneklerle yapılması, zor başlayıp kolayla bitmesi gibi yönleriyle de olumsuz görülmektedir.

4. 2. 3. 2. Tümevarım Yöntemi:(الطريقة الاستقرائية)

Parçadan bütüne giden zihinsel işlemleri içermektedir. Düşünme biçimi olarak zihnimizin tek tek olgularla ilgili yargılardan hareket ederek genel sonuçlara ulaşması işlemlerini içermektedir. Bu anlayış dil bilgisi öğretiminde de yıllardır benzer biçimde kullanılmaktadır. Bu modelde parçadan bütüne doğru ilerlenmekte, örnek, olay, sorun ve özel durumlardan hareketle genel kurallara veya sonuçlara ulaşılmaktadır. Örneklerin ortak noktalardan hareket edilerek genel kurallara ulaşılmaktadır. Bu işlemler öğrencilerde dil bilgisi mantığını keşfetmeye ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır.²¹²

Gramer öğretiminde bu yöntemle, önce öğrencilere, kuralları içeren ve kuralları sezdirilecek örnek cümleler verilir. Açıklaması yapılır, sonra verilen örnek cümlelerdeki kurallar bulunur. Örnek uygulamalarla da kurallar, zihinde sabitleştirilir.

İstinbat olarak da adlandırılan yöntem, hazırlık, takdim, tartışma, kural ve uygulama olmak üzere beş adımda gerçekleştirilmektedir.²¹³

Öğretim sürecinin yavaş ilerlemesi, öğretmen merkezli olması, sadece akla ağırlık verilmesi diğer yönlerin ihmal edilmesi, öğrenci katılımının az olması olumsuz, tabii

²¹¹ Güneş, a.g.m. s. 84

²¹² Güneş, a.g.m. s. 84-85

²¹³ Cevheri, Muhammed, “Türükü’ t tedrisi’ n nahvi ve’ s sarfi”,

<http://scholar.mediu.edu.my/index.php/EDUM/article/viewFile/12845/12444>, erişim 15.07.2015

düşünme yolunu izlemesi, hem nazari hem de uygulamanın birlikte olması ise, yöntemin olumlu yönleri sayılabilir.

4. 2. 3. 3. Metin Okutma Yöntemi: (طريقة إلقاء النص)

Metin, dil becerilerinin kazandırılmasında ana malzeme olduğundan dil bilgisi de metnin kavranmasında dil becerilerini destekler. Metin incelemelerinde dil bilgisi ile ilgili hususların da sezdirilmesi, iyi bir dili eğitimi için şarttır. Böyle bir öğretim etkinliğinde öğrenci, metnin oluşumunda görev üstlenen gramer kurallarının farkına varacaktır. Böylelikle hem gramer konularını sezme yoluyla kavramış olacaktır hem de metnin oluşumunda gramer etkisi hakkında bilgi sahibi olacaktır. Metin incelemesi sırasında kelimeler, deyimler vb. dil ve anlatım özellikleri üzerinde durulurken, dil bilgisinden o gün işlenecek konu ile ilgili küçük örneklere kısaca öğrencilerin iktatleri çekilebilir, onlara küçük tespitler yaptırılabilir; metin üzerinde çalışmalar sonuçlandıktan sonra anlatım çalışmalarına geçmeden, yeniden metne dönülerek önceden yapılmış olan tespitler, bir kurala, bir tüme varacak biçimde birleştirilip işlenebilir.²¹⁴

Gramer öğretim yöntemine, okuyarak ve dinleyerek gramer edinme yöntemi de ilave edilebilir. Krachen'ın savunduğu bu yöntemde, öğrenci bol miktarda, hedef dilde metin okuyarak veya dinleyerek dilin gramerini bilinçsiz olarak edinir. Bu yöntemle dilbilgisi edinme, dilbilgisi öğretiminden daha başarılı olduğunu ileri sürer. “Bilinçsiz dilbilgisi öğrenmek, bilinçli dilbilgisi öğrenmekten daha verimlidir.”²¹⁵

Lise ve üniversite düzeyinde uygulanması uygun görülen yöntem, konuşma ve okuma dersinde öğretmene gramer kuralları işleme fırsatı vermesi, her tür metinlere ve kalabalık sınıflarda uygulanabilmesi bakımından olumlu, öğrencilerin yeterince derse katılmaması, soru-cevabın ihmal edilmesi ise yöntemin olumsuz olduğu kabul edilmiştir.

Gramer öğretiminde hangi yöntem olursa olsun, gramer dersi uygulamalarında şu üç aşamanın dikkate alınması önem arz etmektedir:

²¹⁴ Erdem, İlhan, “Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler”, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/1 Winter 2011*, s. 1036

²¹⁵ Krachen, a.y.

- “1. Öğrenciye kuralın örneklerle, cümlelerle ve metinle sezdirilmesi,
2. Kuralı sezen öğrenciye kural ve tanım hakkında bilgi verilmesi,
3. Öğrencinin öğrendiklerini beceriye dönüştürülmesinin sağlanması.

Geleneksel olarak, dilbilgisi öğretiminde bu üç aşamadan sadece ikincisi ele alınmakta ve öğretim buna göre yapılmaktadır. Bu da öğrencilerin dilbilgisi konularını öğrendikleri hâlde beceriye dönüştürememelerine sebep olmaktadır.”²¹⁶

Yabancı dilde gramer öğretimi konusunda farklı farklı yaklaşım ve bu yaklaşımlara bağlı olarak farklı yöntem ve teknikler ileri sürülmüş ve tartışmalara konu olmuştur. Bu konuda daha verimli sonuçlar için bilimsel çalışmalar sürdürülmektedir. Bilindiği gibi, gramer dilin kendisi değil, dil hakkında bilgi ve dili kullanma konusunda kurallardan ibarettir. Bu kurallar da dilden sonra ortaya çıkmıştır. Maksat dili ve kalem hatalardan korumaktır. Dil öğrenmek demek o dili doğru konuşup yazmaktır, iletişimde kullanmaktır. Gramer de bunun için bir araçtır. Ancak gramer öğretimi, kime, ne zaman, ne kadar ve nasıl öğretilecek konusu kişiye, kişinin yaşına, düzeyine, ihtiyaç ve amacına göre değişmektedir. Söz konusu hususlar göz önünde bulundurularak gramer öğretimi, bir plan ve program çerçevesinde gerçekleşmesi halinde dil öğretiminde başarı sağlanacak kanaatindeyiz.

²¹⁶ Erdem, İlhan, a.g.m. s. 1034

BÖLÜM II

ARAPÇA ÖĞRETİM TARİHÇESİ YAKLAŞIM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

1. Arapça ve Öğretim Tarihçesi

Bu başlık altında, yeryüzünde dört yüz milyonu aşkın insanın ana dili ve bir buçuk milyar Müslümanın ibadet dili ve dünyanın en köklü dillerinden biri olan Arapçanın tarihi gelişimi ile öğretim tarihçesi ele alınacaktır.

1. 1. Arapçanın Tarihçesi

Arapça, tarihin en eski dilleri arasında yer almaktadır. ‘Sâmi dilleri’ ailesine mensup olup bu dil grubunun en zengin ve en çok işlenmiş koludur.²¹⁷ Sami dilleri adlandırılması klasik Arapça ve İbranice kaynaklarda Nuh 'un oğlu Sam'a nispet edilerek açıklanır. Sami dillerinin ana vatanı Asya ve Afrika kıtalarıdır. Bu dillerin pek çoğu hâlâ kullanılmaktadır.²¹⁸ Kesin tarihi bilinmemekle beraber yaklaşık yirmi beş asırdır dilsel bütünlüğü içinde orijinalliğini koruyan Arapçanın ilk yazılı kaynaklarına, (m.ö. VIII, m.s. VI. yy.) Seba, Kateban ve Hadramut kitabelerinde rastlanır. Klasik Arapça olarak isimlendirilen bu çekirdek Arapça, İslam'dan önce kuzeyde Adnanî, güneyde Kahtanî olarak bilinen ana kollara ayrılmıştır. Kuzey Arapçası Adnanî, Tihame, Necid, Hicaz ve Mekke'de konuşulan Enmar, Mudar ve Kureyş lehçelerine; Güney Arapçası Kahtanî kolu da Himyeri, Gassani ve Kinde lehçelerine ayrılmıştır.²¹⁹

Arap dilinin nasıl ve nerede ortaya çıktığına dair birçok açıklama bulunsa da, bu dilin birleştirici bir güç olarak belirmesi, İslam öncesi Kureyş'te, şehir hayatı, zenginlik, iktidar ve güç emarelerinin ortaya çıkışı ile olmuştur. Bu dile ait temel kaynaklar, Miladî VI. Asırdaki cahiliye şiiri, peygamberlik ve raşit halifeler döneminde yazılan mektup, anlaşmalar ve de fasih dilin özelliklerini bir arada bulunduran bir metin olan Kur'an-ı Kerim'dir.²²⁰

²¹⁷ Yıldız, Hakkı Dursun, “Arap” md, , *DİA*, y. 1991, c. 3, s. 272.

²¹⁸ Bozgöz, Faruk, “Dil Toplum İlişkisi Ari-Sami Polemiğinde Dil ve Sami Dilleri”, *Ekev Akademi dergisi*, sy. 20, 2004, s. 282

²¹⁹ Doğan, C. *Arapça Öğrenim ve Öğretim Klavuzu*, Ensar Neşriyat, İstanbul 2011, s. 29-30; Ahmed el-İskenderi, el-Vasif fi'l edebi'l Arabi ve tarihihi, Kahire 1927, s. 5

²²⁰ Kaddur, Ahmed Muhammed, “Arap Dili ve Dil Fikri”, trc. *Selahettin Bayram*, *Mecelletü mecme'i'l-lügati'l-'Arabiye bi Dimeşk*, 2009, c.84, s. 59-72

İslam'dan yaklaşık 150 yıl önce gelişme dönemini tamamlayan Arapça, kazandığı olağan üstü özelliklerle, tarihte bir benzeri görülmeyen, güzel sanatların önemli dallarından biri olan edebiyatta en yüksek zirveye çıktı.²²¹ Arapça, Fesahat ve belagatte zirvede iken Kur'an nazil oldu ve bir benzerini ortaya koymaları için bütün edip ve şairlere meydan okuyan Kur'an, Arapçayı taçlandırdı. Kur'an, hadis ve İslamî ilimlerle korunan fasih Arapça, tarihî süreçte hem dili korudu hem de Arapları çekirdek bir dil etrafında birleştirdi.

Arap dili, fushayı, eski lehçelerini, sonradan ortaya çıkan ammiceleri de içerir.²²² Arap dili denildiği zaman, umumiyetle klasik Arapça ve geniş manasıyla da klasik Arapça ona bağlı olan lehçeler manzumesi kastedilir. Tarihî süreçte Arapçanın gelişimi şöyle özetlenebilir:

1. Eski Arapça, 2. Klasik Arapça ve ona kaynak olan eski edebî lehçeler (VI.-VII. yy.), 3. Orta Arapça, 4. Yeni (modern) Arapça, 5. ve devamlı gelişen mahalli lehçeler.²²³

1. Eski Arapça: Eski Arapçanın hususiyetleri ve geçirdiği safhalar hakkında bilgilerimiz bazı eski kitabelere, bir dereceye kadar da Araplarla münasebetleri olmuş kavimlerin metinlerinde geçen kabile, şahıs ve yer adlarına dayanmaktadır.

2. Klasik Arapça: Klasik Arapça tabiriyle bugün mevcut olan en eski edebi metinlerde, Kur'an-ı Kerim'de ve hadiste gördüğümüz, daha sonraları da Arapçanın yayıldığı yerlerde din, şiir, edebiyat ve ilim dili olarak ana çatısı değişmeden devam eden lehçeler üstü Arapça kastedilir. Bu dil, muhtelif bölgelerde, daha İslamiyet öncesinden bugüne kadar mevcut farklı lehçelerin yanında kendisine mahsus bir gelişme seyri çizmiştir.²²⁴ İslamî Arapça olarak adlandırılan Kureyş lehçesi merkezli bu klasik dilin iskeletini Kureyş lehçesi oluşturmuştur ve diğer Arap lehçelerinden aldığı kelime ve kurallarla da zenginleşerek adeta lehçeler üstü orijinal bir dil haline gelmiştir. Gelişen yeni Arapça, sarf, nahiv ve lügat bakımından oldukça iyi derlenmiş, zengin ve güçlü edebi bir dil haline gelmiştir.²²⁵

²²¹ Zeydan, Corci, “*Tarihu'l edebi'l luğati'l Arabiyye*”, Beyrut 1978, c.1, s. 38

²²² Kaddur, a.y.

²²³ Çetin, M. Nihad, “Arap”md. , *DİA*, 1991, c. 3, s. 282-309.

²²⁴ Çetin, N. a.g.md. s. 282

²²⁵ Doğan, C. a.g.e. s. 31

3. Orta Arapça: İslâmiyet'in Arapça üzerindeki tesiri büyük ve devamlı olmuştur. Kur'an'ı Kerim fasih Arapçanın çatisını, esaslarını tespit için münakaşasız ve mükemmel bir numune olmuştur. Diğer taraftan İslâmiyet'le birlikte bu dilin vatanında, eskisinden farklı bir düşünüş ve yaşayış tarzı eski bedevi hayatından farklı bir şehir hayatı ve bir cemiyet yapısı gelişmeye başladı. İslamiyet'in yayılması ile başka dillerin konuşulduğu ülkelerde yeni bir Arapça kullanılmaya başlandı. Bunun neticesinde, orta Arapça denilen bu yeni dil, büyümeye, çoğalan ilim ve sanatlara bağlı olarak gelişmeye başladı. Kullanım alanı gelişti. Arap Yarımadasının dışına taşı. İslam'ın yayıldığı coğrafyalarda, din, ilim, sanat ve medeniyet dili oldu.²²⁶

4. Modern Arapça: XIX. yy'ın başından itibaren Arap dünyası ile Avrupa arasında yakın bir temas devri başladı. Umumiyetle Napolyon'un Mısır Seferi (1798) yeni safhanın başlangıç tarihi kabul edilmiştir. Mısır'da başlayan Avrupa tesiri, zamanla diğer Arap memleketlerine de yayıldı. Bütün bu tesirler ve yapılan temaslara, yeni ve yabancı mefhumların Arapçaya girmesine yol açtı; ilim, teknik ve sanatın muhtelif sahalarındaki ıstılahlarındaki anlamları karşılamlarında güçlük çekildi. Arapçaya Avrupa dillerinden yabancı kelimelerin akışını önlemek, bilhassa ıstılahlar mevzuunda duyulan büyük sıkıntıyı gidermek için muhtelif Arap ülkelerinde müşterek çalışmalar yapıldı. Dil akademileri kuruldu, yeni ve yabancı kelimeler Arapçalaştırılarak sözlüklere geçirildi. Modern Arapça denilen bu alanda yapılan çalışmalar hâlen devam etmektedir. Günümüzde bütün Arapların ortak dili diyebileceğimiz, basın ve medya dili, modern Arapça grubu içinde sayılabilir.²²⁷

5. Mahallî Lehçeler: Arapça'dan bahseden eski müellifler klasik lehçeyi el-Arabiyye, eski büyük lehçeleri luga (meselâ lugatu Kureyş), konuşma dilini avam dili (lugatu'l-âmmeh, lugatü'l-avâm) diye adlandırmışlardır.²²⁸

“Arapların yabancı milletlerle karışması neticesinde diller arasında karşılıklı bir etkileşim gerçekleşmiştir. Bu etki ile ki Arapça çeşitli bölgelerde çok değişik lehçelere dönüşmüştür. Özellikle gırtlak yapıları fasih Arapçayı telaffuz etmeye uygun olmayan milletler Arapçayı telaffuz yönünden oldukça basitleştirmişlerdir.”²²⁹

²²⁶ Çetin, a.g.md. *DİA*, c. 3, s. 279

²²⁷ Çetin, a.g.md. *DİA*, c. 3, s. 282

²²⁸ Çetin, a.g.md. *DİA*, c. 3, s. 283

²²⁹ Çetiner, Bedrettin, "Arap Aleminde Fasih Dil-Ammi Dil Mücadelesi" *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*,

Bir dil geniş kitlelere yayılmış ve pek çok kişi tarafından konuşulur olmuşsa orijinal halini uzun süre koruması mümkün değildir. Çok geçmeden dilde oluşan farklılaşmalar anadilin lehçelerini oluşturur. Sözlük anlamı ‘dil’in ucu, sözün tınısı’ olan lehçe, Arap kültüründe ‘luga’ kelimesiyle de ifade edilir. Her lehçe müstakil birer dil oluncaya kadar lehçeler arası farklılık devam eder. Arapça da her dil gibi bu kanuna boyun eğmiş ve lehçelere ayrılmıştır. Lehçe farkı kendini seslerdeki (hareke) değişim, sessiz harflerdeki değişim, yapı ve mana açısından kelimelerdeki değişim ve terkipteki değişim ile gösterir.²³⁰

Arap dilcilerden Feriha Enis, Arap lehçeleri arasındaki farklılıkları, Toplumsal, siyasî, sosyo- psikolojik, coğrafi, milli, fizyolojik gibi sebeplere dayandırmaktadır.²³¹

1. 2. Arap Gramerinin Tarihçesi

Arap grameri(nahvi)nin ortaya çıkışı İslam'ın ilk dönemlerine rastlamaktadır. Çünkü Araplar, Cahiliye döneminde herhangi bir kurala ihtiyaç duymadan, fitratlarının gereği olarak konuşturlardı. Gramer kuralları konuşmalarında doğal olarak mevcuttu.

Tarihî bir sıralama esas alındığında, gramer alanında yapılan ilk çalışmalar ve rivayetler, Ali b. ebi Talib ve Ebu'l Esved ed-Düeli'ye işaret etmektedir.

1. 2. 1. İlk Gramer Çalışmaları

Arap grameri ile ilgili ilk çalışmalar, Kur'an'ın doğru anlaşılması ve her türlü bozulmaya karşı koruma amacına yönelik başlamıştır.²³² Bu bağlamda ilk teşebbüs, Ebu'I-Esved ed-Düeli (ö.69/688) tarafından yapılmıştır. O ilk olarak Kur'an'ın harekelenmesi işlevini yerine getirmiştir. Ancak bu yeterli görülmemiştir, böylece bir dil kuralları sistemi kurma zarureti ortaya çıkmıştır. Ali b. Ebi Talib'in (ö. 40/661) ilk nahiv kurallarını oluşturması için Ebu'I-Esved ed-Düeli'ye talimat vermesiyle,²³³ ilk dil çalışmaları başlamış ve kurallar belirlenmiştir. Bu kuralların oluştuğu bilim dalına da nahiv adı verilmiştir.

1992, 10, s. 349.

²³⁰ Feriha, Enis, *el-Lehecât ve Üslûbu Dirâsetihâ*, Beyrut 1989, s. 85- 86

²³¹ Feriha, Enis, a.g.e. s. 89

²³² Doğan, Yusuf, “İlk Dil Çalışmaları ve Nahvin Doğuşu” *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2008, c. 8. sy:3, s. 184

²³³ Durmuş, İsmail, "Nahiv" md, *DİA*, y. 2006, c. 32, s. 300-336

Hazırlık dönemleri bir tarafa bırakılacak olursa, Nahiv konusunda eser yazmış olan ilk dilci, büyük bir ihtimalle Abdullah b. Ebi İshâk'tır. (ö. 127/745). Bu konularda kaleme alınmış olan klasik eserlerde ondan ve İsa b. Ömer es-Sekâfî (ö. 149/766)'den alıntılar yapılmıştır. Bu alanda kaleme alınmış ve isimleri tespit edilebilen en eski iki eserin yazarı da, İsa b. Ömer es-Sekâfî'dir. Bunlardan hemen sonraki dönemde yaşamış olan bir dil dâhisi olan Halîl b. Ahmed el-Ferâhîdî, Arap dilbilgisine en az yüz yıllık bir merhale kazandırmıştır. Halîl, hem Arap dili ve hem de grameri çalışmalarına yön veren bir dilci olarak kabul edilmektedir. Talebesi Sîbeveyh, (ö. 180/ 796) Arapça gramerini en ince ayrıntılarına kadar ele aldığı ünlü eseri '*el- Kitâb*'ında İsa b. Ömer'in ve hocası Halîl b. Ahmed(ö. 170/787)'in eserlerinin muhtevasını bir bakıma esas alarak kendi bilgileriyle harmanlamış ve bu ünlü eserini geniş bir şekilde kaleme almıştır.²³⁴

Basra ve Kufe şehirlerinde daha çok gramer malzemesinin toplanması amacıyla yoğun dil ve edebiyat çalışmaları yapılmıştır. Bunun sonucunda Basra ve Küfe şehirlerinin adlarını taşıyan dil ekolleri doğmuştur. Basralıların ileri gelenleri arasında Ebu'l-Esved'in öğrencisi Halil b. Ahmed, Sibeveyh; Küfe ekolünde ise er-Ruasi (ö. 190/806), el- Kisai (ö. 189/805) ve el-Ferra (ö. 207/ 822) gibi nahivciler yer almışlardır. Daha sonra bu iki ekol, Bağdat'ta, ez-Zeccacî (ö. 337/949), Ebu Ali el-Farisî (ö. 377/987), İbn Cinnî (ö. 392/1001) gibi alimler tarafından uzlaştırılmaya çalışılmıştır. Böylece Bağdat ekolü doğmuştur.²³⁵

Hicri III. asrın sonlarına doğru ise Endülüs dil ekolu kuruldu. Kurulan Endülüs dil mektebinin görüşleri, bu mektebe mensup âlimlerin müstakil görüşleri olmayıp bunlar, önceki âlimlerin görüşlerini toparlayarak hülasa veya şerh etmişlerdir. Büyük oranda doğuda yazılan Sîbeveyh'in *el-Kitab*, Zeccacî'nin *el-Cümel fî n-nahv* ve Halil b. Ahmed'in *Kitabu'l-Ayn* gibi eserlerine şerh ve ta'likler yazmışlardır. Ancak Hicri VI. asırda Endülüs'te doğu nahvinden bağımsız olan nahivciler de yetişmiştir. eş Şeybanî (ö. 298/1007), Ebu Ali el-Kâlî, (ö. 356/967), İbn Madâ (ö. 592/1196), İbn Malik (ö. 672/1273) ve Ebu Hayyan(ö. 745/1344), Endülüs dil mektebine mensup âlimlerden bazılarıdır. Endülüslüler gibi Mısır ekolu da, Basra ve Küfe dilcilerinin yolunu takip edip onların çalışmalarını kaynak edinerek, bazen onların görüşlerine yeni görüşler ilave

²³⁴ Yıldırım, Nimet, "Gramer Tarihine Genel Bir Bakış",
<https://nyildirim.wordpress.com/2008/02/17/gramer-tarihine-genel-bir-bakis/Şubat 2008>,
erişim 29.09. 2015

²³⁵ Çetin, a.g.md., s. 297

ederek yeni tasniflerle konuları tekrar ele almış, hülasa veya şerh etmişlerdir. en Nehhas (ö. 328/940), İbn Hacib (ö. 646/1249), İbn Hişam (ö. 761/1360), el-Ezherî (ö. 905/1499) ve es-Suyûtî (ö. 911/1505) bu ekolün en önemli temsilcilerinden bazılarıdır.²³⁶

Bütün nahiv ekollerinin temel kaynağı olan, Sibeveyh'in '*el Kitab*', kendi dönemine kadar yapılan çalışmaları bir araya toplamıştır. Sibeveyh, kendisinden önce yaşayan ve görüş belirten birçok nahivciden nakiller yapış ancak isimleri hakkında herhangi bir bilgi vermemiştir. Sibeveyh, Arapçanın gramerini en küçük noktalarına kadar tespit eden '*el-Kitab*'ında Halil bin Ahmed'den ve bir dereceye kadar da başkalarından aldığı bilgilerle genişletmiştir. Bu eser zamanına kadar yazılan nahve dair kitapların en büyüğü ve günümüze kadar ulaşabilenlerin en eskisidir.²³⁷

Sibeveyh'in '*el-Kitâb*'ından daha mükemmelinin yazılamayacağı kanaatine varan alimler üç asır boyunca şerh, ihtisar, eleştiri, savunma, ikmal vb. çalışmalarını onun üzerinde yoğunlaştırmışlardır. Meydana getirilen telif eserlerde de onun esasına ve konularına ilaveler yapılmamış, sadece biçim, sunum ve üslup yönünden yenilikler getirilmiştir. İbn Cinnî'nin eserleriyle gramer konuları tamamlandığından V. (XI.) yüzyılın başından itibaren araştırma ve çalışmalar ciddi bir durgunluk devresine girmiştir. Ancak aynı yüzyılda medrese eğitiminin başlamasıyla gramer çalışmaları mecra ve yöntem değiştirmiş, kemalini bulmuş gramer mirasının ders programlarında yerini almasıyla esnekliklerin atılıp kesin olan kuralların bırakıldığı anlaşılır bir sunum ve şematik izahlarla cazibesi arttırılmış, özlü metinler halinde ders kitapları ve el kitapları. sürecine girilmiştir²³⁸

Kadim dilciler, nahvi geniş manasıyla gramer karşılığı olarak anlamışlardır. Günümüze ulaşan en eski nahiv çalışması olan Sibeveyh'in '*el-Kitâb*'ı bunun örneğini teşkil eder. Bu eserde nahiv ve sarftan başka imâle, idğam, gibi fonetik meseleler, kıraat ve lehçe farkları, hatta bazı edebî ve belagî anlatımlar iç içedir. Bu anlayış sonraki yüzyıllarda el-Muktedâb, Müberred (ö. 285/899), el-Mufasssal Zemahşerî (ö.538/1144) ve el-Elfiyye İbn Mâlik (ö. 672/1274) gibi eserlerde devam ettirilmiştir. İbnü's-Serrâc (ö. 316/929) ve İbn Usfûr el-İşbîlî (ö. 669/1270) gibi dilciler nahvi, 'İlmü'l-'Arabiyye ile eş anlamlı kabul ederek alanını daha da genişletmiş, nahiv, sarf, lügat, aruz, kafiye, iştikak, şiir

²³⁶ Şirin. M. Musa, *Nahiv İlmi ve Ekolleri*, Y. Lisans Tezi, MÜ. Sosyal Bilimle Enst. İstanbul 2013. s. 192

²³⁷ İbn Nedim, *el-Fihrist*, Beyrut 1994, s. 74

²³⁸ Durmuş, a.g.md. s.303

yazma usulü, inşâ, meânî, beyân, hat gibi dilin bütün yönlerini kapsayan bir ilim şeklinde algılamışlardır.²³⁹

Sarf meseleleri, nahiv ilminin kuruluşundan itibaren bu ilmin konuları arasında karışık bir şekilde incelenmiştir. Sîbeveyh gibi kadim dilciler, sarfı nahvin bir cüz'ü diye görmüşlerdir. Nitekim zamanımıza ulaşan ilk gramer kitabı olan Sîbeveyh'e ait el-Kitâb'ın ikinci yarısının çoğunu sarfla ilgili bahisler teşkil eder. Bu yöntem daha sonra yazılan el-Muhtedab, el-Usûl, el-Mufassal, el-Elfiyye, gibi nahve dair kitaplarda yankı bulmuş, bunların son kısımlarında sarf konularına yer verilmiştir. Mâzinî (ö. 249/864), 'el-Kitâb'da bulunan sarf bahislerinden yararlanarak Kitâbü't-Tasrîf'ini yazmıştır. Eserin zamanımıza ulaşan en eski sarf kitabı olması sebebiyle, Mâzinî sarf ilminin kurucusu kabul edilmiştir.²⁴⁰

Daha sonra müstakil sarf ve nahiv kitapları telif etme dönemleri başlamıştır. Nahivde, İbn Serrâc, el-Usûl fi'n-Nahv, Zamahşeri'nin el-Mufassal, İbn Hacib(ö.646/1249)'in el-Kafiye, İbn Mâlik'in el-Elfiyye, İbn Hişam(ö.761/1360)'ın Evdehu'l Mesalik ve Müğni'l Lebib'i en önemli kitaplar arasında yer almaktadır.

Sarfıta da, el-Mazini tarafından telif edilen ilk sarf kitabı olan et-Tasrif kitabının şerhi olan İbn Cinnî'nin(ö. 392/1002) el-Munsif, İbn Hacib'ın eş-Şafiye, ez-Zencânî(ö.1257/1842)'nin 'İzzi, en önemli sarf kitaplarından sayılmaktadır. Böylece, Arapça sarf, nahiv, lügat ve vb. ilimler, Kur'ân'ı doğru anlamak için ortaya çıkmıştır. Çünkü Kur'an'dan önce sarf ve nahvin yazılı kuralları yoktu. Sarf ve nahiv kuralları, önce Kur'an, sonra, hadis, Arap şiiri, hitabe, emsal ve nesriler esas alınarak ortaya konulmuştur.

1. 2. 2. Arap Gramerini Kolaylaştırma Hareketleri

Sarf ve nahiv demek olan Arapça Gramer, kısaca Arapçayı, ses(fonetik), şekil(morfoloji/sarf), cümle(sentaks/nahiv) ve anlam(semantik) yapıları bakımından inceleyip bunlarla ilgili kuralları tespit eden bir bilim dalı olarak tarif edilir. Kelime yapısını inceleyen sarf ile cümle yapısını inceleyen nahiv, Arapça gramerinin birbirinden ayrılmayan iki temel unsurudur. Ses ile anlam da nahvin bir parçası

²³⁹ Durmuş, *a.g.md. s.301*

²⁴⁰ Kılıç, Hulusi, 'Sarf' mad. *DİA*, y. 2009, c.36, s.136-137

sayılmaktadır. Nahiv, sadece kelimenin son harekesini belirleme ile yetinmedi, temel ve yan cümle yapısı ve kelimelerin cümledeki terkipleri ve oluşan anlamları da kapsadı. Ancak daha sonra nahiv, dallandı, budaklandı, ince ve gereksiz detaylarla, tartışmalarla zorlaştı, bu da öğrencilere ağır gelmeye başladı.²⁴¹

Hız. Ali ve Ebü'l Esved ed-Düeli ile temelleri atılan Arap grameri çalışmaları, zamanla gelişmiş, mantıkî kıyas ve illet yorumlarının da gramere girmesiyle daha karmaşık bir hal almış ve felsefî nazariyelere dayalı tartışmalar ve bunun sonucunda dil ekolleri ortaya çıkmıştır. Zamanla gelişen gramer çalışmalarının sonucu olarak pek çok hacimli gramer kitapları telif edilmiştir.

Gittikçe genişleyen gramer konuları, mübtediler için içinden çıkılmaz bir hal alınca, bazı alimlerin harekete geçtiği ve grameri toparlamaya, özetlemeye, kolaylaştırmaya yönelik bir takım çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Hicri II. yy'ın sonunda başlayan ve XX. yy'a kadar olan grameri kolaylaştırma adına yapılan çalışmaları şöyle özetleyebiliriz:

Nahvi kolaylaştırma hareketinin iki şekilde olduğu görülmüştür. Birincisi, hacimli nahiv kitapları yerine özet, kısa özlü eserlerin telifi; ikincisi ise teorik olarak ıslah çalışmalarıdır. Bu çalışmaların ilki, hacimli nahiv kitaplarını ihtisar etme olarak kendisini göstermiştir. Muhtasar eserlerin ilki, el-Halef el-Ahmer'in(ö.180/797) el-Mukaddime fi'n-nahv, Ahfeş el-Evsat (ö. 215/831)'ın el-Evsat fi'n-nahv vb. eserler olmuştur. Bunlardan başka Ali b. Hamza el-Kisai (ö. 209/825)'nin el-Muhtasar fi'n nahvi, Ebu Ca'fer en Nehhas'ın *et-Tuffaha*, Zeccacî (ö. 337/949)'nin el *Cümel*'i²⁴² gibi eserler sayılabilir.

Nahiv ilmine tepkiler, Sîbeveyh'in yazdığı *el-Kitab* adlı eserin ortaya çıkmasından sonra başlamıştır. Öğretim amacıyla hazırlandığı halde kitabın üslûbu, iç içe girmiş konularının tertibi ve oturmamış terminolojisiyle son derece anlaşılmaz oluşu ve muhtevasında nahivle doğrudan ilgisi bulunmayan konular yüzünden hacminin kabarmış olması gibi olumsuzluklar sebebiyle, Sîbeveyh'in çağdaşı Halef el-Ahmer, *Muqaddime fi'n-nahv*'inin girişinde, hacimli eserlerin gramerin temel konularını

²⁴¹ İbrahim, Abdulalim, *el-Müveccih el-fenni limüderriş el-lüğati'l 'Arabîyye*, Kahire 1973, s. 207

²⁴² Doğan, Yusuf, "Arap Gramerinde İlk Yenilikçilik Hareketleri ve Etkileri", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2008, c. VIII, sy. 3, s. 188-189

vermekten uzaklaştığı, yeni başlayanlar için elverişli olmadığı ve bu eksikliği gidermek amacıyla ana konuları kapsayan kitabını yazdığını belirtir. Câhiz de nahvin sıkıcılığından ve bu sebeple öğrencilerin gramer konularına ilgisizliğinden yakınmış, daha sade ve anlaşılır gramerin gereğini vurgulamıştır. Nehhâs ise, et-Tüffâha'sının girişinde pratik değeri olmayan ta'lil, te'vil ve takdirlerden uzak durulmasını önermiştir. Doğudaki dil tartışmaları aynı şekilde Endülüs'e taşınmış ve hacimli eserler telif edilmiş, Arapçayı öğrenmeye yeni başlayanların anlaması oldukça zorlaşmıştır. Bundan dolayı Endülüs'te nahvi kolaylaştırmaya yönelik ilk çalışmalar, İbn Hazm'la başlamış, İbn Madâ (ö. 592/1196) ve İbn Rüşd (595-1198)'le devam etmiştir. İlk defa küllî, sistemli ve metotlu biçimde karşı çıkış, Kurtubalı İbn Madâ ile gerçekleşmiştir. İbn Madâ, kıyas ve illeti reddeden İbn Hazm(ö. 456/1064)'dan etkilenerek yazdığı, *er-Red 'ale'n-nühât*'ında nahivcilerin dil öğrenimini zorlaştırdığını, 'amil-m'amul, 'amel-i'rab, illet-kıyas, ihtimal, te'vil ve takdir teorilerinin bırakılmasını, ikinci ve üçüncü derecedeki illetlerin, pratik değeri olmayan konularla gereksiz sarf terimlerinin çıkarılmasını önermiştir.²⁴³

Endülüs ekolünün yenilikçi taraftarı âlimleri İbn Hazm, İbn Madâ gibi İbn Rüşd de nahvin bu derece zorlaştırıldığını görünce problemi çözmeye yönelmiştir. İbn Rüşd nahvi kolaylaştırmaya yönelik bir proje ortaya koymuştur. İbn Rüşd, teklif ettiği bu projede, nahiv konularını tekrar ele almış; tedricî bir metotla nahvi öğretmek amacıyla küllâ kaideler ortaya koyma gerekliliği üzerinde durmuştur. Ona göre asıl problem, yazılan nahiv eserlerinin üslubundan ve öğretim tekniklerinin zorluklarından kaynaklanmıştır. İbn Rüşd, "öncelikli olarak küllî kaideleri öğreterek işe başlanmalı ve bilinenden bilinmeyene giden tedrici bir metot uygulanması gerekir. Çünkü bu ilme ilk defa başlayanların bu küllî kaideleri ezberlemeleri ve öğrenmeleri daha kolay olacaktır",²⁴⁴ demektedir.

İbn Hazm, İbn Madâ ve İbn Rüşd gibi alimlerin görüşleri yaşadıkları asırda çok rağbet görmemiştir. Ancak çağdaş dönemle birlikte ileri sürdükleri görüşler değerli bulunmuştur. Çağdaş dönemde İbn Madâ'dan en fazla etkilenen gramercilerden biri Mustafa İbrahîm'dir. Bu etki, yazdığı *İhyâu'n-nahv* adlı eserinde açıkça görülür. O, *İhyâu'n-nahv*'in girişinde İbn Madâ'nın nahivden 'amil nazariyesini atmanın

²⁴³ Durmuş, Nahiv md. *DİA*, y. 2006, c. 32. S. 304-305

²⁴⁴ Doğan, Y. a.g.m. s. 190

gerekliliğini, Arapçayı öğrenmeye yani dildeki anlamları öğrenmeğe engel teşkil ettiğini, aslında i'rap alametlerini 'amil değil, konuşanın kendi sesleri olduğunu belirtir.²⁴⁵ İbn Madâ'dan etkilenen dilcilerden birisi de, Şevki Dayf'dır, Dayf, ilk defa İbn Madâ'nın er-Red 'ale'n-nühât'ını neşrettiğinde (Kahire 1947) eserin inceleme kısmında, ondan esinlenerek ve aynı içerikte kolaylaştırma önerilerini kapsayan uzunca bir makalesinin ardından en-Nahvü'l-cedîd'i yazmıştır. Makalesindeki öneriler 1979'da Kahire Arap Dil Kurumu tarafından kabul edilmiştir. Şevkî Dayf ile diğer bazı dilciler kaleme aldıkları eserlerde fonksiyonel grameri önermiş, dili hatadan koruma işlevi gören konuların dışındakilerin terkedilmesini istemiştir. Şevkî Dayf'ın, İbrahim Mustafa gibi nahvin mutlak anlamda tasfiye edilmesi biçiminde bir teşebbüste bulunmadığı, aksine önerdiği yenilikleri Sîbeveyh, el-Ahfaş ve es-Sekkâkî (ö.626/841) gibi nahivcilerin görüşlerinden deliller getirerek savunduğu belirtilmektedir.²⁴⁶

İbn Madâ'nın görüşlerini benimseyenler olduğu gibi onun fikirlerine karşı çıkanlar da olmuştur. Arap Dil Kurumu 1956 yılında Şam'da yaptığı toplantıda Mısır'dakinin tam tersine İbn Madâ'nın görüşlerini dikkate almamıştır. Dolayısıyla Şam Arap Dili Kurumu nahvin yeniliğine yönelik çalışmalara olumlu bakmamıştır. Benzer şekilde Irak Dil Kurumu da belagata me'anînin eklenmesiyle Kur'an'ın merkeze alındığı eski klasik sistemi önermiş ve nahivde yeniliğe yönelik çalışmalara olumlu katkıda bulunmamıştır.²⁴⁷

Nahivde yenilikçilik hareketlerine önemli katkılarda bulunanlardan birisi de Emin el-Hûlî (ö. 1966)'dir. Arapçanın yeni nesillere öğretilmediği, hatta bir öğrenci liseyi bitirinceye kadar on iki yıl fasih Arapçayı öğrenmek için okuduğunu, fakat öğrenemediği tespitinde bulunur. O dilde yenilikçilik çalışmalarında yeni nesillerin tasarruf hakkı olması gerektiği, nahvi aşırı fikirlerden uzak tutarak nahivcilerin ortaya koyduğu usul üzerine bina etmenin gerekliliği görüşünü ifade eder. el-Hûlî Arapçadaki zorluğun i'raptan, konularının genişliğinden kaynaklandığını söyler. Bu bağlamda nahivde, içtihat yapılması gerektiğini, nahivcilerin, fıkıhçıların yaptıkları gibi içtihat kapısını kapatmadıklarını, taklit yolunu tercih etmediklerini, Basra ve Kûfe ekollerini hatasız kabul etmediklerini ve ilmi yeterliliğe sahip kişilerin içtihat yapabileceklerini

²⁴⁵ Doğan, Y. a.y..

²⁴⁶ Aslan, M. Nafî, *Abduh er-Râcihî ve et-Tatbîkun-nahvî Adlı Eseri*, Y. Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ens., Diyarbakır 2011, s. 22

²⁴⁷ Dayf, *Teyisirü'n nahvi't -ta'limi*, Kayire, 1966, s. 46-47

belirtir. el-Hûlî'nin nahve getirmek istediği yeniliğin, hem nahiv konularında ihtisara gitmek hem de yeni kurallar için içtihat kapısını açmak olduğunu söyleyebiliriz²⁴⁸ denilmektedir.

Bütün bu görüşlere karşı orta yolu takip edenler; nahvi, mutlaka öğrenilmesi gereken bir ilim olarak görenlerin yanında Ahmed Huseyin ez-Zeyyât (ö. 1968) gibi sadece öğretim tekniklerinin ıslahının gerekliliğini ifade edenler de olmuştur. Zeyyat, Arapçanın, hayat, akıl ve psikoloji ile irtibatı hesaba katılmadan sadece kelime ve mücerret nahiv kurallarının öğretimi ile sürdürüldüğünü belirterek, bunun ıslahının öğretim teknikleri bakımından gerekli olduğunu ileri sürer.²⁴⁹ Çağdaş dönemde yapılan bu tartışmalar sonunda modern metotlarla dil öğretmeyi amaçlayan kitaplar yazılmaya başlamıştır.

Modern metotlarla yazılmış ilk nahiv çalışmaları ise, Ezher 'ulemasından Rifâ'a et-Tahtâvî'nin (ö. 1290/1873) *et-Tuhfetu'l-mektebiyye fî takrîbi'l-luğati'l-'Arabiyye* adlı eserinde görülmektedir. el-Âcurrumiyye'ye benzeyen bu eserde et-Tahtâvî, metin ve şerh yönteminden farklı bir yöntem olarak, Fransızca'yı örnek alıp nahvin konularını, metin ve şerh olmaksızın, basit ve kolay tabirler içeren söz konusu kitabı yazmış ve kitapta bir ilk olmak üzere açıklamalı tablolar halinde sunmaya çalışmış, uygulamalı örneklerle yer vermiştir.²⁵⁰ Bunlardan bir diğeri de Hıfî Nâsif (ö. 1919)'in arkadaşları ile birlikte yazdığı, lise öğrencilerine yönelik içeriğine belagat konuları eklenmiş *Kavâidu'l-luğat'il-'Arabiyye* adlı basitleştirilmiş nahiv kitabıdır. Bu teşebbüslerin arasında Ali el-Cârim ve Mustafa Emîn'in yazdıkları *en-Nahvu'l-vadih fî kavâidi'l-luğat'il-'Arabiyye* adlı kitapları da yer alır. Onlar bu kitaplarında nahvi daha fazla kolaylaştırmayı ve basitleştirmeyi amaçlamışlar; ancak 'amilleri reddetmemişler, aksine kitaba uygun bir şekilde yerleştirmişler, bir bakıma eski klasik sistemle modern sistemi bir araya getirmeye çalışmışlardır.²⁵¹

Ayrıca Muhammed Hayr el-Hulvânî'nin *en-Nahvu'l-muyesser*, Ahmed el-Hâşimî'nin *el-Kavâ'idu'l-esâsiyye li'l-luğati'l-'Arabiyye*, Ahmed Muhtâr Ömer ve arkadaşlarının

²⁴⁸ Doğan, Y. a.g.m. s. 209

²⁴⁹ Belhabib, Raşid, "Mecâlâtü'l-bahs fi't-turâsi'n-nahvî ve evleviyyâtiha", <http://www.alfaseeh.net/vb/archive/index.php/t-8959.html>, erişim 08.07.2015

²⁵⁰ Mısri, Yahya, "ed-Da'va ile't-tecdid", http://www.alwaraq.net/Core/dg/dg_honorable_comments?recid=82043&sort=u.adminrating&order=desc&begin=591, erişim 06.07.2015

²⁵¹ Doğan, Y. a.g.m. s. 209

yazdığı *en-Nahvu'l-esasî* gibi eserler, çağdaş dönemde yazılmış grameri kolaylaştırma hedefine dönük eserler olarak dikkat çekmektedir.²⁵²

“Arap nahvini Batı’da yazılan gramer kitaplarını örnek alarak yenileme gayretleri XX. yy’da Ali Abdülvâhid, İbrâhim Enîs, Temmâm Hassân, Abdurrahman Eyyûb, Mahmud Si’rân, Tâhâ Abdülhamid Tâhâ ve Kemal Bişr gibi Avrupa’da öğrenim görmüş dilciler tarafından sürdürülmüştür.”²⁵³

Yukarda belirtildiği gibi, Kur’an-ı Kerimi doğru okumak maksadıyla Ebü’l Esved ed-Düeli ile temeli atılan gramer çalışmaları, daha sonra Arap olamayan milletlerin İslam’a girip Araplara karışması neticesinde, onların Arap dilinde yaptığı dil hatalarına karşı, orijinal Arapçayı korumaya yönelik devam etmiştir. Bu alanda yazılan kitaplar zamanla çoğalmış ve büyük hacimli kitaplar telif edilmiştir. Kıyas ve felsefi nazariyelerin gramere girmesiyle tartışmalar başlamış ve dil ekolleri kurulmuştur. Yeni çalışmalarla gramer alanları gelişmiş ve genişlemiş, faraziyelere dayalı kavranması zor detaylara girilmiştir. Bu durum, sorun haline gelen gramerle ilgili tartışmalara ve sorunun çözümüne yönelik çalışmalara sevk etmiştir. Bu alanda ifrat ve tefritlere girildiği söylenebilir. Kimidil bilimciler, klasik nahivden taviz vermezken kimi de gramerin tamamen kaldırılmasından yana fikirler çalışmalara ileri sürmüşlerdir. Bu tartışmaların neticesinde, nahvi kolaylaştırma, ıslah etme, pratikte yer almayan detayları atma yönünde çağdaş yöntemlere dayalı uygulamalı gramer kitapları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar, bütün Arap ülkelerinde ortak yürütülmediği için genel kabule mazhar olmadığı görülmektedir. Bu konudaki çalışmalar sürdürülmektedir.

1. 2. Arapça Öğretim Tarihçesi

Arapça, tarihin kaydettiği en uzun ve en eski dil öğretim biçimi, metot ve tecrübeleri olan bir dil kabul edilir. Arapçanın ilk olarak ne zaman öğretilmeye başlandığını gösteren yazılı kaynaklara rastlanmamakla birlikte, başka milletlerin Arapçayı tanıma ve bilme istekleri, ‘Cahiliye Çağı’ olarak isimlendirilen dönemde başlar. İslamiyet’ten yaklaşık iki yüz yıl öncesine kadar giden bu çağlarda özellikle bazı Fars ve Rumların Arapçayı iyi konuşup kullandıkları bilinmektedir. Fakat bunlar yabancı dil öğretimi açısından bir inceleme ve araştırmaya degecek ölçüde gelişmiş bir tecrübe kabul

²⁵² Arslan, *a.g.e.* s. 24

²⁵³ Durmuş, *a.g.md.* s. 305

edilemez. Belki işitme ve konuşma yoluyla dili kullanarak öğrenmiş olabilirler. Çünkü o zamanlar yazının kullanımı pek yaygın olmadığı gibi öğretim de toplumsal bir karakter taşıyordu. Kişisel öğrenmeler de kültür veya dinî bir maksattan öte kazanç ve ticarete yönelikti.²⁵⁴

İslam'ın zuhuru ile din dili olan Arapça, önce İslam Dünyasında, sonra Müslümanlarla temas halinde olan diğer ülkelerde kısa bir surede ilgi odağı haline gelmeye başladı. Başta dinî olmak üzere ticarî, siyasî, sosyal birçok nedenle insanlar, Arapça öğrenme ihtiyacını hissettiler. Buna bağlı olarak Arapça öğrenmeye yoğun ilgi baş gösterdi. Bunun neticesinde Arapça öğrenim ve öğretimi, İslam dünyası ve İslam dünyası dışındaki ülkelerde tarihi süreç içinde gelişerek yaygınlaştı.

1. 2. 1. Arapça Öğretimine İhtiyaç Doğuran Sebepler

Arapça öğretimi İlk önceleri, ticarî dinî sebeplerle başlandığı söylenebilir. İslam'ın gelişiyile din dili olan Arapçanın öğrenim ve öğretim ihtiyacı zorunlu olarak ortaya çıktı. Daha sonra, ticari ve dinî sebeplerle birlikte millî, edebî ve sosyal sebeplerle gelişmeye devam etmiştir.

Cahiliye döneminde yarımada halkıyla komşu milletler arasında ticaret canlıydı. Ticaret işlerinde önde giden Kureyş kabilesi, Yemen, Şam, Fars, Mısır ve Habeşistan'a ticaret kervanları gönderirdi. Söz konusu bölge halkı, bu ticaretlerde mal alıp, satmak mübadele etmek veya pazarlık yaparak ticareti kolay yapabilmeleri için Arapça öğrenmeye ihtiyaç duydular. Cahiliye Çağı boyunca Arapça öğretimi bu dar sınırlar içinde kalmıştır.²⁵⁵

İslam'ın zuhuruyla milletlerin dalga dalga İslam dinine girmesi ve fetihlerle İslam'ın yayılması Arap olmayan Müslümanları, Kur'an'ı anlama ve dinî vecibelerini yerine getirmek için Arapça öğrenmeye sevk etti. 'Ulema ilk günden itibaren yeni Müslümanlara Arapça öğretmeyi, dinî bir vecibe ve İslami tebliğ olarak telakki ettiler. Bu konuda İbn Teymiye, '*İktidai's-sirati'l müstakim*' adlı eserinde “ Arapça bizzat dinden sayılır. Onu bilmek farzdır, vaciptir. Çünkü Kitap ve Sünneti bilmek farzdır. Bu

²⁵⁴ Doğan, C., *Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*, Ankara 1989, s. 25-26

²⁵⁵ Ed-Duhayl, Hammad b. Nasır, “*Kadaya ve tecarib fi ta'limi'l luğati'l Arabiyeti liğayri'n natikine biha*”, *Cami'atü'l İmam Muhammed b. Su'ud el-İslamiyye*”, Ma'hadü ta'limi'l luğati'l Arabiyeti, Riyad 1994, s. 9; Doğan, C. a.g.e. s. 26.

da ancak Arapça bilmekle olur. Vacibe götüren ve vacibi tamamlayan şey de vaciptir”²⁵⁶ demektedir.

Hicri I. Asırda Müslümanların gerçekleştirdiği fetihler, çeşitli bölgelerde yaşayan ve farklı lisanlarla konuşan pek çok milletten insan, İslam dini ile tanıştırmış birçoğu bu dini kabul etmişti. Arap dilini bilmeyen bu insanların ve hatta yabancı milletlerle karışarak selikasını kaybetmeye yüz tutmuş Arapların, Kur’an okurken ‘lahn’ denilen gramer hataları yaptıkları görülmüştür. Bu durum, Arapça öğrenmeyi bir zaruret haline getirmiş, bu nedenle Arap dilinin kurallarını tespit etme ihtiyacı ortaya çıkmıştır.²⁵⁷

Arapça öğrenme ve öğretme, sadece dinî sebeplerden kaynaklanmamıştır. Bunun yanında başka sebepler de zikredilebilir. Fetihlerle Araplar güç, kuvvet ve saltanata ulaştıkça, Arapça da güçlendi, itibarlı ve kârlı bir dil haline geldi. Halifelere, emirlere ulaşmak onların ihsanlarına nail olmak veya devlette bir iş sahibi olmak, iyi şiir ve nesir bilmekle mümkün olmuştur. Bu da insanları Arapça öğrenmeye sevk etmiştir. Kimi babalar dinî sebeplerle çocuklarına Arapça eğitimi sağlarken, kimi babalarda devlet kademelerinde iyi bir görev almak, hükümdarlara yakın olmak gibi amaçlar için Arapça eğitimi aldirmaktaydı. Arapça öğretiminde, dinî ve dünyevî sebeplerden başka, sosyal, milli ve kültürel sebepler de ilave edilebilir.

Gramer ilk defa, Kur’an okumalarında yanlış telaffuzlara fırsat vermemek amacıyla bir araç olarak öğretilmiştir. Daha sonra, Arap olmayan milletlerin İslam’a girmesi, Arapların Arap olmayanlarla karışmasının bir sonucu olarak Arapça öğrenme ve konuşma yaygınlaşmış, haliyle konuşmalarda bir takım gramer hataları da ortaya çıkmıştır. Arapçayı bozulmaktan korumak, aslını muhafaza etmek ve dili doğru öğretmek için de gramer öğretimine ihtiyaç duyulmuştur. Her dilin ayrılmaz bir parçası sayılan gramer, Arapça öğrenim ve öğretiminde ayrı bir öneme sahip olmuştur. Allah’ın, kelamına dil olarak seçtiği Arapçada, gramer öğretiminin dinî bir boyutu olmuştur, Kur’an ayetleri okumada gramer hataları anlam değişikliğine yol açtığı için ibadete hâlel gelme endişesi başlamış, bu yüzden İslam eğitim tarihinde Arapça öğretimine ayrı bir önem verilmiştir. Ayrıca Kur’an ve hadisleri doğru anlama ve

²⁵⁶ Muhammed, Hani İsmail, “Cühudü’l ‘ulemai’l kudama fi t’alimi’l luğati’l Arabiyy”, http://www.alukah.net/publications_competitions/0/37801/#_ftn5, erişim 14.09.2015

²⁵⁷ Ermiş, Hamza, *Mehmet Zihni Efendinin Hayatı Eserleri ve Arap Dili ve Belagatindeki Yeri*, Doktora Tezi, DEÜ Sosyal Bilimler Ens. İzmir 2004, s. 4

onlardan hüküm çıkarmak için de gramer bilgisine ihtiyaç duyulmuştur. Gramer bilgisi içtihadın şartlarından biri sayılmıştır. Gramer, bir taraftan şer'i ilimleri okuyup anlamaya vesile olurken diğer yandan da, doğru ve düzgün konuşma ile konuşulanları anlamağa yardım etmiştir.

Bu konuda İbn Haldun *Mukaddimesinde* şunları kaydetmektedir: “Dillerin gramere uygun olarak telaffuzlarında ilk önce doğru anlaşılma daha sonra da kulağa hoş gelme gerçeği yabana atılmayacak bir husustur. Bu sebeple bütün diller, tarihî süreç içerisinde gramerlerini oluşturmuşlardır. Dolayısıyla nesilden nesile aktarılabilmesi de bu sayede olmuştur. Aynı şey Arap dili için de geçerlidir. Aslında Araplar bir dil kanununa bağlı kalmadan potansiyel olarak konuşurlardı. Bu sebeple dil kuralları oluşturulurken özellikle bedevi Arapların sözleri delil olarak kullanılmıştır. Fakat İslam'ın gelişinden sonra Araplarla Arap olmayan unsurlar birbirlerine karışınca dil melekesi zayıflamaya başladı. Sonradan Araplaşanlar, Arapça'yı farklı şekillerde okumaya başladılar. Önceleri kelimelerin doğru kullanılışları işitilirken sonradan yanlış okunuşlar işitmeye başlandı. Böyle olunca bu dil melekesinin tümüyle bozulup Kur'an ve hadislerin yanlış anlaşılabilceği endişesiyle birtakım kurallar oluşturma ihtiyacı hissedildi. Bunun üzerine nahiv ilminin tesisi için çalışmalar başlatıldı. Buna göre Kur'an'ın doğru anlaşılması ve her türlü bozulma tehlikesine karşı korunabilmesi, klasik Arapça'nın lügat hazinelerinin derlenmesini, yapısının ve gramerinin tespitini gerektirmiştir.²⁵⁸ Gramer kaidelerini bilmek, kişiyi anlama, anlatma ve yazmadaki muhtemel fahiş hatalardan korur. En vahim hatalar ise Kur'an okumada yapılan hatalardır. Bu konuda şu ayet örnek verilebilir: ²⁵⁹ *إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ* Korkan kim? Allah mı, ‘alimler mi? bunu belirleyecek olan Allah lafzının son harekesi yanı i'rabidir, bu da nahiv ile bilinmektedir.

²⁶⁰ *واعلموا أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ* ayetindeki *رَسُولُهُ* bir Arap ta tarafından *رَسُولُهُ* şeklinde manayı bozacak şekilde yanlış telaffuz edilmesinden sonra, Arap gramer kurallarının ortaya koyma zarureti doğurdu. Ebül-Esved ed-Düel'yi i'rab hatalarını önlemek ve kelimelerin sonlarının doğru okunmasını sağlamak için de kelimelerin

²⁵⁸ İbn Haldun Abdurrahman b. Muhammed, *Mukaddime*, Beyrut, 1998, s. 500.

²⁵⁹ Fatır 35/ 28

²⁶⁰ Tevbe 9/ 3

sonlarına nokta şeklindeki hareketleri koymaya başlar. Böylece i'rab hareketi ve kuralları ortaya çıkmış olur.²⁶¹

Kelimenin son harfinin harekesinin değişme olayına i'rab denir. Bu da nahvin konusunu oluşturmaktadır. Kelime yapısındaki değişiklikler ise, sarfin konusudur. Nahiv, kelimelerin cümledeki konumuna göre son harekesiyle ilgilenirken, sarf onların yapısını müstakil olarak ele alır. Arapçayla ilgilenen herkesin sarf ve nahvi öğrenmeye ihtiyacı vardır. Çünkü Arap dilinin ekleri atıp köklerine ulaşmak ancak sarfı bilmekle mümkün olur.

Bilindiği gibi gramer kuralları, dilin oluşumundan sonra ortaya çıkmıştır. Kur'an'ı yanlış okuma endişesi onları, gramer kurallarını koymaya sevk etti. Bu kurallar, doğru okuma, doğru, konuşma ve doğru yazmaya vesile edildi. Gramer kuralları oluşturulurken, Kur'an, hadis, Arap şiir ve nesirleri esas kabul edildi. Kur'an'ı doğru okuma ihtiyacından doğan Arapça öğretimi, Kur'an'la başladı, gramer kurallarının temelleri Kur'an'la atıldı ve Arapça ile ilgili ilimler Kur'an'la gelişti denilebilir.

1. 2. 2. İslam Dünyasında Arapça Öğretimi

Arap dili öğretiminin tarihi yedinci yüzyılda Ortadoğu'da Arapça konuşmayan toplumlar arasında İslam'ın yayılmasıyla birlikte başlar. Fetihlerle insanların akın akın İslam dinine girmesiyle yeni Müslümanların Kur'an öğrenme arzusu arttı. Bu da onları, Kur'an ve ibadet dili olan Arapça öğrenmeye sevk etti. İslamî ilk dönemde Arapça öğretimi gramer öğretimiyle başlar. Ebu Esved ed-Düeliyle başlayan gramer çalışmaları kısa zamanda, büyük bir hızla gelişti ve pek çok gramer kitabı telif edildi. Diğer bir taraftan da Arapça gramer öğretiminde grameri kolaylaştırma çalışmaları sürdürüldü.

X. yy'in başlarından itibaren birçok gramerçi, öğrenciler için basit ve temel kitapçıklar yazmaya başlamışlardır. ez-Zeccâcî'nin *el-Cümeli* ve İbn Cinî'nin (ö. 392/1002) *el-Lüma'i*, İbn Mâlik'in (ö. 672/1274) *el-Elfiyye*'si gibi eserler en önde gelenlerindedir. Bu eserler, ana dili Arapça olan öğrenciler için olup, dili sonradan öğrenecek kimselere yönelik değildi.

Arapça öğretimi, İslam'ın yayıldığı coğrafyalardaki milletler arasında hızla yayılmasına

²⁶¹ Abdurrahman el Hatib, "Ehemmiyeti 'ilmi'n-nahvi li darisi'l-'ulumi's-şer'iyeye"
<http://www.aahlalheeth.com/vb/showthread.php?t=204425>, erişim 09.08.2016

rağmen, öğretiminin nasıl ve hangi yöntemlerle yapıldığı konusunda, elimizde Arapça öğretimine yönelik olarak bu dönemde hazırlanmış ve günümüze kadar gelmiş bir eser bilinmemektedir. Acaba söz konusu bu milletler, Araplar arasında kalarak, onlarla iç içe yaşayarak mı, veya sistemli okul ve yapılarla mı yoksa diğer İslamî ilimler gibi camilerde ilim halkaları yoluyla mı öğrendiler kesin olarak bilmemekteyiz. Ancak Arapça öğrenim ve öğretiminin, yabancıların Araplar arasında kalarak gerçekleştiğine yönelik işaretler vardır. Sibeveyh, Ebu Ali el-Farisi ve Zeccac gibi Arap asıllı olmayan dil alimleri Arapçayı, Arapların içinde kalarak öğrendikleri kuvvetle muhtemeldir.²⁶²

XI. yy'da 'medrese' adı verilendiye yeni bir eğitim kurumu ortaya çıkmıştır. Medrese geleneksel eğitim yeri olan cami ile öğrencilerin konaklama yeri olan yurdun (hân) bir kombinasyonundan ibarettir. Medrese, belirlenmiş ders programı ve tayin edilmiş hocaları ile daha çok bir üniversite gibi işlev görmüştür. Fakat ne mecliste ne de medresede Arap dili öğretimi için bir 'ikinci dil' programı olmamıştır. Çünkü böyle bir şeye ihtiyaç olmamıştır. İmparatorluğun Arapça konuşulan bölgelerinde olduğu gibi konuşulmayan yerlerinde de klasik Arapça, gençlere çok erken yaşta temel okuma-yazma bilgileriyle birlikte kazandırılıyordu.²⁶³

Arap dili, Güneydoğu Asya'dan Batı Afrika'ya kadar dünyanın pek çok bölgesinde, bazen ana dili bile Arapça olmayan fakat İslamî ilimleri Arapça olarak okumuş Müslüman davetçiler tarafından 'İslam'ın dili' olarak öğretilmiştir. Onların gördüğü eğitim sistemindeki İslam dünyasında hâlâ geçerlidir, çocuklar Arapçayı geleneksel bir hocaya giderek ve başta Kur'an olmak üzere dinî metinleri ezberlemek suretiyle, okuma-yazmayla birlikte öğrenirler. Daha sonra bir hocanın meclisine giderek dinî metinleri okurlar. Bu sistemde yetişmiş hocaların çoğu, okuyup-yazabildikleri fakat konuşmadıkları bir dilde uzmandırlar.²⁶⁴

İlk önceleri Kur'an'ı doğru okuma, doğru anlama ihtiyacından doğan Arapça öğretimi, daha sonra İslam dinini ana kaynaklarından öğrenmek ve dinî vecibelerini yerine getirme amacıyla alanı genişleyerek devam etmiştir. Hicri II. Asırda doğan İslamî ilimlerle daha da önem arz eden Arapça öğretimi, zamanla popüler bir hal aldı. İslam

²⁶² İsmail, Hani Muhammed, a.y.

²⁶³ Wersteegh, Kees, "Arapça Öğretim Tarihi", trc. *Muhammed Günaydın, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 2007, sy. 16. S. 335-336*

²⁶⁴ Wersteegh, Kees, a.y

dünyasının her tarafında mektep ve medreselerde, ders halkalarında Arapça öğretimi hızla yayıldı. Basra, Kûfe, Bağdat, Mısır ve Endülüs'te dil öğretim okulları oluştu. Dil Öğretim yöntemleri tartışıldı. Bu alanda dünya çapında, sadece Araplardan değil, Arap olmayan insanlar arasında da dil alimleri yetişti. Sayısız kitap telif edildi. İslam devletleriyle paralel güçlenen Arapça zamanla dünyanın, ilim, kültür ve medeniyet dili haline geldi. Özellikle Selçukluların, Osmanlıların buna katkısı büyük olmuştur. Bin sene İslam'a, İslamî ilimlere hizmet eden Türklerin, Arapça öğretiminin gelişmesine, yayılmasına büyük ölçüde katkısı inkâr edilmez bir gerçektir.

1. 2. 3. İslam Dünyası Dışında Arapça Öğretimi

İslam dünyası dışında Arapça ile diğer milletler de farklı sebeplerden dolayı Arapça ile meşgul olmuşlardır. Hıristiyanlar için Arap dilinin önemli sayılabilmesi için tek mantıklı sebep, Müslümanlarla yapılacak tartışmalarda kullanılmak üzere Arapça öğrenmekti. Manidardır ki, Kur'an'ın ilk tercümelerinden biri, Bizanslı Nicetas'ın Müslümanlarla girdiği polemiklerde (IX. yy.) kullandığı tercümedir. Batıda Arap diline olan ilgi, IX. yüzyılda Doğu Hıristiyanları arasında İslam dinine karşı olan tepki ile bağlantılıdır. Arap filozoflarının eserlerini Arapça yazmaları ve bu eserlerin Avrupa dillerine tercümeleri, İstanbul'un düşmesinden sonra Rönesans hareketi ile Batıda Arapçaya olan ilgiyi artırdı. Daha sonra, XVI. yüzyılda, çeşitli kültürel, ekonomik ve siyasi nedenlerle Avrupa üniversitelerinde ilk Arap dili kürsüleri kurulmaya başlamıştır. Bu meyanda, 1599'da ilk Arap dili kürsülerinden biri Leiden Üniversitesinde kuruldu. Arap dili Öğretiminin geliştirilebilmesi XX. yy'la kadar beklemiştir. İslam dünyasında Arap dili öğretimi, İslamî eğitimin temel bir parçası olarak görülürken, Batıda ise bir 'yabancı dil' olarak öğretilmiştir.²⁶⁵

Rusya'da Arapça öğretim müessesesi ise 1818 yılında Petersburg Merkezi Eğitim Enstitüsünde kuruldu. Bir yıl sonra da Petersburg Üniversitesine bağlı olarak Tarih ve Edebiyat Fakültesi bünyesinde açılan şarkiyat bölümünde Arapça öğretimi yapılmaya başlandı. 1883 yılında Arapça öğretimi yapan fakülte ve merkez sayısı dörde ulaştı²⁶⁶

²⁶⁵ Wersteegh, a.g.m. s.332

²⁶⁶ Bekri, Muhammed, "el-Luğatü'l Arabiyyetü fi Rusya el-kayseriyye: Rü'yetün tarihiyetün", *Al-Quds al-Arabi, gazetesi, Londra 22.07.2015.*

Amerika Birleşik Devletleri'nde, İbrani dili ve 'Ahd-i 'Atik araştırmalarının tamamlayıcı bir unsuru olarak başlatılan Arapça öğretimi, 1700'de Yale'de, 1807'de Dartmouth ve Andover'de ve 1822'de Princeton İlahiyat Okulu'nda okutulmaya başlanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Arap dili araştırmalarının ilk aşaması ilâhiyat kaynaklı ise de, ikinci aşaması filolojik niteliktedir. Dilbilimsel olduğu kadar pratik amaçlarla Arap dili lehçelerine de ilgi duyulmuştur. II. Dünya Savaşı'nın başlamasıyla birlikte Amerika Birleşik Devletleri'nde Arap dili öğretimine dair yapılan faaliyetlerden bahsedilmektedir. Savaş esnasında ordu, üniversitelerdeki dilbilimcilerin yardımlarıyla askerî ve istihbarat elemanlarına Arapça eğitimi vermekte idi. Devletin diğer kurumlarından, Ulusal Güvenlik Teşkilâtı ve CIA, kendi personeline Arap Dili ve lehçelerini öğretmekte, kendi eğitim malzemelerini üretmektedir. Amerika Birleşik Devletleri üniversitelerinde de edebî ve modern fasih Arapça eğitimi, ileri bir seviyede yürütülmekte idi. Çeşitli üniversitelerin kurdukları birlikler, vakıflar ve devletin sağladığı fonların da katkılarıyla uygulamaya soktukları yaz programlarında Amerika Birleşik Devletleri'nin her tarafında Arap dili ve lehçelerini öğretmiştir.²⁶⁷

XX. yy ikinci yarısında Arap dünyasında artan siyasî, ekonomik ve turistik sebeplerden dolayı, Batılı ülkeler, giderek artan oranda Arapça öğrenim ve öğretimine ihtiyaç duymaya başladılar. Klasik Arapça yerine 'modern Arapça' alanında çalışmalara başladılar. Arapça öğretim programlarında gerekli değişiklikler yaparak, günlük konuşma dilini müfredat programlarına aldılar. Yabancı dil öğretim alanında bilimsel çalışmalarla elde edilen yeni yaklaşım ve yöntemler Arapça öğretiminde de uygulanmaya konuldu. Yöntem ve müfredata uygun olarak yeni fonksiyonel gramer kitapları hazırlandı. Avrupa ve ABD üniversitelerinde Modern Arapça öğretim setleri geliştirildi. Günümüz dünyasında Arapça popüler bir dil konumuna geldi. Başta ABD ve Avrupa ülkeleri olmak üzere Arapça, ikinci dil olarak ilk sırada yer almaya başladı. Hali hazırda İngilizce ile yarışan Arapça, dinî, siyasî, sosyal, dil, medeniyet ve ekonomik boyutuyla, yakın gelecekte dünyanın en etkili ve yaygın dillerinden biri olacağı gözüyle bakılmaktadır.

²⁶⁷ Mc Carus, Ernest, "Amerika Birleşik Devletleri'nde Arap Dili Araştırmaları Tarihi", *trc. Yılmaz Özdemir, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, y. 2002, sy. 22, s. 81

1. 2. 4. Çağdaş Dünyada Uluslararası Bazı Arapça Öğretim Merkezleri

Global dünyamızda, dinî, ticarî, siyasî, sosyal, kültürel ve turizm gibi sebeplerle, Arapça öğretimi gittikçe önem kazanmaktadır. Dünya çapında Arapçaya gösterilen ilginin sonucu olarak, gerek Arap dünyasında gerekse Arap dünyası dışındaki ülkelerde Arapça öğretim merkezleri açıldı ve açılmaya devam etmektedir.

Aşağıda uluslararası düzeyde çağdaş yöntem ve tekniklerle Arapça öğretimi veren ve herbiri ayrı ayrı birer araştırma konusu olan bazı merkezlerin sadece isimlerini vermekle yetineceğiz:

1. Arapça Öğretmenliği Fakültesi: Mekke Ummü'l-Qura Üniversitesi, Arap olmayan öğrencileri kabul eden bu fakülte, Arapça öğretiminde dünyada bilinen en son yöntem ve tekniklerle öğretim vererek, Arapça öğretmenlerini yetiştirmektedir. 1990 yılında mezun olduğum söz konusu fakültenin verdiği diploma başta Türkiye olmak üzere, dünyanın hemen hemen her tarafında geçerli sayılmaktadır. Buna ilaveten "Ma'hadü'l lüğati'l Arabiyye" adında 3 yıllık Arapça dil enstitüsü vardır.
2. Arap Dili Enstitüsü / İslam Üniversitesi-Medine-Suudi Arabistan.
3. Arap Dili Enstitüsü/ İmam Muhammed Üniversitesi-Riyad – Suudi Arabistan (Lisans- Lisansüstü),
4. Kral Su'ud Üniversitesi Arapça Enstitüsü/ Riyad- Suudi Arabistan. (Lisans- Lisansüstü)
5. Arap Dili Enstitüsü/ Mansur Üniversitesi- Mısır,
6. Kahire Amerikan Üniversitesi/ Mısır. (Lisans - lisansüstü)
7. Trablus Fatih Üniversitesi Dil Fakültesi Yabancılara Arapça Öğretim Bölümü/ Libya
8. Uluslararası Burgiba Yaşayan Diller Enstitüsü/ Tunus (Lisans- Lisansüstü)

Başkent Tunus'ta özellikle yabancılara Arapça öğretimi vermek amacıyla kurulmuştur. Enstitü Uluslararası bir üne sahiptir. Enstitüye dünyanın hemen her tarafından öğrenci kabul edilmektedir.

9. Cezayir Üniversitesi Arap Dili ve Edebiyatı Enstitüsü/ Cezayir (Lisans - Lisansüstü)

10. Hartum Afrika İslam Merkezi Uluslararası Arap Dili Enstitüsü/ Hartum-Sudan (Lisans- Lisansüstü),

11. Tiflis Asya-Afrika Üniversitesi/ Tiflis- Gürcistan, (Lisans- Lisansüstü)

Başkent Tiflis'teki Asya-Afrika Üniversitesi, Komünist dönem boyunca Rusya, Ortadoğu'ya gönderdikleri diplomatlar bu üniversitede Arapça öğretimine tabi tutuluyorlardı. Türkiye'den de öğrenci kabul eden üniversite uluslararası bir hüviyet taşımaktadır. (Şubat 1995' te Tiflis'e doktora kaydı için gittiğimizde üniversite rektöründen bilgi almıştık.)

12. Amerika'da başta Şikago, Arizona, İndiana, Washington Minesota Michigan Brooklyn ve Teksas gibi birçok üniversitelerin şarkiyat bölümlerinde lisans ve yüksek lisans düzeyinde Arapça öğretimi yapılmaktadır.²⁶⁸

13. Vatikan'da Papalığa bağlı Arap Dili ve İslâmî Araştırmalar Enstitüsü:(Pontificio Istituto Di Studi Arabi E D'islamistica) 1964 yılında Papa 6. Pol tarafında Vatikan'da kuruldu. Arapça, İngilizce ve Fransızca dillerinde lisans ve lisansüstü düzeylerde öğretimi vermektedir. İlk iki yılda diploma, 3. yılda master ve 5. yılda da doktora diploması vermektedir.²⁶⁹

Yukarda belirtilen merkez ve enstitülerden başka, Almanya'da 22, İngiltere'de 14, Fransa'da 12, İtalya'da 6, Belçika'da 6, Amerika'da 36, Pakistan'da 8, Nijerya'da 4 Hindistan'da 13, Endonezya'da 36, üniversitenin ilgili fakültelerin de Arapça öğretim merkezleri vardır.²⁷⁰

²⁶⁸ Tu 'ayme, Ahmed Rüski, *el-Merci' fi talimi'l-lügati'l-Arabiyyeti*, Mekke 1986, c.1, s. 8.

²⁶⁹ Söz konusu merkezle ilgili tanıtım broşürü.

²⁷⁰ Doğan, C. a.g.e. s. 47

2. Yabancılara Arapça Öğretiminde Yaklaşım Yöntem ve Teknikler

2. 1. Arapça Öğretiminde Yaklaşımlar

İslam dünyasında asırlarca gramer esaslı olarak öğretilen Arapça, XX. yy'da Batıda yapılan dilbilimsel çalışmalarıyla yeni bir boyut kazandı. Yabancı dil öğretiminde akıl, deney ve psikolojik esaslara dayalı yaklaşım ve yöntemler, zamanla Arapça öğretimini de etkiledi. Daha sonraki yıllarda çağdaş Arapça öğretim yöntemleri olarak tatbik edilmeye başlandı.

XX. yy ortalarında, yabancı dil ediniminde gelişen temel iki temel yaklaşım olan 'davranışçı yaklaşım ile 'bilişsel yaklaşım ve bunlara bağlı olarak geliştirilen yöntemler, yabancı dil olarak Arapça öğretiminde de uygulanmaya koyuldu. Bu yaklaşımların genel açıklaması şöyledir:

2. 1. 1. İletişimci Yaklaşım (الطريقة التوافقية / Communicative Approach)

İletişimci dil öğretiminde dil, fonksiyonel olarak kişiler arasındaki iletişimi sağlayan bir araç olarak ele alınmaktadır. Temel amaç, dilin asıl görevi olan yazılı-sözlü iletişim sağlamaktır. Onun için, dilin kurallarından ziyade, onun bir iletişim aracı olarak kullanılmasına önem verilmektedir. Dil öğretiminde kurallarına uygun cümle kurma aşaması dilde son aşama kabul edilir.

Dil Öğretiminde, öğrenci merkezli olan yöntemde şu uygulamalar yapılır

1. Öğrenci için bir anlam taşıyan sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık verilir.
2. Öğretim etkinlikleri çoğunlukla karşılıklı diyalog, grup çalışması, taklit, problem çözme ve eğitsel oyunlarla öğrenime esastır. Bu etkinliklerin temeli, öğrencilerin bilgilerini veya fikirlerini birbirlerine aktarmasına veya sadece sosyal amaçla konuşmalarına dayalıdır.
3. Öğretimde, hedef dilde yazılmış ve günlük hayatta kullanılan materyaller kullanılır.
4. Öğretmen, hem anadiline, hem de öğrettiği hedef dile hâkim olması gereklidir.

5. Öğretmen derslerde öğrencilere amaçlarına uygun bir iletişim kurlmaları için yardımcı olur.²⁷¹

Türkçe öğretimine ilişkin Ülkemizdeki uygulamalar incelendiğinde karşımıza çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler çıkmaktadır. Bunlardan biri de davranışçı yaklaşımdır.²⁷²

Davranışçı yaklaşım yöntemiyle yapılan yabancı dil öğretimi Arapçaya aşağıdaki şekilde uygulanır:²⁷³

1. Dil öğretim işini, etki ve tepkiden yola çıkarak konuşma alışkanlıklarını oluşturan yöntem üzerine kurmak,
2. Konuşma alışkanlıklarını sürekli pekiştiren araçlar kullanmak.
3. Öğrencinin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik, tekrar ve yardımcı destek unsurlarla pratikte uygulamak,
4. Öğrencinin konuşmasına süreklilik kazandırmak, Arapçayı önemsemek için, adım adım bir dizi öğretim materyalleri devreye sokmak.

Dil öğretiminde başarının gerçekleşmesinde, açık ve özellikli alıştırma seçimi ve bu alıştırmaların tekrarı önemli bir rol oynamaktadır.

Dilbilimciler tarafından eleştirilere uğramasına rağmen davranışçı yaklaşım, yabancı dil öğretiminde dünyada hâlâ geçerliliğini sürdürmektedir. Davranışçı yaklaşımın, tekrar ve pekiştirme prensibine dayanarak taklit, ödül ve motive yoluyla öğretimi yapmaktadırlar.

Şüphesiz ikinci dil öğretimindeki gelişmeler, Arapça öğretiminin gelişmesine de yardımcı olmaktadır. Bilindiği gibi milyonlarca Arap olmayan Müslümanlar Kur'an dili Arapçayı iyi bir şekilde öğrenememektedir. Onun için Arapçanın kolay öğretilmesi için, dillerini kolay öğreterek dünya dili haline getiren başkalarının tecrübelerine ihtiyaç vardır.

²⁷¹ Aydın. M. Zeki, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Buldurma (Sokrates) Yöntemi*, Doktora Tezi A.Ü. Sosyal Bilimler Ens. 1993, s.9-10

²⁷² Güneş, F, "Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar" *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2011, sy. 15, s.145

²⁷³ Reşid, Musa, a.y.

2. 1. 2. Bilişsel Yaklaşımı (النظرية المعرفية)

Bu yaklaşım, anlamlı bir sistem olarak bilinçli dil ediniminin önemi üzerinde durmaktadır. Yabancı dil öğrenme bir alışkanlık sürecinden çok, bilinçli olarak kuralları öğrenme sürecidir. Bilişsel Yöntemin amacı, öğrencinin anadile benzer yabancı dil becerileri geliştirmek ve belirli cümle kalıpları öğrenmek yerine daha önce karşılaşmadıkları bir duruma uygun cümleler üretebilecekleri bir sistemi öğrenmektir. Her insanda evrensel bir dilbilgisi iskeletinin varlığını öne süren bu yaklaşımda, dilbilgisinin önemli olduğu düşünülmekte ve kurallar öğrenenin tercihinine bağlı olarak tündengelim veya tümevarım yöntemiyle sunulmaktadır.

Yöntemin Arapça öğretimindeki uygulaması ise, şöyle özetlenebilir:

1. Duyduğunu anlama becerisi geliştirilmelidir.
2. Grupla çalışma ve bireysel eğitim desteklenir.
3. Dört temel beceri öncelik sonralık sırasına göre değil önemine göre eşit olarak geliştirilmelidir.
4. Sınıfta ana dilin kullanılmasına ve çeviriye izin verilir.
5. Bütünlüğü sağlamak için gerektiğinde görsel ve işitsel araçlardan, gerektiğinde diğer tekniklerden yararlanılmalıdır.
6. Öğrenme ortamının olumlu oluşu, sınıf içi etkileşim, öğretmenin tutumu, öğrenme için çok önemlidir.²⁷⁴

2. 2. Arapça Öğretiminde Yöntemler

Yöntem (menhec/method); Bir hedefe ulaşmak için seçilen ve bir yaklaşıma dayalı Arapça öğretim uygulanmasının bir planıdır. Yöntem, yaklaşımın uygulanmaya konulmuş bir şekli sayılabilir. Yabancı dil öğretiminde yöntemler, genel çerçevesiyle birinci bölümde ele alındığında, burada tekrarına gerek duyulmamakla beraber, Arapça öğretiminde en çok uygulanan yöntemler ele alınacaktır.

²⁷⁴ Aydın. M. Zeki, *a.g.e.* s. 9.

Arapça Öğretiminde en çok kullanılan yöntemler şunlardır:

2. 2. 1. Eski(Klasik) Yöntem/ Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (طريقة النحو والترجمة)

Klasik Arapça Öğretimini esas alan bu yöntemin özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Yazı diline önem vermek ve onu dilin ve dil çalışmalarının esasını kabul etmek
2. Dilin dilbilgisi kaidelerinin öğretimi alarak felsefe gibi okutulmaya önem verilmesi ve yüzlerce dilbilgisi terimleri ve tarifler ezberletmesi.
3. Arapçadan öğrencinin ana diline ya da aksi tercümeğe ağırlık vermek. Bu da, ikili sözlüklerin kullanımı ve yukarda zikredilen metotla okutulan gramer kaidelerin yardımıyla olur.²⁷⁵

Dinî, ilmî, kültürel ve edebî metinlere dayalı olarak Arapça öğretimi için medreselerde asırlarca kullanılan bu yöntem, günümüze kadar varlığını sürdürmektedir.

Ortaçağdan günümüze kadar gelen bu yaklaşım Fransa, Almanya, İtalya,

İngiltere, İspanya gibi ülkelerde 1950’li yıllara kadar uygulanmıştır. Önceleri Latince,

Yunanca ve Arapçanın öğretiminde, daha sonraları diğer dillerin öğretiminde kullanılmıştır. Ülkemizde de orta ve yükseköğretimde uzun yıllar uygulanmış ancak gerekli başarı sağlanamamıştır.²⁷⁶

2. 2. 2. Yeni Çağdaş Yöntemler

Yıllarca uğraşarak yabancı dil öğretiminde en etkin yolu bulmayı hedefleyen eğitim ve dilbilimciler, özellikle XX yy. ikinci yarısından itibaren olaya daha pedagojik yaklaşarak, geleneksel metotların dışında yeni yöntem ve eğilimlere yönelmiş ve yeni hedefler ortaya koymuşlardır. Geleneksel sistemde tamamen yazılı metinlere dayanan dil öğretimi ruhbilim, dilbilim ve eğitim bilimleri arasında meydana gelen gelişmelerden etkilenmiş ve bu alandaki yeniliklerden yararlanmışır.²⁷⁷

²⁷⁵ Sini, İsmail Mahmud, “Yabancı Dil Öğretim Metotları”, *trc. Hüseyin Elmalı, D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, İzmir 1989, sy. 5, s. 454*

²⁷⁶ Güneş, F. “Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2011, sy. 15, s. 123*

²⁷⁷ Senemoğlu, Osman, “Yabancı Dil Öğretiminde Dil Düzeyleri Sorunsalı”, *Türk Dil Öğretimi Özel Sayısı, 1983, s.167.*

Yabancı dil öğretiminde, ortaya çıkan yeni yöntemlere bağlı olarak çağdaş fasih Arapça öğretimi ön plana çıktı. Daha önce Dilbilgisi ve Çeviri Yöntemiyle öğretilen klasik Arapça yerine, haber bülteni ile gazetelerde, konuşulan ve yazılan çağdaş fasih Arapça öğretimi, bütün dünyada, yaşayan Arapça olması ve kolay öğretilmesi sebebiyle rağbet gördü.²⁷⁸

Genel anlamda yabancı dil öğretiminde, aşağıda belirtilen temel yöntemler, bir yabancı dil olan Arapça öğretimi için de uygulanmaktadır. Arapça öğretimi için belirlenen başlıca öğretim yöntemleri şunlardır:

2. 2. 2. 1. Düzvarım Yöntemi (الطريقة المباشرة / Direct Method)

Dilbilgisi-Tercüme yöntemine bir tepki olarak 1950'li yıllarda yaygınlaşan bu yöntemle kısa zamanda anadiline ve tercümeyle başvurmadan öğrenilen yabancı dille düşünülmesi ve düşüncelerin ifade edilmesi hedeflenmiştir.²⁷⁹

Direkt yöntem 1950 yıllarından sonra tüm dünyada yaygınlaşmış oldukça başarılı bir yöntemdir. Kısa zamanda çok büyük bir ilgi görmüştür. Bu yöntemi uluslararası düzeyde yaygınlaştırmak için 1898 yılında Viyana'da bir toplantı yapılmıştır. 1990 yılında Leipzig'de yapılan kongrede ise dil öğretimi konusunda aşağıda belirtilen ilkelere uyulması kararlaştırılmıştır:

- a) Öğretilen dil sınıf içinde etkin biçimde kullanılmalıdır.
- b) Çağdaş ders kitapları okutulmalıdır.
- c) Ülke kültürüne ağırlık verilmelidir.
- d) Dilbilgisi kuralları tümevarım yoluyla öğretilmelidir.
- e) Çağdaş edebî eserler okutulmalıdır,
- f) Yazılı alıştırmalar yapılmalı, ev ödevlerine çok yer verilmelidir.²⁸⁰

²⁷⁸ Yun Eun- Kyeong, "Efdalü menhecini ta'limi'l lügati'l Arabiyyeti liğayri natikine biha", *Hongkong, el-Üstaz dergisi*, y. 2012, sy. 201, <http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&ald=40577>, erişim 14.08.2015

²⁷⁹ Demidcan, Ömer; *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul 1990, s.171.

²⁸⁰ Arak, Hüseyin, "Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Değerlendirilmesi" egitim.erciyes.edu.tr/.../3.../YabanciDilOgretimYontemleriVeDegerlendirilmesi.pptx, erişim 12.08.2016

Yabancılara Arapça öğretiminde kullanılan bu yöntem, Öğretmen-öğrenci arasında karşılıklı konuşma esasına dayanır. Dersler genellikle bir diyalogla veya kısa bir fıkra anlatımı ile başlar. Bunların içinde geçen kelimeler işaret, rol, resim vb. yollarla açıklanır. Okutulan ders, bilinen ve günlük kullanımı yaygın isim ve fiilleri kapsar. Karşılıklı konuşmada tercüme veya aracı bir dil kullanılmaz. Sadece Arap diliyle konuşmanın yapıldığı, doğrudan bir yöntemdir. Burada, öğrenci hafızasında ezbere bildiği sözcükleri hatırlar, böylece kendini bunların telaffuzunu kapmaya ve direkt olarak öğretmenin ağzından işittiği doğru sesleri çıkarmaya alıştırmır. Bu metotla, dili, daha çok sayıda sözcükle etkileşime girmeye alışacak olan yabancı öğrenci, Arapçayı elde etmeye daha da yatkın hâle gelir. Öğrencinin sözcük ve cümle gibi dilsel öğelerden kazanımı, günden güne artırılmaya çalışılır. Böylelikle öğrenciye, doğru bir telaffuzla, Araplarla Arapçayı pratik yapma fırsatı verilir.

2. 2. 2. 2. Okuma Yöntemi (The Reading Method/طريقة القراءة والكتابة)

Bu yöntem, Dolaysız Yöntemin özellikle okuduğunu anlama becerisi konusunda başarı gösterememesi karşısında oluşturulmuştur.²⁸¹

Yöntem, metni hazırlama, metni okuma, alıştırma ve meleke haline getirme esasına dayanır. Hem küçüklere hem de büyüklere uygulanabilir. Okumak, fikir, kültür ve dünyaya açılan bir anahtar olmasından dolayı oldukça önemlidir ve öğrenciyi motive eder.²⁸²

Bu yöntemde ilk başta Arapça okuma öğretimi ile başlanır sonra bunu yazı yazma öğretimi takip eder. Metin cümleleri, kısa, sözcükler kolay telaffuz edilebilir ve anlamları anlaşılır olması esastır. Bu yöntemde, derste aşamalı bir yöntem gözetilir. Kelime ve ibarelerdeki açıklık, yabancı öğrencilerin eğitiminde dilsel alıştırmaların ilk aşamasında gerekli olan iki esastır. Öğretmen, öğrenciye önce metni sesli olarak okutur, varsa telaffuz hatalarını düzeltir. Okuma faaliyeti bittikten sonra, onlara, konunun ve okuma parçasının ana fikrini kavratacak sorular yöneltir. Bu metot, onlardaki Arapça olarak diyalog kurma ve tartışma yapma gücünü geliştirir. Öğretmenin dikkat etmesi gereken bir başka nokta da, günden güne öğrencilerin Arapça deyim ve tamlama

²⁸¹ Demircan, a.y.

²⁸² Abdulaziz Bağdad, "Türükü ta 'limi'l-kıraeti ve'l -kitabe" mecele ed-Da 'va el-Hak, 2001, sy. 359

birikimlerini artırmaktır. Ayrıca öğrenciye, yoğun ve yaygın olmak üzere iki okuma şekliyle öğrencinin dil becerisinin gelişmesi sağlanır.

Okunan metin öğrencilerin ilgisini çekecek konulardan seçilir. Öğrencilerin dinî eğitim almış kişiler olduğu düşüncesiyle sırf dini içerikli metinlerin okutulması yönüne gidilmez, farklı ve hayatın her alanından metnin okutulmasına önem verilir.

Fonksiyonel olarak gündelik dilin kullanıldığı, kendini tanıtmaya, ev, evde yaşam, eğitim ve meslek, boş zaman ve eğlence, seyahat, sağlık ve refah, alışveriş, yiyecekler ve içecekler, yerler ve ülkeler, yabancı dil öğrenme gibi konular seçilir.²⁸³

2. 2. 2. 3. Kulak Dil Alışkanlığı Yöntemi (الطريقة السمعية الشفهية /Audio-Lingual Method)

Bu yöntem 1930'lu yıllarda Amerikan ordusunda uygulandı. Daha sonra geliştirilerek 1950'li yıllarda orta dereceli okullarda yaygınlaşmıştır. Bu yöntem öğrenme psikolojisi açısından davranışçı (Skinner), dilbilim bakımından yapısalcı (Bloomfield, Nelson Brooks ve Lado) görüşler etkisinde gelişmiştir. Yöntem dinleme-anlamaya ve konuşmaya diğer becerilerden daha çok önem verir.²⁸⁴

'Dilin konuşma olduğu, yazma olmadığı' ilkesine dayalı olarak geliştirilen bu yöntemde, 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.²⁸⁵

Arapça öğretiminde de uygulanan bu metodun dayandığı dört temel unsur şunlardır.

1. Yoğun olarak sözlü işitsel alıştırma yaptırmak.
2. Görsel araçlar vasıtasıyla anlatılan asıl konuşmayı iyi bir şekilde duyarak öğrenciye ezberletmek.
- 3- Ezberlenmiş olan kelimeleri uygulamak.

²⁸³ Soner, Gündüz, "Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikleri," *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, y. 2010, sy. 29. 42-43

²⁸⁴ Memiş, Muhammet Raşit – Erdem, Mehmet Dursun, a.g.m. s. 303

²⁸⁵ 1960'lı yıllardan itibaren yaygınlık kazanan bu yöntem "ordu yöntemi", "işitme-söyleme yöntemi", "örgü alıştırması" gibi uygulamaların son aşaması olup dilbilimde yapısalcı akıma, psikolojide ise davranışçı akımına dayanmaktadır. Bkz, Karaca, Mahmut, Türkiye'de Yüksek Öğretim Kurumlarında Arapça Öğretimi", Basılmamış Doktora Tezi, U.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa 2000, s.72; Demircan, Ömer, a.g.e., s.182.

4. Uzunluk süresi bakımından değişen bir dönemden sonra en az elli saatlik yazılı metin sunmak.²⁸⁶

2. 2. 2. 4. Seçmeli Yöntem (الطريقة التوليفية / Eclectic Method).

Seçmeli yöntem, yöntemler karması, derlenmesi ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Seçmeli yöntem bir yöntemden çok, yöntem seçme tekniğidir.

Yöntemin temel ilkesi, tek ve kesin bir yaklaşımı olan yöntem yerine, dil öğretimi konusunda genel prensipler olmasıdır. Öğretilen dile göre özel prensipler geliştirilerek, dil öğrenimini hedefe ulaştıracak her yöntem ve araçtan yararlanır.²⁸⁷

Seçmeli yöntem dolaysız yöntem, kulak - dil alışkanlığı yöntemi ve idrak yönteminin bir nevi karışımı niteliğindedir. Bu yöntemlerin olumlu tarafları dikkate alınarak kelime öğretiminde dolaysız yöntem, dilbilgisi öğretiminde idrak yöntemi, konuşma becerisini kazandırmada kulak - dil alışkanlığı yöntemine ağırlık verilmiştir. Seçmeli yönteme göre dil becerileri konuşma, yazma, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama sırasına göre ele alınmaktadır. Bu yöntem öğretmene daha fazla rahatlık ve sorumluluk yüklemekte farklı yöntemlerin olumlu yönlerini alabilmenin yanında kendi deneyimlerini de ilave etme imkânı sağlamaktadır.²⁸⁸

Öğrenim gördüğümüz Mekke Ümmü'l Kura Üniversitesi Arap Dil Enstitüsü, Arapça öğretiminde seçmeli öğretim yöntemine bir örnek teşkil etmekte olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü söz konusu enstitüde, Farklı milletlere mensub öğrencilere, farklı Arap ülkelerinden gelen hocalar ders vermektedir. Çoğunluğu Asya ve Afrikalı öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda hocalar, arapça öğretiminde her yöntemi başarıyla uyguluyorlar. Enstitüyü bitiren öğrenciler 4 yıllık fakültelelere iltihak edebilmektedirler.

Ayrıca bu temel yöntemlerin dışında,

- Telkin Yöntemi,
- Grupla Dil Öğretim Yöntemi,
- Sessizlik Yöntemi,

²⁸⁶ Sinî, a.g.m. s. 455

²⁸⁷ Memiş, Raşit Muhammet; Erdem, Mehmet Dursun, a.g.m. s.305

²⁸⁸ en-Nâka, *Ta'limü'l-lugati'l-'Arabiyyeti li'n-natükîne bi-lugatin uhrâ*, Câmi'atü Ümmi'l-Kurâ, Mekke-1985, s. 107; Demircan, a.g.e. s. 16.

- Fiziksel Tepki²⁸⁹,
- Okuma Yöntemi,
- İdrak Yöntemi²⁹⁰ gibi yöntemler de Arapça öğretiminde kullanılmaktadır.

Yukarda zikredilen yeni ve çağdaş yöntemlerinin özellikleri, uygulamaları ve değerlendirmeleri, I. Bölümün ‘Yabancı Dil Öğretiminde Yöntemler’ başlığı altında işlendiği için burada ayrıca ele alınmamıştır.

Yabancı dil öğretiminde uygulanan çağdaş yöntemler, Türkiye, Arap ülkelerinde ve Arapça öğretiminin yapıldığı diğer ülkelerde Arapça öğretiminde de uygulanmaktadır. Ancak her ortamda uygulanacak ideal bir dil öğretim yöntemi henüz yoktur diyebiliriz. Çünkü yöntem bir sanattır. Bilindiği gibi sanat zevklere hitap etmektedir. Zevkler de farklı farklı olduğu için ortak bir yöntem de söz konusu olmamaktadır. Ancak bilimsel, gözlem ve tecrübelerle dayalı gerçeklerde ortak kabul sağlanabilir.

Yöntemler yer, zaman ve muhtelif durumlara göre değişebilir. Halihazırda dil öğretimindeki amacı gerçekleştirecek en uygun yöntemin seçmeli yöntem olduğu söylenebilir. Çünkü bir yerde uygun olan bir yöntem başka yerde uygun olmaya bilir. Seçilecek karma yöntemin, ülke, öğrenci profili, öğrenci yaş ve kabiliyeti, ortam, araç-gereç ve Arapça öğretiminde amaçlara uygun olması gerekmektedir. Burada kilit rolü öğretmen üstlenmektedir.

²⁸⁹ en-Nakâ, M. Kamil, “Dil ve Arap dilinin Önemi”, *M. Kelebek Röportajı*, eski.dergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/265.pdf, erişim, 14.08.2015

²⁹⁰ Ta’ima, Rüşdî Ahmed, *el-Merci’ fi Ta’lîmi’l-Lugati’l-‘Arabiyye*, Câmi’atü Ümmi’l-Kurâ, Mekke 1986, s. 397

2. 3. Arapça Gramer Öğretiminde Sorunlar Yaklaşım ve Yöntemler

2. 3. 1. Arapça Gramer Öğretiminde Sorunlar

Her ne kadar başlangıçta gramer kurallarının ortaya çıkış sebepleri, Kur'an'ı doğru okumak ve dili hatalardan koruma aracı olarak çıkmışsa da; zamanla bu araç amaca dönüşmüş ve gramer öğretimi Arapça öğretiminin yerini almış ve günümüze kadar öğretilmesi sürdürülmüştür.

Gramerin müstakil ders olarak okutulması, müstakil değerlendirilmesi, sınıf ortamında derslerin kuru ve sıkıcı geçmesi, detaylara girilmesi, bilimsel yöntemlerin dikkate alınmaması, Arap araştırmacılar tarafından da ifade edilmektedir, “Gramer dersinde büyük sorun var, bunun en açık göstergesi çoğu öğrencilerin içinde bulunduğu durumdur. Öğrenci, lise son sınıfa kadar gramer derslerini alır, kuralları ezberler, cümle i'rablarını güzel bir şekilde yapar, ancak konuşma, okuma ve yazmada bu başarıyı gösteremediği görülmektedir. Kendi kendine Arapça öğrenmeye kalkışmamaktadır. Bu da gramer öğretiminde bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun sebebi de i'rab ve kural ezberlemeye dayalı, fonksiyonel olmayan gramer öğretim yöntemidir, gramer ağırlıklı derslerdir denilebilir. İbn Haldun gramerdeki sorunu şöyle özetlemektedir: “Bu kurallar, öğretim aracıdır, ancak bunu amacın dışına çektiler, kuru bir ilim haline getirdiler ve meyvesini uzaklaştırdılar.”²⁹¹

2. 3. 2. Arapça Gramer Öğretiminde Yaklaşımlar

Arap grameri öğretimiyle ilgili çağdaş yeni yaklaşımlar, nazarâ gramer değil, fonksiyonel gramer öğretiminin zaruri olduğu görüşü ileri sürülmektedir.

er-Racihi, genelde yabancı dil, özelde Arapça öğretim programında, iletişimde, dili ve kalemî, hatalardan koruyacak olan, fonksiyonel gramer öğretimi ile ilgili yaklaşım ve uygulanacak esasları şöyle sıralamaktadır:²⁹²

²⁹¹ Cabir, Şerif Muhammed, “Müşkilatü tedrisi'n nhvi'l 'Arabi ve 'ilacuha”,
http://www.alukah.net/literature_language/0/46327/#ixzz3fMAon200, erişim 14.07.2015

²⁹² er Racihi, İbrahim Nasır, *en Nahvu'l vazifi ve keyfiyyetü'l-ifadeti minhü fi ta'limi'l luğati'l 'Arabiyye li-ğayri' n- natikine biha*, Yüksek Lisans Tezi, İslam Üniversitesi, Medine 1434. s. 4.

1. Amaç

Öğretilmesi istenen gramerin, amacı açık bir şekilde bilinmeli ve temel dil becerileriyle iç içe olmalıdır. Ahmed Tu'ayme'nin dediği gibi, gramer öğretiminde amaç, öğrenciye bağımsız gramer kurallarını ezberletmek değil, maksat öğrencinin, dili doğru anlama ve anlatmasını, dilden zevk almasını sağlamaktır.

2. Bütünlük: Gramerin, müstakil konular şeklinde değil, dil bütünlüğünün bir parçası ve dilin diğer becerileriyle bağlantılı bir şekilde tanzim edilerek verilmelidir.

3. Öğrenci Düzeyi

Gramer konuları, dil ve muhteva bakımından öğrencinin seviyesine uygun ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde olmalı. Özellikle gramer programı, detaylardan uzak, keyfiyet ve kemiyet bakımından basit kolay ve öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.

4. Alıştırma ve uygulama

Pratikte kullanmak üzere, sözlü ve yazılı alıştırma tekrarlarıyla gramer kuralları, öğrencide alışkanlık haline getirilmelidir. Ev ödevleriyle gramer kuralları pekiştirilmelidir. Hedef dille ana dil arasında karşılaştırma yapılarak, her iki dilde benzer ve farklı yönler tespit edilmelidir. Alıştırmaların çok, kolay ve günlük hayatla ilgili örneklerden seçilmesine dikkat edilmelidir. Sonunda öğrenci örneklerden kural çıkarma becerisine sahip olmalıdır. Arap şiiri ve Araplar için hazırlanmış örneklerden kaçınılmalıdır.

5. Fayda

Öğretilecek gramerin hayatla irtibatlı ve gerçek hayatın bir parçası olmalıdır ki öğrenci, sınıftaki çalışmaların, hayatın bir parçası olduğunu anlasın. Aksi takdirde gramer, öğrenciye zor gelecek ve ondan nefret eder hale gelecektir.

6. Gereklilik/zaruriyet

Gramer, öğrenciye ihtiyacı kadar ve ihtiyacına uygun bir şekilde, yerinde ve zamanında verilmelidir. Gramer programını hazırlayanlar, zarurî olmayan, faydasız, nadir ve ihtilafli konulardan kaçınılmalıdır.

7. Tedricilik

Gramer öğretiminde, kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, azdan çoğa olmak üzere bir yöntem uygulanmalı. İbn Haldun, “Öğrenciye ilim telkin edilirken, az, az ve parça parça olursa faydalı olur demektedir. en Nâka da, “ Önce öğrenciye konunun çekirdeği verilmeli, sonra genişletilmelidir” der.

8. Uygulama,

Öğrenciye verilen gramerin nazari değil uygulamalı olmalıdır. Öğrenci, öğrendiği grameri, okuma, yazma ve konuşmada uygulamalıdır.

9. Yaygınlık

Öğretilen gramer konularının, günlük hayatta yaygın olarak kullanılan konular olmalı, kullanımı az, nadir ve öğrenciyi ilgilendirmeyen konular gramer öğretim programlarında yer almamalıdır.

“Fonksiyonel gramer, başlangıçta Arap olmayanlar için vaz’ edilmiş, maksat kelimeleri doğru telaffuz etmek ve cümle kuruluş sistemini bilmektir. Gramer öğretiminde Çağdaş yaklaşımlar da aynı amacı gütmesine rağmen, fonksiyonel gramer öğretimi, hem yabancı hem de Araplar için istenilen başarıyı sağlayamamıştır denebilir” diyen Kocaman Gramer ve kullanımı konusunda şu dört tür öğretimden bahsetmektedir:

- 1- Sadece gramer temelli,
- 2- Gramer temelli ama kullanım da hedeflenmiş,
- 3- Kullanım temelli, gramer de hedeflenmiş,
- 4- Sadece kullanım temelli öğretim

Birinci ve dördüncü yöntemlerin etkili olduğunda herhangi bir kanıt yokken ikinci ve üçüncü yöntemlerle başarılı olunacağına dair yeterli deneyim ve kanıt bulunmaktadır. Öyleyse gramer öğretiminde ne yapı ne de kullanım ihmal edilmelidir. Özet olarak, dilbilgisi öğretimine ilişkin üç temel yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlardan ilki, dilbilgisini öğretimin merkezine alan dilbilgisi temelli yaklaşımlar, ikincisi,

dilbilgisini öğretimini dışlayan iletişim ve anlam odaklı yaklaşımlar ve üçüncüsü da, dilbilgisinin fonksiyonel yönünü esasa alan ve biçim-anlam odaklı yaklaşımlardır.²⁹³

2. 3. 3. Arapça Gramer Öğretiminde Yöntemler

Yabancı dil öğretiminde uygulanan çağdaş gramer öğretim yöntemleri, yabancı bir dil olarak Arapça gramer öğretiminde de kullanılabilir.

XX. yy. başına kadar gramer öğretimi, tümdengelim yöntemiyle yapılmaktaydı. Bu dönemden sonra, başta psikoloji bilimi olmak üzere dilbilim çalışmaları, yeni yöntemlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bunlardan öne çıkan üç yöntem yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunlar Tümden gelim, Tümevarım ve Metin Okuma Yöntemleridir.

2. 3. 3. 1. Tümdengelim Yöntemi (الطريقة القياسية)

En eski gramer öğretim yöntemi sayılmaktadır. Asırlarca medreselerde okutulan bir yöntemdir. Zihnî melekeleri geliştirdiği söylenen yöntem, büyük öğrenciler için faydalı görülmüştür. Halen, ülkemiz dâhil birçok İslam ülkesinde, klasik Arapça öğretiminde uygulanmaktadır. Bu yöntemle hazırlanmış pek çok klasik gramer kitapları vardır. *Şerhü'l Müğni*, *İzhar* ve *Kafiye* gibi. Bu yöntemde, gramer öğretiminde önce öğrenciye kaideler ezberletilir. Daha sonra kaideleri açıklamak için misaller verilir ve gerekli açıklamalar yapılır. Tümdengelim yöntemine göre hazırlanan Arapça gramer kitapları takip edilir.

2. 3. 3. 2. Tümevarım Yöntemi (الطريقة الاستقرائية)

İstinbat veya çözümlenme olarak da adlandırılan yöntem, metin takdimi, metindeki cümlelerin tahlili, kural çıkarma ve kuralı uygulama olmak üzere dört adımda gerçekleştirilmektedir. Bu yöntemde, tümdengelim yönteminin aksine bir yol izlenir. Önce misaller verilir, açıklamalar yapılır, daha sonra da verilen örneklerden kaide çıkartılır. Yeni ve farklı alıştırmalarla da kaideler pekiştirilir. Yöntemde öğrenciye hazır bilgi verilmez. Kurallarla ilgili bilgiyi öğrencinin kendisi bulmaya çalışır. Bu yöntemde

²⁹³ Kocaman, Ahmet, “Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler”, *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi*, Ankara 1983, Özel sy. 379, s. 119

uygun olarak hazırlanan *en-Nahvu'l Vâdih* adlı gramer kitabı, bu yöntemle hazırlanmış ve kullanımı yaygın olan kitaplar arasında yer almaktadır.

2. 3. 3. 3. Metin Okutma Yöntemi: (طريقة إلقاء النص)

Derse konu olan Arapça metin bütün olarak ele alınarak incelenir. Önce metin okunur açıklanır, anlaşılır hale getirildikten sonra, metinde geçen cümlelerdeki gramer kuralları tespit edilir, incelenir, bulunan kurallar farklı cümlelerde kullanılarak pekiştirilir. Seçilen metinler, güncel konularla ilgili olabileceği gibi, tarih, edebi metin ve kayda alınmış öğretmen, öğrenci konuşmaları da olabilir.

Lise ve üniversite düzeyinde uygulanması uygun görülen bu yöntem, tümevarım ve tümdengelim metodunu birleştirmektedir. Yöntem, gramer kurallarıyla terkip ve tabirleri birleştirerek aynı zamanda dil öğretimini de geliştirdiği öne sürülür.

2. 4. Arapça Öğretiminde Teknikler

Yabancı dil öğretiminde teknikler, sınıf içinde, yabancı dil dersinin bir bölümünde uygulanan etkinlik veya yakın bir amacı gerçekleştirmek için sınıfta yapılan belli bir uygulama olarak tanımlanır.²⁹⁴ Teknikler kullanıldığı yerlere göre değişebildiği gibi, sahip olduğu bilgi, deneyim, üreticilik, bireysel farklılıklar gibi sebeplerle de kişiden kişiye de değişebilir.

Arapça Öğretiminde, birinci bölümde yabancı dil öğretiminde açıklanan genel öğretim teknikleri Arapça öğretime uyarlanabildiği gibi, söz konusu tekniklere yeni teknikler de ilave edilebilir. Örneğin:

en-Naka, Direkt Yöntemle yapılan Arapça öğretiminde aşağıdaki teknikleri yararlı görmektedir:

1. Grupla Öğretim Tekniklerinde:

- a. Gösteri Tekniği,
- b. Soru-Cevap Tekniği,
- c. Rol Yapma-Drama Tekniği,

²⁹⁴ Doğan. C. *a.g.e.* s. 137

d. Eğitsel Oyunlar Tekniği,

2. Bireysel Öğretim Tekniklerinde:

a. Bireyselleştirilmiş Öğretim Teknikleri,

b. Programlı Öğretim Tekniği,

c. Bilgisayar Destekli Öğretim Tekniği.²⁹⁵

M. İsmail es-Sini de aynı yöntemin teknikleriyle ilgili olarak şu uygulamayı

öngörmektedir:

Tercüme etme! - - - - Örnek vererek açıkla.

Şerh etme! - - - - - Hareketle göster.

Konuşma yapma! ----- Soru sor.

Hataları taklit etme! ---Düzeltil

Kelimeleri teker teker söyleme! --- Cümleleri kullan.

Çok konuşma! -----Bırak öğrenciler konuşsun.

Kitap kullanma!-----Not defteri kullan.

Dersi çok hızlı işleme! - - Öğrencilerin kavrayış hızını gözet.

Çok yavaş konuşma! - - - Normal hızda konuş.

Çok hızlı konuşma!----- Tabii bir şekilde konuş.²⁹⁶

Arapça öğretiminde kullanılabilcek genel araçlar şunlardır:

1. Öğrenci ders kitapları
2. Öğretmen kılavuz kitapları
3. Alıştırma kitapları

²⁹⁵ En-Nâka, M. Kelebek'ın a.g. mulakat,

²⁹⁶ es-Sinî, Mahmûd İsmâ'ıl, "Yabancı Dil Öğretim Metotları Hakkında Bir Araştırma", trc. Hüseyin Elmalı, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, y.1989. sy. 5

4. Kısa hikâye kitapları
5. Yazı defteri
6. Resimler
7. Film
8. Bilgisayar programları, CD/DVD, video ve ses kasetleri
9. Gerçek eşya ve maddeler.²⁹⁷

Arapça kelime öğretiminde ise,

1- Ortak dinî kelime ve terimlerden yararlanmak,

2- Kelimenin kök ve türevlerini inceleyerek aynı kökten türeyen farklı kelimelerin manalarından yola çıkarak, benzer kelimelerle asıl kelimenin manasına ulaşmak.

3- Araplara has olan ve Arapların kullandıkları eşyaları göstermek gibi teknikler.

4- Arapçadan Türkçeye, Türkçeden Arapçaya geçen ortak kelime öğretimine öncelik vermek

5. Arapça kelime öğretiminde öğrenciye kelimenin üç boyutu olan

a) Lügat manası,

b) Cümle içindeki manası,

c) Kelimelerin sosyal ve kültürel manaları verilmelidir.²⁹⁸

²⁹⁷ Fedaiioğlu, Sabahattin, “Öğretim Materyalleri”
http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/01103201_arapca_dersi_tebliğler.pdf, erişim
12.08.2016

²⁹⁸ Altun, a.g.e. s.45

BÖLÜM III

TÜRKLERE ARAPÇA ÖĞRETİM SERÜVENİ

SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

1. Türklere Arapça Öğretimin Tarihi

Türklerin Arapçaya olan ilgisi, Müslümanlarla teması ve İslam dinine girişiyle başlar. İkinci bir dil olarak Arapçayı seçmeleri, Müslümanlığı kabul ettikleri tarihe kadar gerilere gitmektedir. Türklerin Arapça öğrenim ve öğretimini ele almadan önce, Arapça öğrenmelerine yol açan İslam Dinine giriş serüvenlerine kısaca değinmenin, meselenin doğru bir zemine oturtulması açısından yerinde olacağını düşünüyoruz.

1. 1. Türk-Arap İlişkilerinin Tarihi Gelişimi

Türklerin Müslümanlarla teması, Hz. Ömer (634-644) zamanında yapılan Horasan, Maveraünnehir, Kafkasya fethi ve Nihavend Savaşıyla (642) başlar.²⁹⁹ Emeviler (661-750) döneminde Müslüman orduları, Türk beyliklerinin hüküm sürdüğü Maveraünnehr'in önemli şehirlerinden Buhara'yı kuşatır. Müslümanlar, Türklerle anlaşma yaptıktan sonra oradan aldıkları iki bin Türk askeri ile geri döner. Askerlere sarayda önemli görevler verilir³⁰⁰ Böylece Türk-Arap toplumları arasındaki ilişkiler artmaya başlar. Emeviler devrinde Türkler, İslam devletinin hizmetine girerler.³⁰¹ Abdülmelik b. Mervan (685-705)'in halifeliği döneminde Kuteybe b. Müslim Ceyhun nehrinden Hindikuş dağlarına kadar olan bölgeyi fetheder. İlk defa bir Türk lideri olan Buhara emirinin Müslüman olmasıyla Semerkant, Fergana gibi önemli şehirlerde İslamiyet yayılmaya başlar. Abdülmelik Türk askerlerden oluşan saray muhafız birliği kurar. Sarayda Türk bulundurma geleneği daha sonraki Emevi ve Abbasi halifelerinde de gelenek haline gelir³⁰²

²⁹⁹ Yıldız, Hakkı Dursun, *Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi*, Çağ Yayınları, 1989 İstanbul, c.6, s. 17

³⁰⁰ Belâzurî, *Futuh'l buldan*, s. 410, *Taberi* II s. 170

³⁰¹ Merçil, Erdoğan, *Müslüman Türk Devletleri Tarihi*, T. T. K. Basımevi, 1993 Ankara, s. 1.

³⁰² Ebü'l-Fida, "*el-Bidaye ven-Nihaye*", Mısır 1932, c. I. s. 27.

Abbasilerin Çin İmparatorluğu ile yaptıkları Talas (m. 751) savaşında, Türkler Araplarla birlikte Çin'e karşı savaşır. Bundan sonra Türk-Arap ilişkileri dostluk istikametinde hızla gelişir.³⁰³

Karahanlılar, (ö. 960/1212) halkıyla birlikte ilk Müslüman olan Türk devleti olur. Tarihçiler, h. 349 yılında iki yüz bin çadırılık Türk halkının Müslümanlığı kabul ettiğini belirtirler.³⁰⁴ Bundan sonra İslamî Türk edebiyatı, Yusuf Has Hacıp (ö. 462/1069)'ın *Kudatgu Bilig*'i, Kaşgarlı Mahmut (ö. 464/1071)'un *Divanu'l Luğatu't-Türk*'ü gibi önemli ürünler vermeye başlar.³⁰⁵ Gazneliler (ö. 963/1187) devletinin kurucusu olan Gazneli Mahmud (ö. 998/1030), Arapçayı resmi dil olarak kabul etmesiyle, eserler Arapça yazılmaya başlanır.³⁰⁶

Memun'un hilafetinin son yıllarında Türk ülkelerinden ücretli askerler getirilir. Hilafet ordusunun çekirdeği oluşturan özel Türk birliklerindeki sayı gittikçe artar. el-Me'mun(813-883) halifeliğinin son yıllarında düzenli bir şekilde Türk ülkelerinden ücretli askerleri getirme işi sürdürülür. Çok kısa zamanda Bağdat'ta sayıları on sekiz bini bulan Türk birlikleri teşkil edilir. Bunlar, el-Me'mun'un Bizans'a yaptığı seferlerde açıkça görülebileceği gibi hilafet ordusunun çekirdeği olan bu ordunun kumanda heyeti de Türklerden oluşturulur.³⁰⁷

Maveraünnehir halkının tamamı el-Mu'tasım (833-842) zamanında Müslüman olur. Annesi Türk olan Mu'tasım, Türkler için Samerra şehrini inşa ettirir. Muhafız birlikleriyle beraber hilafet merkezini yeni şehre taşır. İslam Tarihinde 'Samerra Devri' adı verilen yarım asırlık devrede (836 - 892) Türkler yalnız askeri sahalarda değil, siyasi ve idari sahalarda da devlet içinde büyük nüfuz sahibi olurlar.³⁰⁸

Yıldız, "Dünya tarihinin en önemli olaylarından birisi olan Türklerin Müslüman olmaları, Emevi hilafeti zamanında Türk ülkelerinin fethiyle kısmen başlamış, daha sonra Türklerin bu dini yakından tanımlarıyla hızlanmış ve X. yüzyılın ilk yarısında Müslüman Türk devletleri ortaya çıkmıştır. Türklerin Müslümanlığı kabulleri X. ve XI.

³⁰³ Yıldız, Hakkı Dursun, *a.g.e.* c. 6, s. 6

³⁰⁴ İbnu'l-Esir, *el-Kâmil*, c. VII, s. 395.

³⁰⁵ Yüdaydın, Gazi Hüseyin, *İslâm Tarihi Dersleri*, 2.baskı, Ankara 1971, s. 58

³⁰⁶ Doğan, C., *a.g.e.*, s. 51

³⁰⁷ Işıltan, Fikret, 'Me'mun' md. *DİA* c. 7, s. 693-700

³⁰⁸ Yıldız, Hakkı Dursun "Talas Savaşı Hakkında Bazı Düşünceler, *Edebiyat Fakültesi Cumhuriyet'in 50. Yılına Armağan*", İstanbul 1973, s. 89.

yüzyıllarda büyük gelişmeler göstermiştir. Bu tarihten sonra da İslam'a giriş süreci devam etmiş ve XIV. yüzyılda bütün Türk dünyası artık Müslüman olmuş ve İslam 'aleminde her bakımdan üstünlüğünü kabul ettirmişti"³⁰⁹ demektedir.

İslam dinini devlet dini olarak kabul eden Türkler, Arapçayı, kendi dillerine tercih ederek, dönem dönem devletin resmi dili yapmış, Arapçaya hizmet etmeyi, dine hizmet etme olarak kabul etmişlerdir. Arapçayı din, bilim ve sanat dili olarak benimseyen Türkler, dil, din ve muhtelif bilim dallarında çok sayıda Arapça kitap telif etmiştir. İslam medeniyetinin inkişafına hizmet eden eserleriyle tanınan el-Fârâbî (ö.339/950), el-Buharî (ö. 256/870), İbn Sina (ö. 428/1037), el-Bîrûnî (ö.453/1061), Zemaşşerî, Kâtib Çelebi (ö. 1067/1657), Ebu Suûd(ö.898/1574), Birgivi(ö. 981/1573) ve İbn Kemal (ö. 940/1534) Paşa gibi meşhur Türk alimleri eserlerini Arapça olarak telif etmişlerdir.

Eserlerin niçin Arapça olarak yazıldığına dair el-Bîrûnî şöyle demektedir: "Dünyanın bütün sanatları (bilimleri), Arap diline özgüdür. Bu dil yüreklerimizde yer etmiş, güzelliği içimize işlemiştir. Oysa insanlara en güzel gelen dil her gün kullandıkları için kendi anadilleridir. Ben bunu kendimden biliyorum. İlim dili olan Arapça yerine kendi dilimle ilim tespit etseydim, dama çıkmış deveye, tarla sürmek için çifte koşulmuş zürafaya şaşıldığı gibi şaşılırdı."³¹⁰

İslam dinine girdikten sonra Arapça öğrenme arzu ve ihtiyacını duyan Türkler, İslam dinini Arapça kaynağından öğrenmek ve Araplarla iletişim kurmak için ferdi veya küçük gruplar halinde kentlerde oluşan doğal ortamlarda Arapça öğrenmeye başladılar. Daha sonra kısa sürede Arapça öğretimini kurumlaştırarak medreselerde öğrenmeye ve öğretmeye geçtiler.

Bu bölümde, İslam eğitim tarihine yeni eğitim kurumu olarak kazandırılan ve özel bir yeri olan medreselerde Arapça eğitim ve öğretimini inceleyeceğiz.

1. 2. Türk Medreseleri ve Medreselerde Arapça Öğretimi

Türk-İslam eğitim kurumları olan ilk medrese Semerkant'ta Tabgaç Buğra Han tarafından kuruldu. Bu kurumların oluşturulmasında İslamiyet'i yeni kabul eden Türk

³⁰⁹ Yıldız, Hakkı Dursun, "İslamiyet ve Türkler", *Diyanet Dergisi*, 1981 yılı, *DİB. Yayınları*, s. 301

³¹⁰ Gürkan, Necdet, *İslam Medeniyet Dili Arapçanın Türk Kültüründeki Yeri ve Türklerin Bu Dile Katkıları*, S. D. Ü. İlahiyat Fakültesi, Uluslararası Türk Dünyasının İslamiyete Katkıları Sempozyumu, Bildiriler Kitabı, 2007, s. 602

boylarının inançlarının pekiştirilmek istenmesi etkili oldu. Gazneliler Döneminde de medreseler kurularak eğitim-öğretim faaliyetinde bulunmuşlardır.³¹¹

Medrese, İslam medeniyetinde eğitim ve öğretimin yapıldığı yerdir. Sözlükte “okumak, anlamak, bir metni öğrenmek ve ezberlemek için tekrarlamak” anlamına gelen ders (dirâse) kökünden bir mekân ismidir.³¹² Çoğulu ‘medaris’ tir. Medreselerde ders veren hocaya, müderris,” yardımcısına da ‘mu‘in’ denmektedir.

İslam dünyasındaki camiler medresenin ilk filizleridir. Kur’an, okuma-yazma, dilbilgisi ile diğer muhtelif ilimler ilk olarak buralarda tahsil edilmiştir. İlk devreleri, günümüz ilkokul seviyesinde, daha sonraki devirlerde ise lise ve dengi okullar ile yüksekokullar düzeyinde eğitim vermiştir denebilir.³¹³

1. 2. 1. Medreselerin Ortaya Çıkış Nedenleri

Hız. Peygamber döneminden itibaren eğitim ve öğretimin başladığı İslam’da, Müslümanların önceleri mescit ve camilerde dini eğitim ve öğretim faaliyeti içinde buldukları görülmektedir. Cami ve mescitlerde ders halkalarının büyümesi ve çoğalması, camilerde dinî meselelerinin tartışılması, münazaralarının yapılması sonucu yapılan gürültü, esas amacı ibadet etme yeri olan bu mekânlardaki Müslümanları rahatsız etmeye başlayınca, önceleri camilere bitişik oda(hücre)ların daha sonra medreselerin inşasına başlanmıştır. İlk önceleri camilerin devamı olarak açılan medreseler daha sonra, müesseseleşerek, ihtisaslaşarak İslam dünyasının her bölgesinde kurulmuştur. Söz konusu medreselerde, başta Arapça ve İslamî bilimler olmak üzere birçok alanlarda eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmüştür. Selçuklularda müesseseleşen medreseler Osmanlılarda gelişerek yaygınlaşmıştır.

Devletin sınırlarının gelişmesiyle beraber devleti ayakta tutacak, devlet işlerini muntazaman yapacak kişilere ihtiyaç oluyordu. Bunlar kadı, divan görevlileri ve vergi

³¹¹ Akyüz, Yahya, “Türk Eğitim Tarihi” <http://www.tarihbilimi.gen.tr/makale/medreseler/11.12.2015>

³¹² Bozkurt, Nebi, “Medrese” md. *DİA*, c. 28, s. 323

³¹³ Çatakoğlu, M. Şerif, “Anadolu Selçuklu Dönemi İlmî Faaliyetleri ve Bu Faaliyetlerin Osmanlı Kuruluş Dönemi İlmî Faaliyetlerine Tesiri”, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İsparta 2002, s. 21

memuru gibi kişilerdi. Devlet teşkilatında yer alacak insanlar çeşitli mesleklere göre eğitilmesi gerekiyordu. Bu durumda ancak medreseler ile olabilirdi.³¹⁴

İslamiyet'in eğitim ve öğretim ile ilim ve bilim hayatının iç içe olması, İslam'ın gelişen ve değişen hayat şartları içerisinde daha iyi anlaşılabilmesi için Kur'an-ı Kerim ve Hadisin doğru bir şekilde incelenmesi ve yorumlanmak istenmesi, Sünnî akîdenin temeli olan fıkıh ilminin öğretilmek istenmesi medreselerin kurulmasında neden olarak gösterilebilir. Batinî çalışmalara ve propagandalara karşı askerî veya herhangi bir kuvvet olarak değil de fikrî ve düşünce alanında karşı koymak istenilmesi ve bu görev için kurum ve kuruluşlar tesis edilmiştir.³¹⁵

1. 2. 2. Selçuklu Medreseleri

Büyük Selçuklular, Karahanlılar ve Gazneliler dönemlerinde açılarak faaliyet gösteren medreseleri geliştirdiler. İlk Selçuklu medresesi Tuğrul Bey (ö. 456- 1063) tarafından Nişabur'da, 1046'da kuruldu.³¹⁶ İslam dünyasında eğitim ve öğretim bakımından bir dönüm noktası olan Selçuklu devrinde kurulan ilk sistemli ve gelişmiş medreseler, 'Nizamiye Medreseleri'dir. Nizamülmülk (ö. 485/1092)'ün kurduğu Nizamiye medreseleri, devlet eliyle kurulmuş ve tahsilin parasız olması bakımından ilk olan medresedir. İslam dünyasında bir dönüm noktasını teşkil etmiştir. İslam medeniyetinin ilerlemesinde öncü sebeplerinden birisidir. İslam tarihinde daha sonra kurulacak olan medreselere teşkilat, idare, vakıf, sistematik ve program yönüyle model olmuştur. Öyle ki bir geleneğin başlangıcı olmuştur. Kurulan bu medreselerde ders verilmekle kalınmayıp, talebelerin yeme, içme, yatmaları gibi yerler temin edilmiştir. Hatta Nizamülmülk bunları sağlamak için Bağdat'taki medrese için Dicle kenarındaki çarşı, han, hamam ve çiftlikleri vakfederek medresenin bütün ihtiyaçları karşılanmıştır.³¹⁷ Alparslan'nın veziri Nizamülmülk tarafından en gelişmiş medrese Bağdat'ta (457/1064) kuruldu ve bu gelenek Anadolu Selçukluları ve Osmanlılar tarafından geliştirilerek yaygınlaştırıldı. Nizamülmülk zamanında Bağdat'tan sonra İsfahan, Rey, Nişabur, Merv, Belh, Herat, Basra, Amul gibi büyük merkezlerde kurulan ilk medreseler de 'Nizamiye'

³¹⁴ Kayaoğlu, İsmet, *İslam Kurumları Tarihi*, II, s. 49.

³¹⁵ Yurdaydın, Hüseyin G., *İslam Tarihi Dersleri*, A. Üniv., İlahiyat Fakültesi Yay., Ankara 1982, 64-72.

³¹⁶ Turan, Osman, *Selçuklu Tarihi ve Türk İslâm Medeniyeti*, Boğaziçi yay., İstanbul 1993, s.273.

³¹⁷ Çatakoğlu, M. Şerif, *a.g.e.* s. 22

adını almıştır.³¹⁸ Nizamülmülk'den sonra medreseler ile en çok ilgilenen Şam Atabeyi Nureddin Zengindir (ö. 577/1181). Zengin Şam, Halep, Hama, Humus gibi şehirlerde medreseler inşa etti.³¹⁹

1. 2. 2. 1. Selçuklu Medreselerinde Arapça Öğretimi

Nizamiye Medreselerinde dinî ilimler ile dil ilimlerinin eğitim dili Arapçaydı. Medreselerde zaman zaman eğitim vermek üzere uzman kişilerden de yararlanılmaktaydı. Böylece öğrencilerin medrese dışında etkinlik gösteren bilim insanlarından bilimsel olarak yararlanmaları sağlanmaktaydı.³²⁰

Nizamiye medreselerinde her ders için bir müderris (profesör) tayin edilmişti. Müderrisin emri altında iki yahut daha çok sayıda 'Muid' adı verilen yardımcılar (belletmenler) vazife görürdü ki bunların görevi, dersten sonra verilen o bilgileri talebeye tekrar edip belletmek ve dersi anlamada zorluk çekenlere izah etmektir.³²¹

Anadolu Selçukları, Nizamiye medreselerinde mimari ile birlikte okutulan derslerde önemli değişiklikler yaptılar. Bu değişikliklerle medreseler, çağının tüm fen ve teknik bilimlerinin Arapça okutulduğu gelişmiş eğitim kurumları haline geldi.³²²

Anadolu Selçuklularının inşa ettikleri başlıca önemli medreseler şunlardır: Konya'da Sultaniye Medresesi (1252), Karatay Medresesi (1251), İnce Minareli Medrese (1251)'den sonra Kayseri'de Hunat (Hond) Hatun Medresesi (1237), Sahibiyye Medresesi (1267), Sivas'ta Gök Medrese (1271), Erzurum'da Çifte Minare Medresesi, (1275), Ankara'da İzzeddin Keykavus Medresesi (1211), Antalya'da Ertokuş Medresesi(1224) vb.³²³

1. 2. 3. Osmanlı Medreseleri

Osmanlı bilim faaliyetleri, medrese çerçevesinde olmuştur. İslam eğitim-öğretim geleneğinin en özgün kurumlarından biri olan medreseler, Osmanlı döneminde de

³¹⁸ Akyüz, Yahya, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 44.

³¹⁹ Yurdaydın, Hüseyin Gazi, *a.g.e.* s. 74.

³²⁰ Akyüz, Yahya, *a.g.e.* s. 44

³²¹ Philip Hitti, *Siyasi ve Kültürel İslam Tarihi*, trc. Salih Tuğ İstanbul 1989, c. 1, s. 631.

³²² Kazıcı, Ziya, *Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi*, Çağ Yayınları, 1990, İstanbul, c. 14, s. 80.

³²³ Yurdaydın, *a.g.e.*, s. 81

gelişerek etkinliklerini sürdürmüştür. Osmanlı medreseleri mahiyet itibarıyla Anadolu Selçuklu medreselerinin devamı şeklinde olmuştur.

Osmanlı dünyasında ilk medrese XIV. yüzyılın ilk yarısında, 731/1331'de İznik'te kuruldu. Orhan Bey tarafından kurulan bu medreseye kadar, Osmanlı topraklarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl yürütüldüğü hakkında pek bilgi bulunmamakla birlikte büyük ölçüde cami ve mescitlerden yararlanıldığı söylenebilir. Bu ilk dönemde, Osmanlı Devletinin ihtiyaç duyduğu kalifiye elemanlar, daha çok Anadolu'nun, eskiden birer kültür merkezi durumundaki büyük Selçuklu şehirlerinden (Konya, Kayseri, Sivas vs.) ve diğer köklü İslâm beldelerinden karşılanmış olmalıdır.³²⁴

Osmanlı Devleti sınırlarını genişlettikçe eline geçirmiş olduğu önemli yerlerde medreseler tesis etmiştir. 1326'da Bursa'nın fethinden kısa bir süre sonra Orhan Gazi, manastırdan çevrildiği için Manastır Medresesi olarak da bilinen Orhan Gazi Medresesi'ni kurar. I. Murad, Yıldırım Bayezid, Çelebi Mehmed, II. Murad ve bunların devlet ricalinin yaptırdığı yirmi bir medrese ile Bursa cazip bir ilim merkezi oldu. 1361'de Edirne'nin fethiyle medrese tarihinde yeni bir safha açıldı. Burada Çelebi Mehmed devrinde iki, II. Murad döneminde dokuz yeni medrese tesis edildi. Özellikle II. Murad'ın Darülhadis Medresesi, Sahn-ı Seman medreseleri yapılıncaya (1463-1470) en yüksek Osmanlı medresesi kabul edilmiştir. Kuruluş yıllarından itibaren 1326-1451 devresinde seksen dört medresenin yapıldığı tespit edilmektedir. Fâtiş Sultan Mehmed'in İstanbul'u fethiyle başlayan yeni dönem, Osmanlı ilim hayatı ve medrese teşkilâtı için önemli adımların atıldığı devreyi oluşturur. 1453'te fetihden sonra İstanbul'da eğitim faaliyetleri Zeyrek kiliseleri ve Ayasofya'daki bazı keşiş odalarında yapıldı.1459'da Eyüp Medresesi hizmete açıldı. 1470 yılında tamamlanan Fâtiş Külliyesi içerisinde sekiz medreseden oluşan Sahn-ı Semân (sekiz avlu) ve bunların bir sıra gerisinde yer alan sekiz Tetimme Medresesi tesis edildi. Bu medreseler konumu, fizikî ve mimari özellikleri, sağlanan maddî imkânlar ve bilhassa müfredat programı ile bir yükseköğretim ve araştırma kurumu özelliği kazandı.³²⁵

Osmanlı medrese sisteminde ikinci en büyük gelişme Kanuni Sultan Süleyman (1520-1566) devrinde meydana gelmiştir. Kanuni, ordunun tabip, cerrah ve mühendis

³²⁴ Hızlı, Mefail, "Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler ve Eserler", *Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, dergisi, Cilt: 17, Sayı: 1, 2008*, s. 25-46.

³²⁵ Bozkurt, Nebi, "Medrese" md. *DİA*, y. 2003, c. 28. s. 323-327

ihtiyacını karşılamak üzere bir Tıp medresesi ve Darüşşifa, Riyaziyat öğretimine mahsus dört tane medrese, ayrıca Hadis alanında lisansüstü düzeyde öğretim yapan bir de ihtisas medresesi (Darü'l Hadis) kurmuştur. Kanuni devrinde yapılan düzenlemeyle öğretim, dahil medreselerinden sonra iki kola ayrılmıştır. Birincisi Sahn-ı Seman medreselerinde Hukuk, İlahiyat ve Edebiyat dallarında yapılan öğretim, ikincisi ise Süleymaniye medreselerinde Riyazat ve Tıp alanlarında yapılan öğretimdir. Bunların hepsinin üzerinde "Hadis" alanında yapılan lisansüstü öğretim vardı.³²⁶

Osmanlılar'da yeni fethedilen yerleşim birimlerine medrese inşası da yerleşmiş bir âdetti. Özellikle Balkan şehirlerinde medreselerin kurulmasına önem verildi. Osmanlı dönemi boyunca toplam 575 medrese ve 1843 mektebin yapıldığı tespit edilmiştir. Fetihden XX. yüzyıl başlarına kadar İstanbul'da da yüzlerce medresenin kurulduğu, XVII. yüzyıl ortalarında sadece sur içi kesiminde 122 medresenin bulunduğu bilinmektedir. 1869'da düzenlenen bir listeye göre şehirde faal medrese sayısı 166'dır. Yine İstanbul'da XX. yüzyıl başlarında 185 medrese tespit edilmişti, bunlardan 2000 yılına ulaşmış olanların sayısı harap olanlar da dahil olmak üzere sadece doksan kadardır.³²⁷

Osmanlılarda medreselerin en tanınmış olanları, Fatih (1451-1481), Süleymaniye (1520- 1566), Ayasofya ve Beyazıt Medreseleridir. Bütün Osmanlı Medreseleri parasız yatılı, vakıflara bağlı kurumlardır.³²⁸

Fatih medreselerinde, öğretime basamaklı sistem getirilerek okutulan dersler seviyelere göre düzenlendi. Buna göre hariç medreseleri temel Arapça öğretimine yöneldi. Bununla medreselerin daha sonraki basamaklarındaki öğretimin Arapça yapılması imkânı sağlandı. Bu düzenleme ile bir bakıma önce Arapçanın yabancı dil olarak öğretilmesi ve daha sonra da onunla eğitim yapılması sistemine geçildi. Arapça eğitimi Tanzimat(1839)'a kadar eğitim dili olarak sürdü. Ancak Tanzimat'tan sonra medreselerde Türkçe eğitim dili; Arapça yabancı dil olarak öğretilmeğe başlandı.³²⁹

³²⁶ Şanal, Mustafa, "Kuruluşundan Ortadan Kaldırılışlarına Kadar Olan Süre İçerisinde Medreseler", http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/143/17.htm, 10.12.2015

³²⁷ Bozkurt, Nebi, a.g.md. s. 323-327

³²⁸ Demirel, Özcan., *Yabancı Dil Öğretimi*. Pegem Yayınları, Ankara, 2004.

³²⁹ Doğan, C., a.g.e. s. 52.

1. 2. 3. 1. Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi

Osmanlı Devleti, din dili Arapçaya gösterdiği ilginin bir gereği olarak medreselerde en başta okutulan dillerden olmuştur. Osmanlı aydın ve idarecileri Arapça öğrenim ve öğretimine önem verdikleri gibi kendileri de çok iyi Arapça ve Farsça bilmekteydiler. Bunun en önemli kanıtı, Arap edebiyatı ve şiiri alanında çok iyi bilgiye sahip olmaları ve kendilerinin bu alanda eserleri olmalarıdır. Bunun yanı sıra ilk dönem Osmanlı mahkemelerinde kadılar tarafından tutulan defterlerin bir kısmı Arapça olarak kayda geçirilmiştir. Osmanlı yöneticileri Arap coğrafyasına atayacakları kadı, müftü gibi idarecileri de iyi Arapça bilenlerden seçmişlerdir. Eğitim görmüş tüm Osmanlı yönetici ve aydınların temel formasyonu Arapça ve Farsça olmuştur.³³⁰

Osmanlı medreselerinde yapılan klasik Arapça öğretimindeki başarı, yetişen ‘alimler ile bu alimlerin telif ettikleri Arapça eserlerle açıkça görülmektedir. Aslında bu Osmanlı medreselerinde klasik Arapça öğretimin başarısıdır. Ancak pratikte aynı başarının sağlandığı söylenemez. O da günün şartları ve pratik Arapçaya ihtiyaç duyulmamasından kaynaklandığı söylenebilir. O gün, Arapça öğretiminde amaç iletişim olsaydı, onu başarabilecekleri bir sistemi elbette geliştireceklerdi.

Medreselerde Arapça öğretim plan ve programı, kitaplar ve müderrisler belirlemiştir. Kitapları usul sırasına göre okutan, muhtevayı öğreten, seviye tespiti yaparak öğrenciyi yönlendiren müderrisler bu sistemin vazgeçilmez unsurları olmuşlardır. Arapça öğretimi bugünkü anlamda hazırlık sınıfı diyebileceğimiz hazırlık medreselerinde yürütülmüştür. Hazırlık aşamasında okutulan kitapların muhtevaları ezber derecesinde öğrenilmeden üst medreselere geçme imkânı olmamıştır. Sarf, nahiv ve belagat ilim dallarında en detaylı kurallar içeren kitaplar okutulmuştur. Medrese tarihinde ilk resmi evrak olarak bilinen, Fatih’in hazırlattığı, medreselerde eğitim-öğretimi düzenleyen kanunnamede, Arapça ilim dalları belirtilmekle beraber, program ve amaçlar belirtilmemiştir. Geleneksel olarak işleyen yapı aynı haliyle bırakılmıştır.³³¹

³³⁰ Özkan, Selim Hilmi, “Osmanlı Devleti’nde Yabancı Dil Eğitimi”, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/3 Summer 2010*

³³¹ Hazer, Dursun, “Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi Ve Okutulan Ders Kitapları”, *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2002, c. 1, s. 275*

Medrese ilim dallarında okutulan bütün eserler Arapça yazılmıştır. Arapça öğretimi, şer'î ilimlerin öğrenilebilmesi, bu dilde yazılmış eserlerin okunabilmesi amacıyla araç ilmi (ilm-i âlet, mukaddemât-ı 'ulûm, mebâni ilim) olarak programlanmıştır.³³²

Osmanlı medreselerinde Arapça ilimleri öğrenciye, fiil ve kelime yapısını tahlil edebilme, kitapların ibarelerini (cümle ve metinler) anlama, cümle unsurlarını çözme (i'râb), metinleri kurallarına uygun okuyabilme, edebi özellik taşıyan ifadelerin belagat tahlillerini yapabilme bilgisini kazandırıyor. İbâre tahlillerine çok önem verilmiş, meşhur ders kitaplarının çoğuna mu'ribler yazılmıştır. Şerhlerde de i'râb tahlilleri önemli yer tutmuştur.³³³

1. 2. 3. 2. Medreselerde Okutulan Arapça Ders Kitapları

Osmanlı medreselerinde iki unsurun, eğitim ve öğretim temelini oluşturduğu görülmektedir. Bunlardan biri, yeterli bir muhtevaya ve şerhlere sahip kitaplar, diğeri de bu kitapları belli bir sıra ve usule göre okutan müderrislerdir. Arapça öğretiminde kullanılan kitapların konusu klasik Arap dili grameridir. Gramer konuları, detaylı bir şekilde ve ağır bir dille yer almıştır.

Osmanlı medreselerinde Arapça öğretiminde takip edilen kitap ve yöntemi daha çok müderrislerin bilgi, beceri ve tercihlerine bağlı kalmıştır. Onun için söz konusu medreselerde farklı kitaplar okutulmuş ve farklı yöntemler uygulanmıştır. Mesela batı medreselerinde okutulan sarf-nahiv kitapları ile doğu ve güney doğu Anadolu'da özellikle Şafiîlerin bulunduğu medreselerdeki sarf-nahiv kitapları arasında bazı farklılıklar görülmektedir. Örneğin Doğu ve Güneydoğu medreselerinde Ayrıca mübtedilere kelime öğretimi için Kürtçe yazılmış, *Nubar*, *Züruf* ve Cürcânî'nin *Avâmil* metninin irabını yapan *Terkip* kitapları da okutulmuştur.

Medrese öğretim sisteminde, Arapça dersinin program ve öğretim yöntemlerini ağırlıklı olarak kitaplar belirlemiştir. Kitapların içerdiği ve konular, aynı zamanda o dersin müfredat programı olmuştur. Bir kitapta olmayan veya üzerinde az durulan bir konu, onu izleyen kitaplarla telafi edilmiştir.

³³² Hazer, Dursun, a.g.m. s. 276

³³³ Hazer, Dursun, a.y.

Osmanlı medreselerinde çok farklı Arapça kitaplar okutulmuş ve farklı metotlar uygulanmıştır. Bir sıraya göre okutulan meşhur kitaplar şunlardır: *Emsile, Bina Maksud, İzzi, Merah, Şâfiye* gibi sarf kitapları ile *‘Avâmil, İzhar, Kâfiye, ‘el-Acurrumiyye, el-Misbâh, Elfiye, Muğni’l Lebîb*

Müderris, Osmanlı medreselerinin bir devamı niteliğinde olan Doğu medreseleri örneğinde olduğu gibi, belli bir seviyeden sonra yetiştirdiği bazı kabiliyetli öğrencileri yardımcı seçer, ‘talip’ denilen bu yardımcıları, daha alt düzeyde olan kitapları okuyan öğrencilere müderris yerine ders verebilirdi. Üç sene okuduğum bu medreselerde söz konusu uygulamalar içinde bizzat bulunduk. Hocanın rolü, kitabın cümle yapısına hâkim olması, okunan ibareleri açıklayabilecek bilgisinin olması ve sorulan sorulara cevap vermesinde gerçekleşir. İzgi, müderris ders vermede şu yöntemi uyguladığını kaydeder: “ Hoca huzurunda nöbetle bir öğrenci ibare okur, hoca bir kat mana verdikten sonra etraftan herkes görüşünü söyler, o dersi iyice araştırıp incelerler. Sonra hücrelerine varıp ertesi gün okuyacakları derse çalışırlar.”³³⁴ Öğrenci de metni okuyup ibaresini çözmek, anlamını vuzuha kavuşturmak, bu ibarelerin kalıcı olması için onları ezberlerdi. Başarısı doğrultusunda bir üst seviyeye geçerdi.

Osmanlı medreselerinde okutulacak kitapların tespitinde, Medreseyi yaptıran kişi (Vâkîf) ile medreseye atanan müderrisler, çoğu zaman beraber çalışmışlardır.³³⁵

“Osmanlı medrese sisteminde sınıf geçme yerine, bugünkü üniversitelerdeki sisteme benzer bir şekilde kitap ve ders geçme usulü olduğu için, medrese derecelerinin her birinin kaç yıl sürdüğü kesin bilinmemektedir. Bununla birlikte bu sürenin ortalama 1- 3 yıl arasında değiştiği tahmin edilmektedir. Bunun yanında dersler ve kitaplar da derecelere göre bölündüğünden bir medresede dersin ya da kitabın bir bölümünü bitiremeyen talebe bir üst dereceli medresede kitapların ve derslerin devamları okutulduğundan, bu medreseye geçemez”³³⁶

³³⁴ İzgi, Cevat, *Osmanlı Medreselerinde İlim*, İz Yayınları 1997, İstanbul, c. I, s. 70

³³⁵ Çangaroğlu, “Osmanlı Medresesine Eğitim Açısından Umumi Bir Bakış”, *Yeni Ümit*, y. 1996, sy. 33, <http://www.yeniumit.com.tr/konular/detay/osmanli-medresesine-egitim-acisindan-umumi-bir-bakis-1>, erişim , 12. 06. 2015

³³⁶ Çangaroğlu, a.g.m. sy. 33

Osmanlı medreselerinde görülen Arapça dersleri genel hatlarıyla, sarf, nahiv, belagat ve bölümlerinden oluşuyordu. İslâmî bilimlerin temel derslerine hazırlayıcı veya yardımcı olan sarf, nahiv ve belâgat gibi dersler temel eğitimi oluşturmuştur.

Aşağıda Osmanlı medreselerinde okutulan ve konumuzla ilgili olan belli başlı Arapça sarf ve nahiv kitapları ile müelliflerinin adları verilmiştir.

A- Sarf İlmî Kitapları

1- el-Emsile: XV. yy.'dan itibaren medreselerde okutulmuştur. Bu eser daha çok medrese öncesi, ilk basamak olarak tedrisatta yer almıştır. “el-Emşile'nin müellifi bilinmemekle beraber bazı şerhlerinde (meselâ bk. Ahmed Çelebi es-Saruhânî, s. 3; Çörekçizâde Köse Efendi, s. 3) musannifinin Hz. Ali olduğu ifade edilmiştir.”³³⁷ Bugün elimizde bulunan kitap, Davud el-Karsî'nin şerh ettiği ‘*el-Emsile*’ adıyla bilinen risalenin ilk nüvesidir. Onun, isim ve fiil çekimlerine yaptığı Türkçe açıklamalar hiçbir değişikliğe uğratılmadan aynen alınmıştır.³³⁸

Emsile, “el- Emsilet’ül muhtalife” ve “el- Emsilet’ül muttaride” olarak ikiye ayrılmıştır. Muhtelifte, nasara/نصر fiilin sülâsî mücerredinden türeyen 24 kalıbın isim ve fiillerini kalıplarını belirtilmiştir. Muttaride bölümünde ise bu 24 kalıp teker teker ele alınarak malum, meçhul durumuna göre çekimleri yapılmıştır.

Günümüzde de Arapça sarf öğretiminde de önemli bir yeri olan ‘*Emsile*’nine 24 sigasının her biri birer dosya niteliğindedir diyebiliriz. Dosyalar açıldıkça sarfın detaylarına girilir. Müellif adeta 24 siga ile sarf ilmini özetlemiştir. Ezbere dayanan 24 siğa öğretimi, günümüzde güncelleştirmek suretiyle daha cazip, daha pratik bir şekilde öğretilerek Arapça öğretimine katkı sağlayabilir.

2. Binaü'l ef'al: Müellifi meçhuldür. *el-Emsile*'den sonra okutulur. Eserde 35 fiil çekimi kalıbı vardır. Fe‘ale fiil kalıbı kullanılmıştır. Kitapta fiiller, harf sayıları bakımından (mücerred-mezid) kısımlara ayrılır, aynı zamanda bu harflerin aslî harf mı, yoksa sonradan ilave almış harflerden mi oluşur? Bütün bunlar zikrettikten sonra,

³³⁷ Durmuş, İsmail, “Emsile” md. *DİA*, c. 11, s. 166

³³⁸ Hazer, Dursun, “Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi Ve Okutulan Ders Kitapları”, *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2002/1 s. 287

yapının değişmesiyle anlamda olan değişiklik ve bu değişikliğin neden yapıldığı da belirtilir. Kitap sarf ilminin ikinci basamağı sayılmaktadır.

Bina kitapçığında, sülâsî mücerred kalıpları lâzım ve müte‘addî durumları örnekleriyle belirtildikten sonra sülâsî mezîdden, rüba‘î, humâsî ve sūdâsî mezîd kalıplarını örnekleriyle verir. Daha sonra rüba‘î mücerred ile rüba‘î mezîd fiil kalıplarını vererek otuz beş babı tamamlar.

Emsilede sülâsî mücerret fiil esas alınırken, *el-Bina’da* Arapça fiillerinin mâzî ve müzarileri esas alınarak, bütün şekil ve yapıları ele alınmıştır. Kitap aksam-ı seb ‘a ile son bulur.

Osmanlı medreselerinde günümüzde de geçerli olan tedrici öğretim uygulandığından dolayı, *Emsilede* fiil çekim ve kalıplarını iyi öğrenen öğrenci Binada’ki 35 baba kolaylıkla uygulayabilirdi.

3. el-Maksûd: Müellifi kesin olarak belli değildir. Arapçanın kelime yapısını inceleyen "sarf" adı verilen kısmına dair bir kitaptır. *el- Maksûd’da* ele alınan fiillerin taksimatını “*Bina*” kitabındakinden biraz farklı olarak otuz bâb zikredilmiştir.

Kitapta önce sarf ilminin önemine işaret edildikten sonra, sülâsî mücerred ve rüba‘î mücerred fiil kalıpları ile rüba‘î mücerred kalıbına ait altı kalıp yer almış tanıtılmış, ardından sülâsî mezîd, rüba‘î, humâsî ve sūdâsî fiil kalıpları ile rüba‘î mücerred, rüba‘î mezîd kalıpları ele alınmıştır. “Masdardan türeyen kipler” başlığı altında masdar ve masdar çeşitleri, masdardan türeyen mâzî, muzârî‘, emir ve nehiy, ism-i fâil ve ism-i mef‘ûl kalıplarının oluşu ve çekimleri yer almaktadır. “Sahih fiillerin çekimi” başlığıyla da mücerred ve mezîd kalıplarının mâzî, muzari‘, emir ve nehiyleri ile ma‘lum ve meçhul şekilleri ism-i fâil ve ism-i mef‘ûllerinin çekimleri ele alınmıştır.

Arapça fiil çekim kurallarını, i‘lal şekillerini anlatan *el- Maksud*, “Osmanlı medreselerinde bir ders kitabı olarak okutulmuştur. Yüzlerce şerhi arasında İmam Birgivi’nin şerhi meşhurdur.”³³⁹

4. el-‘İzzî: Müellifi İzzeddin İbrahim ez-Zencânî (ö. 654/1256)dir. *et-Tasrif* olarak da anılan ‘*İzzi*, sarf ilmine dair meşhur muhtasar bir eserdir. Eserin girişinde, ‘tasrif

³³⁹ Hızlı, Mefail, a.g.m. s. 34

kelimesinin kısa tarifi yapıldıktan sonra, şöyle denilmektedir: Fiiller ya sülasi ya da rüba'îdir. Sülasi ve rubainin her biri ya mücerred ya da mezittir. Bunlardan da her biri ya salimdir ya da gayri salimdir. Şeklinde açıklandıktan sonra her biri ayrı ayrı ele alınarak çekim ve i'lalleri yapılır.

Osmanlı medreselerinde okutulan temel metinlerden biri olan *el-İzzî, Emsile, Binâü'l-ef'âl, el-Maqsûd ve Merâhu'l-ervâh* ile birlikte *Sarf Cümlesi* adlı mecmuada yer alan beş klasik eserden biridir. Birçok defa basılmıştır. Pek çok şerhleri yazılmıştır. el- 'İzzî üzerine Sadettin Teftâzânî(ö. 793-1390) ve Seyyid Şerîf Cürçânî(826-1413)'nin yaptığı şerhler, yıllarca Osmanlı ve klasik medreselerde okutulmuştur.³⁴⁰

Özellikle Doğu medreselerinde İleri sarf bilgisi olarak okutulan ve yazarı Sadettin Teftâzânî adına binaen "*Saduddin*" adıyla tanınan 'İzzinin şerhi olan bu kitap, medresede okutulan sarf kitaplarının en uzun ve sonucusudur. Bundan sonra artık sarf ilmi okutulmamaktadır. Kitap, günümüzde de klasik usulü uygulayan bazı öğretim kurumlarında Arapça derslerinde ilk okutulan ve ezberletilen başlıca beş klasik Arapça sarf kitabının sırasıyla ilk dördü içinde yer almaktadır. Bu kitapları dikkatlice okuyup öğrenen bir kimse yeteri kadar Arapça kelime bilgisi öğrenmiş olur.

5- Merâhu'l ervâh

Ahmed b. Ali b. Mes'ûd'un (ö. XIV. yy başları) Arapça sarf kitabıdır. Müellifin hayatı hakkında kaynaklarda bilgi bulunmamaktadır. Osmanlı medreselerinde ders kitabı olarak okutulan ve "sarf cümlesi" diye tanınan, *Emsile, Binâ, Maksûd* ve (Tasrîf-i) '*İzzî*'yi de içine alan risâleler grubunun son halkasını oluşturur.³⁴¹

Girişte sarf ilminin önemine temas eden müellif kitabını bölümlere, bölümleri de kısımlara ayırmıştır. Birinci bölümde, mastar ve mastar kalıpları, sülasi fiilin altı kalıbı ile sülasi mücerred fiilden türeyen sülasi mezid denilen on iki fiil kalıbı, rüba'î mücerred ve rüba'î mezid kalıpları ele almıştır.

³⁴⁰ Özel, Ahmet, "el-İzzî" md. *DİA*, y.2013, c.44, s. 54

³⁴¹ Demirayak, Kenan, "Merâhu'l Ervâh" md. *DİA*, y. 2004, c.29, s. 166

Kitap, “XVI. asırdan itibaren medreselerde okutulmuştur. Bu eserine Kemalpaşazâde (ö. 940/1534)’nin yaptığı şerh “Felâh” adını taşıyordu. Bursalı Ahmed Efendi’nin *Merah Şerhi* de talebeler arasında gözde idi.”³⁴²

Sarf Cümlesi diye bilinen ve yukarda zikredilen sarf kitapları dışında, medreselerde okutulan ancak söz konusu beş sarf kitabı kadar yaygın olmayan diğer bazı sarf kitapları arasında aşağıdaki kitaplar da zikredilebilir:

6- *eş-Şâfiye*: Müellifi İbnü’l Hâcib (ö.646-1248)'dir. Medreselerimizde çok okunan kitaplardan biridir. Bu esere Çarperdî Fahreddin Ahmed b. el-Hasan b. Yusuf (ö. 746/1335)'un yaptığı şerhi çok rağbet görmüştür.³⁴³

Arapça öğretiminin en önemli unsurlarından biri olan sarf ilmi Osmanlı medreselerinde, Arapça İslami kaynakları okuyup anlamanın ilk basamaklarından biri sayıldığından asırlarca ciddi ve yoğun bir şekilde öğretilmiş. Arapça öğrenmede sarf bilgisinin ne derece önemli olduğu, söz konusu medreselerde yetişen Birgivî, Taftâzânî, Molla Câmî, Kemal Paşa zâde gibi Arapçaya vakıf ve bu dilde meşhur eserler veren ‘alimlerin varlığından anlaşılmaktadır. Bu nedenle Arapça öğretiminde Osmanlı’nın sarf öğretimi tecrübesinden, birikiminden, yönteminden yararlanarak, günümüz şartlarına Türk insanına uygun yöntemler geliştirmek Arapça öğretimine ciddi katkı sağlayacağı kanaatindeyiz.

B- Nahiv İlimi Kitapları:

1- el-‘Avâmilü’l-mie: Abdülkahir el-Cürçânî (ö. 474/1080)’nin eseridir. Eser 100 amil ve örneklerinden oluşur. Medreselerin kuruluşundan kapanışına kadar her asırda okutulmuştur. Bu eser medrese ehli tarafından el-‘Avâmilü’l-‘atik adıyla da anılmıştır. Sahafiye Matbaası 1307 tarihinde basılmıştır. Cürçânî’nin kaleme aldığı el-Avâmil’in Süleymaniye Kütüphanesi’nin muhtelif bölümlerinde 125 yazma nüshasının bulunması, Türkiye’de esere verilen önemi göstermektedir.³⁴⁴ Daha çok Doğu ve Güneydoğudaki medreselerde okutulmuştur. Halen birçok yerde okutulmaktadır

³⁴² Hızlı, Mefail, a.g.m. s. 25-46

³⁴³ Hazer, Dursun, a.g.m, s. 288

³⁴⁴ Durmuş, İsmail, “el-Avâmilü’l-mie”, md. *DİA*, y. 1991, c. 4, s. 106-107

2- el-Avâmil: Birgili Mehmet Efendi(ö. 981-1573)' nine eseridir. *el-'Avâmilü'l-Cedid* ismiyle şöret bulmuştur. Eser 'amil-ma'mûl-i'râb konularından oluşur. İmam Birgivi'nin *el-'Avâmil, İzhârü'l-esrar'ı ile İbnü'l Hâcib'in el-Kâfiye'si* üçü birlikte nahiv cümlesi adıyla basılmıştır. İmam Birgivi Hayatı, Eserleri adıyla doktora tezi yazan Ahmet Turan Arslan, eserinde *el-'Avâmil ü'l-cedid'in* 30'a yakın şerh ve tercümesini kaydetmiştir. Cürcânî'nin *el-'Avâmil'i* Anadolu'nun doğu ve güneydoğusunda, Arap âleminde, İran'da, Hindistan ve Pakistan'da, Birgivî'ninki ise Anadolu'nun diğer yörelerinde ve Balkanlar'da asırlarca medreselerde ders kitabı olarak okutulmuştur. Her iki eser nahiv klasikleri arasında haklı bir şörete sahip olmuştur³⁴⁵

Her iki '*Avâmil*'in karşılaştırmasını yapan Ahmet Turan Arslan, aralarındaki belirgin farkları şu şekilde belirtmektedir:

1. Her iki risalede -yaklaşık- aynı ismi taşımakla birlikte ana planları birbirinden -büyük ölçüde- farklıdır.
2. Cürcânî, nahve ait yalnız 100 'amili açıklamayı hedef alırken, Birgivî Arap sentaksının esaslı unsurlarını 60 'amil, 30 ma'mul ve 10 i'râb olmak üzere, 3 bölüm ve 100 maddede özetlemiştir.
3. '*Avâmil* -i 'Atik'teki sema'î 'amiller 13 nevide incelenmişken, '*Avâmil -i Cedid'de* bu sayı 5'e indirilmiştir.³⁴⁶
4. İmam Birgivî yaptığı mantıkî bir düzenlemeyle Şeyh Abdulkahir'in saydığı 'amillerden toplam kırk yedi (47) tanesini eksiltmiş, yedi (7) 'amil de onlara ilave etmiştir. Böylece Cürcânî 'nin doksan bir (91) adet olarak saydığı sema'î 'amiller kırk dokuza (49) inmiştir.³⁴⁷

3- İzhârü'l esrâr

Birgivî diye bilinen Birgili Mehmet Efendi(ö. 981/1573)nin bir eseridir. Osmanlı medreselerinde ders kitabı olarak okutulan Arap nahvine dair önemli eserlerden sayılmaktadır.

³⁴⁵ Durmuş, İ, "el-'Avâmilü'l Mie" *mad. DİA c. 4, s. 107*

³⁴⁶ Turan Arslan, Ahmet, "Arap Gramerinde İki Avâmil Risalesi ve Bunların Mukayesesi", *İLAM Araştırma Dergisi, Temmuz-Aralık 1996, c. I, sy. 2, s. 173*

³⁴⁷ Arslan, a.y.

Müellif, daha önce yazdığı ‘Avâmil adlı nahiv kitabının şerhi mahiyetindeki bu eserinde, Arap nahvinin temel konularını özlü bir şekilde ve kısa sürede öğretmeyi amaçlamıştır. *İzhârü’l-esrâr*’da, ‘Avâmil’de sadece adları ve birer örneği verilen konuların tanımları yapılmış, şartları belirtilmiş, açıklamalı örnekleri çoğaltılmış, Örnekler ayetlerden ve güzel sözlerden seçilmiştir.³⁴⁸ Osmanlı döneminde 40’tan fazla baskısı yapılmıştır. el-‘Avâmilü’l-cedîd bu eserde detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Birgivi’nin el-Avâmil’i, aynı müellifin *İzhâr u’l-esrâr*’ı ve İbnü’l-Hâcib’in el-Kâfiye’si, “Nahiv Cümlesi” veya “Nahiv Mecmuası” adıyla bir arada basılarak yüz yıllarca medreselerde okutulmuştur. Birgivi’nin el-Avâmil’i, *İzhâr* adlı eserinin bir özeti mahiyetinde olup konular aynı ana başlıklar altında ve aynı metotla ele alınmıştır. el-Avâmil ü’l-cedid’in 30’a yakın şerh ve tercümesi vardır.³⁴⁹

4- el-Kâfiye: İbnü’l-Hâcib” adıyla tanınan Osman b. Ömer (ö. 646/1249) tarafından yazılan bu eser nahiv konularını pek çok örneklerle anlatan üst düzey bir eserdir. İbnü’l-Hacib, konu sıralaması, Merfû’ât, Mansûbât ve Mecrûrât şeklinde klasik usule göre tertip etmiştir. İbnul Hâcib’in *Kafiyesi* Arapçanın nahiv ilminde merkezi nokta veya bir dönemeç gibidir. Kendisinden önceki çalışmaları kısaca cem’ etmiştir. Daha sonra da üzerine epeyce şerh ve haşiyeler yazılmıştır.”³⁵⁰

Kadim usule göre Arap nahvinin öğretiminde Birgivi’nin *el-Avâmil’i* ile *İzhârü’l-esrâr*’ından sonra *el-Kâfiye*’nin okutulması bir gelenektir. el-Kâfiye, İsimler, Fiiller ve Harfler olmak üzere üç ana bölüm ve bunların her biri de birçok alt bölüm halinde düzenlenmiştir. Eser üzerine çoğu Arapça, bir kısmı Türkçe ve Farsça olmak üzere 150 kadar şerh, bunlara hâşiyeler, hâşiyelere de çok sayıda ta’lik yazılmıştır.³⁵¹

5-Mollâ Câmî/el-Fevâidü’z-ziyâiyye: İbnü’l-Hâcib’in Arap gramerine dair el-Kâfiye’sine Abdurrahman-ı Câmî’nin (ö. 898/1492) el-Fevâidü’z-ziyâiyye adıyla yazdığı, ancak daha çok şârihin lakabıyla tanınan şerh kitabıdır. Bu nahiv kitabını Kurt Muhammed Efendi(ö. 995/1587) Türkçeye çevirmiştir.³⁵² Molla Cami, yazıldığı XV.

³⁴⁸ Elmalı, Hüseyin, *İzhârü’l-Esrâr* md. *DİA* y. 2001, c. 23, sayfa: 506

³⁴⁹ Arslan, Ahmet Turan, *İmam Birgivi, Hayatı, Eserleri ve Arapça Tedrisatındaki Yeri*, Seha Neşriyat, İstanbul 1992

³⁵⁰ Yalar, Mehmet, “el- Kâfiye”, e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi, y. 2010, sy. 3, s. 162

³⁵¹ Kılıç, Hulusi, el-Kafiye md, *DİA*, 2001, c. 24. S.153-154

³⁵² Hızlı, Mefail, a.g.m. s. 25-46

yüzyıl sonlarından itibaren Arapça öğretiminde vazgeçilmez bir eser haline gelmiştir.³⁵³ Bu eser, Müslüman Türkler arasında Molla Cami adıyla çok tanınmış ve medreselerde asırlarca ders kitabı olarak okutulmuştur. Metni olan Kafiye öğrencilere ezberletilmiştir.

6- el-Elfiyye: İbn Mâlik et-Tâî'nin (ö. 672/1274) Arap gramerine dair manzum eseri. el-Elfiyye hacminin küçüklüğüne rağmen ifadesinin kolay ve üslûbunun akıcı olması sebebiyle sahasının en önemli eserlerinden biri kabul edilmiştir. Bir mukaddime ile seksen kadar bab ve fasıldan meydana gelmiştir. el-Elfiyye'den sonra yazılan nahiv kitaplarının ekserisi onun tertibini aynen benimsemiştir. Eser yaklaşık 800 yıldan beri devamlı şekilde araştırmacıların dikkatini çekmiş, İslâm dünyasında bilhassa Suriye ve Mısır'da büyük rağbet görek medreselerde ders kitabı olarak okutulup ezberletilmiştir.³⁵⁴

İbn Malik "Elfiye"yi 1000 beyit halinde yazmıştır. İçerinde nahiv, sarf, tahlil, izahlar ve benzeri bilgiler vardır. Bu kitaba da birçok şerh yazılmıştır. Bunlardan biri de Celaluddin es-Suyutî(ö. 505/1111) dir . İmam Suyutî'nin bu eserinin ismi "*el- Behcet'ul Mardiyye*"dir. Bu kitabı da medrese çevrelerinde çok faydalanılan ve okunan bir kitap olmuştur. Kitabın adı "*el- Behcet'ul mardiyye*" olmasına rağmen Doğu medreselerde kitabın ismi "Suyuti " diye bilinmektedir.³⁵⁵

Gramer konularının beyitlerle anlatıldığı ve izah edildiği bu eser telif edildikten sonra medrese çevrelerinde oldukça revaç bulmuştur. Medrese eğitim tarihinde İbn Malik gibi bazı âlimler, talebelerin özellikle nahiv konularını daha kolay bellemeleri için nahvin kurallarını şiirlerle anlatma cihetine gitmişlerdir. Bilindiği gibi şiir ezberleme nesir ezberlemeden daha kolaydır. Şiirdeki akıcılık musiki ses bu kolaylığı sağlamaktadır. Bu nedenle Arap edebiyatı tarihinde ezberlenen şiir mecmuaları, ezberlenen nesir sayfalarından, kıyas edilmeyecek derecede fazla olmuştur.

Bilindiği gibi İnsan, 50-100 mısra şiiri kolay ezberleyebildiği halde, 1-2 sayfa metin ezberlemede zorlanabilir. Bu nedenle günümüz Arapça öğretiminde, bu ezber tecrübesinden yararlanılarak yeni yöntem ve tekniklerle geliştirilip uygulanabilir. Bu da Arapça öğretimine katkı sağlayacaktır.

³⁵³ Aslan, İcâl, *Adurrahman el-Cami ve el-Fevaidü'z ziyaiyye adlı eseri*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi sosyal Bilimler Ens. 2008. s. 3

³⁵⁴ Turan, Abdulkaki, "el-Elfiyye" md. *DİA*, c.11, s. 28

³⁵⁵ Yalar, Mehmet, a.y.

7- *Şuzûru'z-zehb*: İbn Hişâm'ın eseridir. İbn Hişâm, bu eserinde kaidelere mümkün olduğunca ayet-i kerimelerden örnekler getirmektedir. Mukaddimeden sonra nahvin çoğu konularını merfûât, mansûbât, mecrûrât ve meczûmât şeklinde dört ana başlıkta ele almıştır.

8- *el-Misbâh fi'n-nahv*: Mutarrızî Nasıruddin Ebu'l-Feth Nasır (ö. 610/1213)'nin eseridir.

Bu eseri müellif oğlu için yazmıştır. Bu eser, talebeler tarafından rağbet görmüş, uzun süre medreselerde ders kitabı olarak okutulmuştur.³⁵⁶

9- *Muğnî'l-Lebîb*: İbn Hişâm'ın Arapçadaki edatlar ve harflerle ilgili kitabıdır.

10- *Acurrûmiyye*: İbn Acurrum es-Sanhâcî (ö. 723/1323)'nin eseridir. Eser bir nahiv kitabı olup isim ve fiillerin tasrifleri ve i'rabı ile harflerin i'rabı üzerine özlü bilgiler ihtiva etmektedir. Eser, yöntemi ve ana kuralları çok sade bir dille ifade etmesi gibi sebeplerden dolayı İslâm dünyasında ve XVI. yüzyıldan itibaren Avrupa'da tanınarak çok rağbet görmüş, belli başlı Batı dillerine tercüme edilmiş ve birçok defa basılmıştır.³⁵⁷

11- *el-Mufassal ve el-Enmuzec*: Zemahşerî'nin Arap gramerine dair eserleridir.

Zemahşerî, el-Mufassal eserini, isimler, fiiller, harfler ve müşterekler olmak üzere dört bölüme ayırmış, nahiv konularını da sarf konuları içerisinde ele almıştır. her bölümü sınıflara, her sınıfı da fasıllara ayırmıştır.³⁵⁸

12. *İmtihânü'l-Ezkiyâ*: Kadı Beydâvî'nin Kâfiye özeti olan “Lübâbü'l-Elbâb fi 'İlmi'l-i'râb” adlı eserinin Birgivî Muhammed Efendi tarafından “*İmtihâni'l-Ezkiya Şerhu'l-Lübbî mine'l-Nahv*” adıyla şerh edilmiş halidir. Ayrıca bunun da birçok şerh ve haşiyeleri vardır.³⁵⁹

Osmanlı Medreselerinin bir devamı niteliğinde olan Cumhuriyet döneminde Doğu Medreselerinde Arapça öğretimi, Anadolu'nun muhtelif köy, kasaba ve şehirlerinde,

³⁵⁶ Katip Çelebi, *Kaşfu'z-Zunûn*, c. II, s.1760.

³⁵⁷ Kılıç, Hulusi, “Acurrumiyye” md. *DİA*, y. 1999, c.19, s. 296

³⁵⁸ el-Hamd, Ganim Kaduri, “Nahiv Eserlerinin Telifinde Takip Edilen Yöntem”, *trc. Ali Bulut, Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, VIII 2008, sy. 1, s. 380*

³⁵⁹ Ergün, Mustafa, “Medreselerde Okutulan Dersler ve Ders Kitapları” *A.K.Ü. Anadolu Dil-Tarih ve Kültür Araştırmaları Dergisi, y. 1996, s. 7-37*

yerli halkın desteği ve alimlerin hasbi gayretleriyle, zaman zaman oluşturulan engellemelere rağmen günümüze kadar varlığını sürdürmüştür.

1928 yılındaki harf inkılabından sonra gittikçe zayıflayan Arapça öğretimi, 1931-1951 tarihleri arasında örgün ve yaygın öğretim kurumlarında devlet tarafından kaldırılmasına rağmen söz konusu medreselerde Arapça öğretimi devam etmiştir. Arapça öğrenim ve öğretiminin yapılmadığı bu ara dönemde, medreseler her türlü engel ve baskılara rağmen Kur'an dili Arapça öğretimini sürdürmüştür. Arapça öğretimi yasağına en büyük direnci, Merkezi hükümetten daha uzak Doğu ve Güneydoğu Anadolu'nun, Erzurum, Van, Muş, Bitlis ve Siirt halkı ve medreseleri göstermiştir. Daha çok şafiî öğrencilerinin devam ettiği başta Tillo ve Norşin medreseleri olmak üzere, Muş, Erzurum ve Van illerindeki medreseler, bölgenin manevi dinamikleri olan Arap dili ve din bilimlerine vakıf önemli 'alimler yetiştirmiştir. Ancak 1951'de İmam-Hatip Okullarının açılması ve yayılmasıyla, çoğu medrese öğrencileri İmam-Hatip okullarına yönelmelerinin neticesinde, medreselere ilgi azalmış ve bir çok medrese kapanmış bir kısmı da varlıklı bazı 'alimler tarafından Arapça ve İslamî ilimlere hizmet adına medrese geleneğini buldukları köy ve kasabalarda sürdürmüşlerdir.

1960 – 1964 yılları arasında Erzurum ve Muş'ta üç yıl Arapça okuduğumuz klasik Doğu medreseleri ile Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde bulunan diğer medreselerde, okutulan Arapça kitaplar ile öğretim şekli şöyledir:

Medrese eğitimi, 24 temel kitap okuma ve bu kitapları sırasıyla bitirme esasına dayanıyordu. 12. kitap Mollaca Cami olmak üzere ilk 12 kitap, tamamen Arapça sarf ve nahivden ibaretti. Medreselerdeki 24. Kitap ise icazet kitabı olan '*Cem'ü'l cevami*'dir. Bu kitabı bitiren öğrenci, icazetli müderristen İcazetini alarak 'müderreslik' unvanını kazanmış olur. 24 kitabı bitirme süresi, öğrencinin zekâ, hafıza ve çalışmasına bağlı olarak 6 ile 12 yıl arasında değişirdi. Bu kitaplar, basamak basamak ve kolaydan zora olmak üzere şu sıraya göre okutulurdu.

Sarf Kitapları:

1. 'İzzi, 2. Bina, 3 Emsile: Bu üç kitap ezberlenirdi. Doğu medreselerinde İlk önce '*İzzi*'den başlanırdı. Öğrenci fiil baplarıyla birlikte, illetli fiillerdeki i'lalleri ve kelimenin bu i'lallerde halden hale nasıl girdiği, hazf, kalb ve tahvillerini de öğrenirdi.

Öğrencilerin en çok zorlandığı bu i‘ilal dersinde bazen لا تَحْشَوْنَ gibi tek bir kelime bir günün dersi olabiliyordu.

Mübtedilere, bu kitaplara başlamadan önce Arapça kelime öğretmek maksadıyla Ahmed-i Hani'nin *Nubara Piçukan* adında, manzum Arapça-Kürçe sözlük okutulurdu.

4. Saduddin: Bu kitap, medreselerde okutulan sarf kitaplarının en uzun ve sonuncusudur. Bu kitap, “İzzi” adlı kitabın şerhidir. Yazarı, “Saduddin Taftazani”dir.

Nahiv kitapları:

1. ‘Avâmil: Yazarı Şeyh Abdulkahir Cürçânîdir.

2. Zurf: Kürtçe yazılmış bir kitapçıktır. Zarf-ı zaman, zarf-ı mekân, zarf-ı lağv ve zarf-ı müstakar konularını örneklerle ihtiva etmektedir.

3. Terkiba ‘Avâmil: Bu kitapta, Cürçânî'nin *Avâmil* kitabı metninin irabı yapılmaktadır. Kitap, besmelenin terkibi ve bu konudaki nahiv mezheplerinin görüşlerinin zikriyle başlar. Bu üç kitap da ezberlenirdi. Genellikle söz konusu üç kitap tek cilt halinde bir arada bulunmaktaydı. Bazı talebeler bu kitapları yazarak istinsah ederdi.

4. Şerhu'l Müğni: Müellifi Abdürrahim el-Ömerî el-Meylânî(ö. 810/1408)dir. Ahmed Çarperdi (ö. 746/1346)'ye ait *Mugnî fi ‘ilmi'n-nahv* adlı kitabın şerhidir. Merfuat, mensubât ve mecrurât konularını içermektedir. Kitapta önce kelime ve kelamın izahı yapılır daha sonra, nahiv konuları, merfuat, mensubat ve mecrurat başlıkları altında verilir. Bu kitabın metni olan *Müğni* ezberlenirdi.

5. el-Kavaid: Müellifi İbn Hişamdır. En meşhur şerhi, “*Hallül Meakid Bi-Şerhil Kavaid*” adlı eserdir.

6. Süyuti: İbn Malik'e ait Elfiyenin şerhidir. Suyuti diye bilinen kitabın adı ‘*el-Behcet'ul Mardiye*’dir.

7. Cami kitabı: Cami kitabının müellifinin asıl adı Abdurrahman olan Mevlânâ Cami'dir. Aslı İbn Hacib'in Kafiye metnidir.

Medrese talebeleri “*Cami*” kitabına başlamayınca kadar onlara faki denilir. Cami kitabına başlayınca da “talib” unvanını alır. Yani artık “Seyda/Müderriş” mertebesine girer, artık dersini de medresenin en büyük Hocasından alır. Cami kitabının öğrencisi,

bir takım imtiyazlar kazanmanın yanı sıra, seyda yanı müderrisin kendisine verdiği yetkiyle alt kitaplar okuyan öğrencilere ders verme yetkisini kazanır. Kendisi de artık fakilere ders vermeye başlar. Temizlik işleri, köylerde, evlerin verdikleri ratib(yiyecek)leri toplama gibi Medreselerdeki bazı hizmetlerden de muaf olur. Medresedeki disiplin ve düzeninden sorumlu ve yetkili olur.

Medreselerdeki Arapça öğretimi, kitaptaki metni okuyup anlama esasına bağlı olarak, talebe, teker teker kitabıyla müderrisin karşısına gelir ve müderristen o günkü dersini alır. Aldığı dersin miktarı, talebenin zekâ, kabiliyet ve okuduğu kitabın zorluğuna göre yarım sayfa, bir sayfa veya daha fazla olabilir. Sırası gelen öğrenci dersini aldıktan sonra sınıfta tek başına veya bir arkadaşıyla aldığı dersi sesli bir şekilde müzakere yoluyla tekrar eder. Sınıf adeta bir arı kovanına dönüşür. Talebe o gün aldığı dersi, daha sonra dışarda muayyen bir alanda bir uçtan diğerine yürüyüşlerle kitaptaki metni ezberler. Yatsı namazından sonra bütün öğrenciler geçmiş ve gelecek derslerini mutalaa ederek dersi belleme ve kavramaya çalışır. Ezberi olan talebeler ertesi gün sabah erken tekrar ezber mekânlarına gider ezberini pekiştirir. Yeni bir ders için müderrisin karşısına gelen talebe, yeni dersi almadan önce müderris, talebenin bir önceki dersi kavrayıp kavramadığına yönelik sorular sorar, ezberini kontrol eder. Öğrencinin dersi kavradığına emin olunca yeni derse geçer, aksi takdirde yeni bir ders verilmez talebe bir önceki derste kalır. Bu talebenin geri kalması ve kitabı daha geç bitirmesi anlamına geldiği için hiçbir talebe böyle bir durumla karşı karşıya gelmek istemez. Bu nedenle talebe anlama ve kavramada derse hazırlamada büyük bir çaba sarf ederdi. Elli sene önce bu yöntemle ezberlediğimiz ve meleke haline gelen bazı metin ve gramer kuralları hafızamızda hâlâ mevcudiyetini korumaktadır.

Medreselerde yılın on bir ayı tedrisat kesintisiz devam ettiği için, söz konusu yöntemle iyi bir klasik Arapça öğrenmek, bir metni bütün gramer kurallarıyla tahlil etmek dolayısıyla ilim Arapçasını öğrenmek mümkündü. Çünkü şartlar uygun ve amaç belliydi. Talebe de istekliydi. Ancak günümüzde aynı yöntemle aynı sonuçları almak mümkün görülmemektedir. Zira her zamanın bir hükmü var. Dünya küçülmüş, ihtiyaçlar ve yapılacak işler çoğalmış. Zaman, en iyi bilgiyi en iyi yöntemle en iyi bir organize ile hedefe ulaşma ve başarma zamanıdır. Bu nedenle, başarılı bir Arapça öğretimi de

günümüzün, şartlarına, ihtiyaçlarına uygun, çağdaş ve bilimsel bir yöntem ve teknikle olmalıdır.

1. 2. 3. 3. Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretim Yöntemleri

Osmanlı medreselerinde Arapça öğretiminde birden fazla öğretim yönteminin kullandığı görülmektedir. Bu yöntemler, Selçuklulardan itibaren medrese eğitiminde uygulanagelen öğretim yöntemleridir. Osmanlı medreselerinde de devam ettiği görülmektedir. Medreselerde Arapça öğretiminde öne çıkan en önemli yol ve yöntemler **takrir, ezber, kavrama, imlâ, tekrar, müzâkere, tartışma ve münazaradır.** Okutulan derslerin ve kuralların meleke haline gelmesi için şöyle temel bir yol takip edilmektedir:

1- Dinleme ve anlama: Dersler, müderrisin seçtiği bir kitaptan metin okunarak takrir usulüyle yapılırdı.³⁶⁰ Dört temel becerilerden “Dinleme ve anlamaya benzeyen bu yöntemde müderris, metni gramatik açıdan anlatarak konuyu açıklığa kavuştururdu. Öğrenci, hocadan dinlediği ve kitaptan takip ettiği metinle ilgili anlamadığı noktaları soru cevap yoluyla metni anlaşılır hale getirirdi.

2- Kavrama ve ezberleme: Öğrenci okuduğu dersi bellemesi ve onu meleke haline getirmesi için hafızasına alması gerekir. Bu da ezberden geçer. Medrese öğretim sisteminde ezber yöntemine ağırlık verildiği ve konuların, ya ders esnasında ya da ders dışında ezberletildiği görülmektedir. İslam eğitim sisteminde Kur’an ve hadislerin ezberlenmesi geleneği zamanla, bu iki kaynağı daha iyi anlama aracı olan Arapça öğretiminde de uygulanmıştır. Medreselerde okutulan ders kitaplarının Arapça oluşu ve ders program içeriğinin büyük bir bölümünü Arapça ile ilgili derslerin oluşturması, dil öğretiminde bugün bile geçerliliğini yitirmeyen ezber yönteminin kullanılmasını kaçınılmaz kılmıştır.³⁶¹

İbn Haldûn da Mukaddime’sinde dilin bir meleke olduğunun ve bu melekenin bol miktarda ezber yapmakla kazanıldığının altını çizmiştir.³⁶²

³⁶⁰ Akgündüz, Murat, *XIX. Asır Osmanlı Medreseleri*, Beyân Yayınları, İstanbul, 2005, s. 84

³⁶¹ Akgündüz, M., a.y.

³⁶² İbn Haldûn, *Mukaddime*, Dergah Yayınları, İstanbul 1982, c. 2. s. 1983

Arapça dersinde en yaygın öğrenim metodu olan ezberi, öğrenci de müderris de kullanmıştır. Osmanlı medreselerinde Arapça öğretimi için okutulmak üzere seçilen eserler de, ezber metoduna uygun ve onu kolaylaştıracak bir plâna sahiptir. Bilgilerin öğrenciler tarafından akılda daha kalıcı olması ve daha kolay ezberlenmesi amacıyla beyitler ve dizeler halinde yazıldığı göze çarpmaktadır. Bin beyitten oluşan ‘*el- Elfiyye*’ gibi gramer kitapları bunun en çarpıcı örneklerindedir. Şerhli gramer kitaplarında ise öğrencilere ana metin ezberletilirdi. Ezberletilen bu metinler zaman zaman yapılan tekrarlarla meleke haline getirilirdi.

Arapça öğretiminde bazı konuları anlayarak ezberlemek, hafızayı güçlendirmesi bakımından bugünkü modern eğitim sisteminde de geçerliliğini koruduğu söylenebilir.

3- Tekrar Alıştırmaları: Öğrenci dersi iyice anlamak, ezberlemek ve meleke haline getirmek için tekrar etmesi gerekir. Dersi tekrar etme, medreselerde sıkça başvurulan bir yöntem olmuştur. Tekrarlar, ferdi mütalaa veya karşılıklı müzakere tarzında yapılmıştır.

Cahit Baltacı, Osmanlı medreselerinde “derslerin sık sık tekrarlarla ve karşılıklı münakaşalarla (cedel) takrîr edildiğini” belirtmektedir.³⁶³

4- Yazma Metodu: Medreselerde, öğrencinin, ders esnasında not alması, hocanın dersi yazdırması veya öğrencinin ezberlediği dersi yazması da en az ezber yöntemi kadar önemli idi. Dersi yazmanın iki amacı vardı. Biri, dersi kaydedip muhafaza altına almak, diğeri de matbaanın olmadığı veya yetersiz olduğu zamanlarda ders kitabının yeni bir nüshasını yazmaktı. Medreselerde imlâ yönteminin ortaya çıkışı ve ağırlıklı olarak kullanım nedeni ders kitaplarının nüshalarının yetersiz oluşuna bağlı kitap çoğaltma amaçlıdır. Bu durumda imlâ yönteminin, müderrisin anlatımlarını not etmek ve derse hazırlık amaçlı kitap istinsahı şeklinde iki türlü kullanım alanı olduğu göze çarpmaktadır. Bunlardan ikinci kullanım alanı olan kitap istinsahı, henüz matbaanın olmadığı dönemlerde, özellikle Osmanlı klasik dönem medreselerinde yaygın olarak kullanılmış; hatta tatil ve ders günlerinin belirlenmesinde önemli bir etken olmuştur. Buna göre haftada dört gün derse, geri kalan üç gün de öğrencilerin kütüphane nüshasından kitap istinsah ederek derse hazırlanmalarına ayrılmıştır. Yazma metodu, kitap çoğaltma amaçlı bir zorunluluk olmasının yanı sıra, çeşitli yaratıcı öğrenme

³⁶³ Baltacı, Cahit, *XV-XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Medreseleri Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları*, İstanbul 2005, c.1, s. 129

tecrübelerine imkân sağlaması açısından önemli bir işleve sahip olmasıyla da Osmanlı medrese eğitiminin vazgeçilmez bir yöntemi olarak varlığını sürdürmüştür³⁶⁴

5- Müzakere Metodu: Bir konuyla ilgili fikir alışverişinde bulunma anlamına gelen müzakere, Arapça öğreniminde öğrencilerin dersi karşılıklı olarak birbirlerine okumaları, anlatmaları ve tartışmaları olarak tanımlanabilir. Unutkanlığı ortadan kaldırmak için, günümüzde de geçerli olan müzakere yöntemi medreselerde sıklıkla kullanılmıştır. Medrese öğrencilerinin gündüz okudukları dersleri, yeniden gözden geçirmek, arkadaşlarından yeni bilgiler almak ya da karşılıklı fikir alış-verişinde bulunmak üzere akşamları başka medreselere gittikleri bilinmektedir³⁶⁵

Osmanlı dönemi Arapça öğretim sisteminde sarf ve nahiv kurallarının en iyi şekilde öğretimi ön planda tutulmuş, sarf ve nahiv tahlillerinin yapıldığı, gramere dayalı bu yönteme çeşitli eleştiriler de yöneltmiştir. Eleştiriler, daha çok konuşma becerisinin göz ardı edilmesi, ders esnasında ana dilin kullanılması, amaç dilin bizzat kendisi değil, bir araç olan dil hakkındaki kuralların öğretilmesi yönünde olmuştur.

1. 2. 3. 4. Osmanlı Medreselerinde Yapılan Arapça Öğretiminin Değerlendirilmesi

Osmanlı medreselerinde Arapça öğrenim ve öğretiminin genel karakteristik çerçevesinde yapılan değerlendirmeler şöyle sıralanabilir:

1. Osmanlı eğitim geleneğinde kitap geçme sistemi geçerli olup, her ders için belirli kitaplar tadrîcî bir şekilde basitten zora olmak üzere aşamalı bir düzen içinde bitirilir. Buna göre Osmanlı medreselerinde okutulan kitaplar, bugünkü Arapça öğretim sisteminde olduğu gibi başlangıç, orta ve ileri olmak üzere üç aşamada gerçekleştiği görülmektedir. Arap dili ile ilgili ilimlerden sarf, nahiv ve me'ânî de bu sıralamaya göre okutulmuştur. Bu aşamalı eğitim sayesinde talebenin ilim yolunda ağır ve sağlam adımlarla ilerlemesinin sağlanması amaçlanmıştır.

³⁶⁴ Akgündüz, Hasan, *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi -Amaç-Yapı-İşleyiş*, Ulusal Yayınları, İstanbul 1997, s. 414-415

³⁶⁵ Ulusoy, Ahmet, *Kuruluşundan 17. Yüzyıla Kadar Osmanlı Medreselerinde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. 2007, s. 85

2. Okutulan kitaplar ezber derecesinde öğrenildiğinden sadece çok zeki ve hafızası çok güçlü olan öğrenciler başarılı olmuştur³⁶⁶ Günümüzde de aynı durum söz konusudur.
3. Öğretilen dilbilgisi kuralları öğretilirken genelde birer örnek verilmiş. Arapça öğretimi kitap çerçevesi içinde kalmıştır denebilir. Hedef, okuduğu kitabı anlamak olduğu için öğrencinin Arapça öğrenimi okuduğu kitabın alanı içinde kalmıştır. Yeni kitaplar okudukça öğrencinin gramer bilgisi de ona paralel olarak gelişme göstermiştir. Genel manada pratiğe ihtiyaç duyulmadığı için iletişime yönelik bir eğitim söz konusu olmamıştır.
4. Arapça gramer konuları, kitaplarda tündengelim metodu uygulanarak verilmiş; genelden özele, temelden ayrıntılı olana, basitten karmaşığa doğru bir sıra izlenerek okutulmuştur. Bununla, aynı konunun öncelikle başlangıç düzeyinde ana hatlarıyla verildiği, daha sonra orta ve ileri düzeylerde daha ayrıntılı olarak ele alındığı görülür.
5. Okunan her kitabın özeti ve ana konusunu içeren metinler, öğrenci tarafından şiir veya nesir olarak ezberlenerek meleke haline getirilirdi.
6. Osmanlılarda Arapça öğrenmek; amaç değil, yalnızca dinî ilimleri öğrenmek için bir araç olarak kabul edilmiştir. Dini metinlerin anlaşılması için gramer eğitimine önem verilmiştir. Bunu hakkıyla gerçekleştirmek için de eğitim süresinin yarısı gramer öğretimine ayrılmıştır. Gramer öğretimi yeterince tamamlandıktan sonra dini ilimleri ihtiva eden kitapların okunmasına geçilmiştir. Günümüzde ise Arapça öğretiminde gramer, bir araç olmakla temel amaç Arapçayı öğrenmek ve muhtelif alanlarda kullanmaya yöneliktir.
7. Ders kitaplarında, pratikte pek kullanılmayan konulara yer verilmiş, uygulanması yaygın olmayan fiil çekimleri ezberletilmiş ve karmaşık i'laller ile edebi incelikler öğretilmiştir.
8. Medreselerde Arapça öğretiminde uygulanan metot, araştırılıp geliştirilmediğinden Arapça, öğrenimi zor bir dil haline gelmiştir.

³⁶⁶ Dğan, C., *a.g.e.* s. 53

9. Medresede ders kitaplarının dilini anlamaya yönelik bir dil öğretimi söz konusu olduğu için metin okuma ve anlama becerisi ön planda tutulmuş; konuşma becerisi ise, bu amaca hizmet etmediğinden göz ardı edilmiştir.

Medreselerde Arapça öğretiminde amaç, başta kitap ve sünnet olmak üzere Arapça yazılmış İslamî kaynakları anlama aracı kabul edildiği için okuma, anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ön planda tutulmuş; konuşma becerisi ise, amacı karşılamadığından arka planda kalmıştır. Pratiğin o dönemde fazla gerekli görülmemesi, Arapçanın sözlü olarak pratik hayatta kullanılmamış olması, esas amacın dini metinleri okuyup anlama olmasından dolayı, gramer yöntemiyle Arapça öğretiminin yapılması makul görülebilir. Ancak iletişim ve ulaşım araçlarının dünyayı bir köye dönüştürdüğü günümüzde, siyasî, askerî, turizm, ticaret, eğitim, dayanışma ve işbirliği gibi pek çok sebeplerle, Araplarla iletişim zaruri hale gelmiş bulunmaktadır. Bu nedenle Arapça öğretiminde dinî amaçla birlikte, iletişime yönelik amaçlar çerçevesinde yeni yöntem ve tekniklerin uygulanması kaçınılmaz olmuştur.

Medreselerdeki Arapça öğretiminde kullanılan kitap ve uygulanan yöntemler eleştirilirken, o günün şartlarını, Arapça öğretimindeki amaçları dikkate almak daha isabetli olacağı kanaatindeyiz. Çünkü o gün Arapça bir iletişim dili değildi ve Arapça öğrenimindeki amaç Kuran, hadis ve Arapça yazılmış dini metinleri okuyup anlamaktı. Bu gün ise bu amaca yeni amaçlar ilave olmuştur ve Arapça öğrenme amaçları farklılaşmıştır. O günün şartlarına ve amacına uygun olan yöntem bugünün şartlarına ve amaçlarına uygun olmayabilir. Bu o yöntemin kötü olduğu anlamına gelmez. Çünkü her zamanın bir hükmü vardır. Onun için yöntemi insafsızca eleştirmek yersiz olsa gerek.

Medreselerdeki Arapça öğretimi ile ilgili birikim, değerli pek çok malzemenin bulunması ve asırların tecrübesi, o dönemde yetişen büyük ‘alimler ve telif ettikleri eserlerden yararlanmak suretiyle yeni bilimsel çalışmalar yapılarak güncelleştirilebilir. Geçmişteki tecrübelerden de istifade edilerek çağdaş eğitim ve öğretim yöntemlerine uygun yeni, çağdaş ve özellikle Türklere uygun günümüzün ihtiyaçlarına cevap verecek bir öğretim yöntem ve tekniğe ihtiyaç duyulmaktadır.

1. 3. Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Arapça Öğretimi

Türkiye’de Cumhuriyet döneminde Arapça öğrenim ve öğretimi, Osmanlı medreselerinin devamı niteliğinde olan gayr-i resmi, özellikle Doğu ve Güneydoğudaki medreseler ile resmi olan İmam-Hatip okulları olmak üzere iki yoldan devam etmiştir.

1. 3. 1. İmam-Hatip Okullarında Arapça Öğretimi

İmam-Hatip Liselerinin tarihi, 1913’te açılan ‘Medresetü’l-Eimme ve’l-Hutebâ’ya dayanır.³⁶⁷ 1 Ekim 1914 tarihinde çıkarılan ‘Islah-ı Medaris Nizamnamesi ile İstanbul’daki bütün medreseler ‘Daru’l Hilafeti’l Aliye’ adı altında birleştirilmiştir. 1913’te ‘Medresetü’l Vaizin’ ve bu günkü İmam-Hatip Liselerinin isim kaynağı olan ‘Medresetü’l Eimme ve’l Hutaba’ açılmış, belli bir süre sonra bu iki okul birleştirilerek ‘Medresetü’l İrşad’ adını almıştır.³⁶⁸

1924 yılında, Tevhid-i Tedrisat Kanununun yürürlüğe girmesiyle, bu medreseler, ilkokula dayalı dört yıllık İmam-Hatip Okullarına dönüştürüldü.³⁶⁹ İlk açılışlarında, çeşitli illerde sayıları 29’a ulaşan İmam-Hatip Okulları da, Dâru’l-fünûn, İlahiyat Fakültesi gibi gerekli ilgiyi göremedi. Her geçen yıl sayıları azaldı. 1927’de sayı 2’ye düştü. 1931 yılında da kalan iki okulun kapanmasıyla, Türkiye’de din öğretimiyle birlikte Arapça öğretimi de resmen sona ermiş oldu³⁷⁰

1931 den 1951 yılına kadar olan 20 yıllık fetret döneminin ardından 1951 yılında yeniden açılan İmam-Hatip Okullarında Arapça öğretime tekrar başlanmıştır. 1951-1952 öğretim yılında 7 ilde öğretime başlayan bu okullar, ilkokul üzerine birinci devresi 4, ikinci devresi 3 yıl olmak üzere 7 yıl süreli olarak eğitim faaliyetlerini sürdürmüşlerdir.³⁷¹ İmam-Hatip Okullarının yönetim faaliyetleri önce “Özel Okullar Müdürlüğü” tarafından yürütülmüş, daha sonraları bu faaliyetler, 1958-1961 yılları arasında “Ortaöğretim Genel Müdürlüğü” bünyesinde sürdürülmüştür.³⁷²

³⁶⁷ Dinçer, Nahit, *1913’ten Bugüne İmam-Hatip Okulları Meselesi*, Şule yayınları, İstanbul 1974, s. 15.

³⁶⁸ Yazıcı, Nesimi “Osmanlıların Son Döneminde Dingörevlisi Yetiştirme Çabaları Üzerine Bazı Gözlemler”, *Diyanet Dergisi* 1991, c. 27. sy. 4, s. 74

³⁶⁹ Okutan, Ömer, *Din Eğitimi, Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, İstanbul 1983, s. 416

³⁷⁰ Baltacı, Cahid, *Türk Milli Eğitimi İçinde İmam-Hatip Liselerinin Yeri ve Önemi, Kuruluşunun 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri*, İstanbul 1995, s. 72

³⁷¹ Dinçer, Nahit, *a.g.e.* s. 65

³⁷² Parmaksızoğlu, İsmet, *Türkiye’de Din Eğitimi*, MEB. 1966, s. 31

1969'da İmam-Hatip Okullarının sayısı 71 oldu. 1971 tarih ve 225 sayılı karar ile bu okullar ortaokula dayalı dört yıllık mesleki eğitim ve öğretim kurumları haline getirildi.³⁷³ 1974/1975 öğretim yılında orta kısımları yeniden yapılandırılarak İmam-Hatip Liseleri bünyesindeki okullarda seçmeli dersler 'Kur'an' ve 'Arapça' olarak belirlenmiştir. Süre yine üç yıldır. 1974 yılından itibaren orta kısımları yeniden açıldı. Bu tarihten itibaren 3 + 4 = 7 yıl süreli öğretim kurumu olarak devam etmiştir.³⁷⁴

1985 yılında, Arapçanın dışında diğer yabancı dillerle de eğitim yapan Anadolu İmam-Hatip Liseleri açıldı. 2014 yılında çıkarılan 6287 sayılı Eğitim Kanunu ile bütün İmam-Hatip Liselerinin, Anadolu İmam Hatip Lisesi haline getirildi.

1997 de çıkan 4306 sayılı kanun gereği ilköğretim zorunlu ve kesintisiz 8 yıla çıkarılmasıyla İmam-Hatip Liselerin orta bölümü kendiliğinden kalkmış oldu. Arapça açısından ortaya çıkan boşluğu gidermek için dört yıllık lise öğretiminin önüne bir yıllık hazırlık sınıfı açıldı. Yeni sistemde hazırlık sınıfında 15 saat, 9, 10 ve 11. Sınıflarda 4'er saat Arapça dersi kondu.

Kuruluşundan itibaren İmam-Hatip Okulları ile İmam-Hatip Liselerinde okutulan haftalık Arapça ders saati şöyle olmuştur:

Açılışının ilk yıllarında İmam-Hatip Okulları I. Devresinde(orta kısım) haftalık Arapça dersi, birinci, ikinci sınıfta haftada 5, üç ve dördüncü sınıflarda ise haftada 6 saat olarak yer almaktadır. Açılışının ilk yıllarında İmam-Hatip Okulları II. Devresinde(lise) haftalık Arapça dersi, birinci sınıfında haftada 7, ikinci ve üçüncü sınıfında 4 saat okutulmuştur. 1970 yılına ait programda ise, birinci devresinde haftalık olarak 21 saat, ikinci devrede ise 15 saat Arapça dersi okutulmuştur. 1972'de orta kısmı kapatılmış 4 yıllık İmam-Hatip Liselerinde haftalık toplam 14 saat Arapça dersi konulmuştur. 1975 te tekrar orta kısmı açılan İmam-Hatip Liselerinde, orta kısımda toplam 9, liselerde ise 18 saat Arapça dersi verilmiştir. 1998'de 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasıyla orta kısmı kaldırılan İmam-Hatip Liseleriyle Anadolu İmam-Hatip

³⁷³ Bilgin, Beyza, *Zorunlu Temel Eğitim ve İmam-Hatip Liseleri, Kuruluşunun 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri*, İstanbul 1995, s. 95

³⁷⁴ Bilgin, Beyza, *a.g.e.* s. 95

Liselerinde haftalık Arapça dersi, İmam-Hatip Liselerinde 15 saat, Anadolu İmam-Hatip Liselerinde 9 saat olmuştur.³⁷⁵

1. 3. 2. İlkokul-Lise Düzeyinde Arapça Öğretimi

30 Mart 2012 tarihli 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”la ortaöğretimde yapılan 4+4+4 diye adlandırılan düzenlemeyle zorunlu eğitim 12 yıla çıkmasından sonra, İmam-Hatip Liselerinin orta kısmı yeniden açıldı. Yoğun ilgiden dolayı bu okulların sayıları giderek arttı, 2015 yılı itibarıyla İmam-Hatip Ortaokulları bin 644’e, Anadolu İmam-Hatip Liseleri ise, bin 17’e ulaştı.³⁷⁶ Bu okullarda görülen haftalık Arapça ders saati sayısı ortaokullarda her sınıfta 2’şer saat olmak üzere toplam 8 saat, Anadolu liselerinde ise: 4+4+4+3 olmak üzere 15 saat olarak belirlenmiştir.³⁷⁷

Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ile Akademi Lisan ve İlmi Araştırmalar Derneği’nin 2015 yılı bültenine göre “Arapça Öğretimini Geliştirme Projeleri” kapsamında Türkiye’deki İmam Hatip Liseleri arasında düzenlenen Arapça Yarışmalarına Türkiye genelinde 81 ilden 805 Anadolu İmam Hatip Lisesi, 917 İmam Hatip Ortaokulu başvurdu. 2015 yılında 6. sı düzenlenen Arapça yarışmaları elemelerine 21.512 öğrenci katıldı. Bu da Türkiye’de son senelerde, özellikle İmam-Hatip Liselerinde Arapçaya olan ilgi ve başarının göstermektedir.³⁷⁸

2014-2015 eğitim öğretim yılı itibarıyla Beyoğlu Anadolu İmam Hatip liselerinde başlayan hazırlık sınıfı uygulaması 2015-2016 öğretim yılında toplamda 15 okulda uygulanmaya başlandı. Bu okullardaki öğrenci sayısı ise 2 bin 120’ye ulaştı.³⁷⁹ Haftada 20 saat Arapça dersi görülen İmam-Hatip liselerinde eğitim de, bir yıl hazırlık Arapça olmak üzere 5 yıla çıkmış oldu.

Görüldüğü gibi Türkiye’nin gündemine girmeye başlayan ve her geçen gün Türk insanında ilgi ve arzu uyandıran, rağbet ve talep gören Arapça öğrenim ve öğretimi,

³⁷⁵ Soyupek, *a.g.e.* s. 241

³⁷⁶ Timav.org.tr(Türkiye İmam-Hatipliler Vakfı sitesi), erişim, 07. 04. 2015

³⁷⁷ MEB Talim Terbiye Kurulunun, 28/03/2013 - 18 tarihli ve sayılı kararları ile kabul edilen okullara ait haftalık ders çizelgeleri.

³⁷⁸ Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Resmi Web Sitesi, <http://dogm.meb.gov.tr/www/7-uluslar-arasi-arapca-bilgi-ve-etkinlik-yarismalari-ankarada-yapildi/icerik/393>, erişim 11.08.2016

³⁷⁹ Habertürk, 06 Mart 2014; Sabah 11 Kasım 2014

gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de çağdaş ve bilimsel yöntem ve tekniklerle daha da gerekli hale geldiği bilinen bir gerçektir.

1. 3. 3. Yükseköğretimde Arapça Öğretimi

Bugünkü anlamda, Türkiye’de yüksek din eğitiminin 1 Eylül 1900’de kurulan Darülfünun’da başladığı kabul edilmektedir. 1924 yılında Tevhid-i Tedrisât Kanununa istinaden Darülfünûn’a bağlı bir ilâhiyat fakültesi kurulmuş, Mayıs 1933 tarihinde de kapatılmıştır. 21 Kasım 1949 tarihinde Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi öğretime başlamış, Arapçanın Farsça ve batı dilleri gibi yardımcı bir ders olarak okutulması kararlaştırılmıştır.³⁸⁰

19 Kasım 1959 tarihinde öğretime başlayan Yüksek İslam Enstitülerinde uygulanan haftalık otuz altı saatlik yoğun program içerisinde Arapça dersleri de önemli bir yer işgal etmekteydi. 6 Kasım 1982 tarihinde çıkan kanun ile bu enstitüler İlâhiyat fakültelerine dönüştürülmüştür.³⁸¹ Son yıllarda sayısı hızla artan özel ve resmi üniversiteler bünyesinde ilahiyat fakülteleri açılmaya başlanmıştır. Hali hazırda, bir kısmı doğrudan ilahiyat fakültesi, bir kısmı ise İslami İlimler fakültesi adı altında açılmış seksen sekiz ilahiyat fakültesi vardır.³⁸²

1982 yılında İlâhiyat fakültelerine dönüştürülen Yüksek İslam Enstitülerinde uygulanan Arapça programı, ilk iki yılda haftada 5’er, son iki yılda da haftada 4’er saat okutulmuştur. İlâhiyat fakültelerinde ise Arapça öğretimi, 1983 yılına kadar sınıflarda haftalık, 6-4-4-4 saat okutulurken, 1983’ten sonra da haftalık ders saati, 4-4-2-2, 1998 den itibaren de ilk üç öğretim yılında 10- 6-4 şeklinde olmuştur. Son sınıfta ise, Arapça derslerine yer verilmemiştir. 1989 yılında açılan iki yıllık İlâhiyat Meslek Yüksek Okullarında Arapça öğretimi de haftada 2 saatle sınırlı kalmıştır.³⁸³

1997 tarihinde yapılan düzenlemeden önce, İlâhiyatlarda bir yıllık Arapça hazırlık sınıfı bulunmaktaydı. Bu hazırlık sınıfında haftada 20 saat Arapça, okutuldu. 1997 yılında

³⁸⁰ Koştaş, Münir, “Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi (Dünü Bugünü)” *Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 1999 Özel Sayı, s. 141.

³⁸¹ Cebeci, Suat, “Cumhuriyet Döneminde Yüksek Din Öğretimi”, *Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 1999 Özel Sayı, s. 229-232

³⁸² <http://www.haber7.com/guncel/haber/1024883-turkiyede-kac-ilahiyat-fakultesi-var>, erişim 08. 04. 2015

³⁸³ Öcal, Mustafa, “25. Yılında Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi”, *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, y. 2000, sayı 9, s. 3-106

YÖK tarafından alınan kararlar ilahiyat Fakültelerindeki Arapça hazırlık sınıfı kaldırılarak biri, “İlahiyat Lisans Programı” ve diğeri de “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği” olmak üzere iki ayrı program getirilmiştir. 1997 yılında yapılan düzenleme sonucu hazırlık sınıflarının kaldırılmasıyla birlikte İlahiyat Fakültelerinde lisans programında okutulan Arapça derslerinin sayısında önemli oranda bir azalma meydana gelmiştir. 2009-2010 öğretim yılından itibaren bazı İlahiyat Fakültelerinde hazırlık sınıfı tekrar konulmuş, diğer İlahiyat Fakültelerinde ise 2010-2011 eğitim öğretim yılından itibaren zorunlu Arapça hazırlık sınıfları konmaya başlanmıştır.³⁸⁴

Cumhuriyet tarihi boyunca başta İmam Hatip Okulları/Liseleri olmak üzere İlahiyat Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümlerinde zorunlu, diğer fakültelerin bazı bölümlerinde zorunlu/seçmeli ders olarak okutulan Arapça öğretimde istenilen başarının sağlanmadığı yapılan araştırmalarla bilinmektedir. Bunun en önemli sebepleri arasında, Arapça öğretim programının hükümetler tarafından ihmal edilmesi yanı sıra, son zamanlara kadar söz konusu okullarda Arapça öğretiminde, çağdaş ve bilimsel yöntemlerin uygulanmaması, gramere dayalı öğretimin yapılması vardır denebilir. Ayrıca Arapça öğretim programlarının yaz-boz tahtası haline gelmesi, ortak bir programın olmaması, konu itibarıyla birbirinden kopuk farklı kitapların okutulması, her hocanın kendine göre bir yöntem kullanması, öğrencilerin gramer kurallarına boğulması, konuşma becerisinin arka plana itilmesi gibi sebepler de gösterilebilir.

1. 3. 4. İmam-Hatip ve Yükseköğretimde Arapça Ders Kitapları

1. 3. 4. 1. İmam-Hatip Okullarında/Liselerinde Ders Kitapları

1951-1952 öğretim yılında, İmam-Hatip Okulları yeni bir statü ile tekrar öğretime açıldığında bu okullarda Arapça dersi meslek dersleri arasında yer almaya başladı. Açıldıkları ilk ve daha sonraki yıllarda ders kitabı olarak, ya Diyanet İşleri Başkanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın müştereken alelacele hazırlattıkları kitaplar okutulmuş ya da ders kitabı olmadığı için bazı dersler hocaların not tutturması şeklinde işlenmiştir. Bu

³⁸⁴ Soysaldı, Mehmet, “Türkiye’deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları”, *EKEV Akademi dergisi* 2010, sy. 45, s.123

okullarda okutulan Arapça dersleri, medresedeki Arapça öğretiminden farklı olmamıştır denilebilir.

1971 yılına kadar Arapça yazılmış dilbilgisi kitapları ile eski metinlerden, Kur'an-ı Kerim ve Hadis-i şeriflerden alınmış okuma parçalarını içeren ders kitapları takip edilmiştir.³⁸⁵ 1985 yılına kadar dilbilgisi ayrı bir kaynaktan, metin dersleri de ayrı bir kaynaktan işlenmiştir.

İmam-Hatip Liselerinin açıldığı ilk yıllarda okutulan ders kitaplarında Arapça dersi, genel olarak metin ve gramer olarak iki kısımdan oluşmaktadır. Ayrı bir kitapta 'Dinî Metinler' şeklinde toplanmış olan bu kitapta daha çok gramer dersinde verilecek konuları içeren dinî muhtevalı metinler yer almaktadır. Gramer derslerinde ise Arapçanın dilbilgisi kuralları öğretiliyordu. Dolayısıyla bu dersteki temel amaç, öğrencilerin dinî bir metni tercüme edebilmesiydi. Bu anlayış kısmî değişikliklerle beraber uzun süre devam etmiştir.³⁸⁶

1985 yılına kadar bu kurumların hemen hemen tamamında Arapça ders kitabı olarak okutulan Hayrettin Karaman ve Bekir Topaloğlu'nun telif ettikleri 'Arapça Dilbilgisi' ile 'Arapça Metinler' isimli kitaplarını bu tür kitaplara örnek olarak gösterebiliriz.³⁸⁷

Milli Eğitim Bakanlığı 1985 yılında bir kitap yazma faaliyeti başlattığı görülmektedir. Arapça dersi için de bir çerçeve program ve bu programa bağlı ders kitapları hazırlanmıştır. Komisyonlar tarafından hazırlanan bu kitaplar, eski sistemden farklı olarak pratik Arapça ile klasik Arapçayı bir arada telif etme amacına yönelik olmuştur.³⁸⁸ İmam-Hatip Okullarında 1985 yılından sonra Arapça ders kitapları şunlardır:

³⁸⁵ Aydın, M. Zeki, "Eğitimde Program Geliştirme ve Arapça Dersi Öğretim Programı Üzerine", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı I, Sivas 1996, s. 124-134.

³⁸⁶ Uygun, Osman, *İmam-Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi*, (Basılmamış Y. Lisans Tezi), AÜ Sosyal Bilimler Ens., Ankara 1994, s. 10.)

³⁸⁷ Soyupek, a.g.e. s. 282

³⁸⁸ İmam-Hatip Liselerinde okutulan ders kitapları tahlili konusunda geniş bilgi için bkz, Mahmut Karaca; *İmam-Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi ve Arapça Ders Kitaplarının Tahlili*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Bursa 1992

1. Ta'li'mu'l-lugati'l-Arabiyye³⁸⁹

Bu kitap, İmam-Hatip Liseleri orta kısım 1, 2 ve 3. sınıflar için Mehmet Maksûdoğlu, Hikmet Özdemir ve Suat Cebeci'den oluşan bir komisyon tarafından hazırlanmıştır. Şamil yayın evi tarafından basılan kitapların tarihleri de şöyledir.

- Orta Kısım Arapça I, Milli Eğitim Bakanlığı, 1992.

- Orta Kısım Arapça II, Milli Eğitim Bakanlığı 1992.

- Orta Kısım Arapça III, Milli Eğitim Bakanlığı, 1985.

Yine orta kısım sınıflar için Arapça 1,2 ve 3 kitapları, Mehmet Maksudoğlu, Mustafa Varlı, Mustafa Seçkin tarafından hazırlanmıştır.

2. el-Lügatü'l-Arabiyye

Bu ders kitabı, lise 4-5-6-7. sınıfları için ayrı ayrı komisyonlar tarafından yazılmıştır. 1985'den 1998'e kadar orta kısımda Ta'limü'l-lügati'l-Arabiyye ve lise kısmında el-Lügatü'l-'Arabiyye isimli kitap serileri okutulmuştur.³⁹⁰

3. Arapça

1999 yılında İmam-Hatip Liseleri programında yapılan gelişmelere bağlı olarak Arapça ders kitaplarına kaynaklık eden Arapça ders programı da geliştirildi.³⁹¹ 1999-2006 yılları arasında hazırlık sınıfı uygulamasıyla birlikte İmam hatip liseleri için Cumhuriyet Üniversitesi'nden Mehmet Zeki Aydın başkanlığındaki bir komisyon tarafından Arapça kitap seti hazırlanmıştır. Hayatın içinden günlük diyaloglara yer verilen bu kitaplarda Arapçanın bir meleke olarak kazandırılması hedeflenmiştir. Doğrudan dilbilgisi konularına yer verilmeyen bu kitaplar önceki kitaplara göre görsel açıdan daha zengindir. Kitap 2000-2001 öğretim yılında okullarda kullanılmaya başlanmıştır.

4. Heyya Nete'allem el-Arabiyye³⁹²

2006-2007 eğitim öğretim yılından Emrullah İşler başkanlığında aşamalı başlayarak 9, 10, 11 ve 12. sınıflar için yeni bir kitap serisi hazırlanmıştır. Bu kitap serisinde ders

³⁸⁹ Maksudoğlu, Mehmet-Özdemir, Hikmet-Cebeci, Suat, İstanbul, 1988.

³⁹⁰ Soyupek. a.g.m., s. 286

³⁹¹ Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 10.05.1999 tarih ve 39 sayılı kararı.

³⁹² Yazarlar: İşler, Emrullah – Suçin, M. Hakkı- Doğru, Erdiñ- Demirci, Selahattin, 2012

kitabının yanı sıra ilk olarak öğretmen rehber kitabı, çalışma kitabı ve cd'lere de yer verilmiştir. Söz konusu kitap setine yöneltilen eleştiriler dikkate alınarak ve 2001'de Arapça öğretim programı uyarınca gerekli düzenlemeler yapılarak yine Emrullah İşler başkanlığındaki bir komisyon tarafından tekrar yayına hazırlanmıştır. Bu kitap serisinin 9. ve 10. Sınıf kitabında ünite sayısı ders saatlerinin çok üstünde olması ve bir eğitim öğretim yılı içerisinde bitirilmesinin mümkün görünmemesi nedeniyle öğretmenler tarafından eleştirilmektedir. Ayrıca 12. Sınıf metinleri lise öğrencisinin seviyesine göre ağır bulunmakta, bu tür metinlerin yükseköğretimde okutulması gerektiği dile getirilmektedir. Bu kitaplar bir takım eksikliklere sahip olsa da ve bazı eleştirilere maruz kalsa da tarihsel süreçte yer alan kitaplar ele alındığında Arapça Ders kitabı noktasında çok iyi mesafeler kat edildiğini söylemek mümkündür.³⁹³

1. 3. 4. 2. İlahiyat Fakültelerinde Arapça Ders Kitapları

Son yirmi yıllık zaman dilimine gelene kadar İlahiyat fakültelerinde (önceki ismiyle Yüksek İslâm Enstitülerinde) belirli bir Arapça öğretim serisi takip edilmemiş; genelde Türkçe veya Arapça bazı gramer kitaplarının yanı sıra çeşitli metin kitapları okutulmuştur. Bunlar arasında İbn Hişâm'ın *Katru'n-nedâ ve Şuzûru'z-zeheb* adlı eserleri, İmam Birgivi'nin *İzhâr'ı*, *Maksûdu*, Hayrettin Karaman-Bekir Topaloğlu'nun *Sarf-Nahiv* kitabı gibi gramer kitaplarının yanı sıra Ali Özek ve Nihad Çetin'in *Seçme Metinler* kitabı vb. sayılabilir. Bu kurumlarda Arapça çoğunlukla, dinî metinlerin okunup anlaşılabilmesi gayesiyle okutulduğundan bu eserlerin o yıllar itibariyle bu amaca uygun oldukları düşünülmüş ve okutulmuştur. Son yıllarda ise bir iletişim dili olarak Arapçanın öğretimi dünyada ve Türkiye'de büyük bir gelişme göstermiş, Arapça öğretiminin yapı ve sorunlarıyla ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış, bunun sonucu olarak da Arapçanın çağdaş yabancı dil öğretim yöntemlerine göre öğretilmesini amaçlayan ders kitapları hazırlanmıştır.³⁹⁴

Birçok İlahiyat Fakültelerinde okutulan bir kısım, Arapça öğretim serilerini, detaya girmeden şu şekilde sıralayabiliriz:

³⁹³ Şimşek, Sultan, "Ders Kitapları ve Diğer Öğretim Unsurları Açısından İ.H.Liselerinde Arapça öğretiminin Gelişim Seyri", *EKEV Akademi Dergisi* 2012, y.16, sy.50, s.239

³⁹⁴ Bostancı, Ahmet, "İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Arapça Ders Kitapları" *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2005, y. 11, s. 1-30

1. el-Kavâ'idu'l-'Arabiyyetu'l-muyessere(القواعد العربية الميسرة)(üç cilt)³⁹⁵

2. el-'Arabiyyetu li'l-hayât(العربية للحياة) dört cilt³⁹⁶

3. el-Kırâ'atu'l-'Arabiyyetu'l-muyessere (القراءة العربية الميسرة)(üç cilt)

Bu üç seri, Riyad-Kral Suud Üniversitesi Dil Enstitüsü tarafından hazırlanmıştır.

el-Kavâ'idu'l-'Arabiyyetu'l-muyessere serisinin en önemli özelliği fonksiyonel gramere ve buna uygun alıştırma cümlelerine yer verilmesidir. Seride öğrenciye toplam, kullanımı yaygın 3000 kelime öğretimi hedeflenmiştir.

el-'Arabiyyetu li'l-hayât da yabancılara Arapça öğretmeyi hedefleyen bir seridir. İslam ve Arap kültüründen metinler içeren seride, destekleyici materyal olarak ses bantları, resimler, alıştırmalar kullanılmıştır.

el-Kırâ'atu'l-muyessere serisi ise, okuma ağırlıklı ve okuma anlam becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Metinlerde, Kur'an'da ve Arap dünyasında kullanımı yaygın kelimelere ağırlık verilmiştir. Metinlerdeki çeşitlilik de serinin ayrı bir özelliğidir.

4. el-Arabiyyetu li'n-naşîn (العربية للناشئين)

Altı cilt halinde basılan kitap, Mahmûd İsmâ'îl Sînî, Nâsif Mustafâ 'Abdul'azîz, Muhtâr et-Tâhir Huseyn tarafından hazırlanmıştır. Türkiye'de 12 cilt olarak basılmıştır. (6 Öğrenci + 6 öğretmen =12 kitap). Seride sözlü ve yazılı anlatım ön plana çıkmaktadır. Seride kelimeleri pekiştirmek maksadıyla kelime tekrarı yapılmıştır. Serinin tek bir yabancı dil öğretim yöntemine bağlı kaldığı söylenemez.

Birinci kitapta direkt metot göze çarparken beşinci ve altıncı kitap dilbilgisi- çeviri yönteminin izlerini taşımaktadır. Bu nedenle seri seçmeli metot teorisine göre hazırlanmış denebilir.³⁹⁷

³⁹⁵ Muhammed İsmâ'îl Sînî, İbrâhîm Yûsuf Seyyid ve Muhammed er-Rifâ'î eş-Şeyh tarafından hazırlanmıştır

³⁹⁶ Muhammed İsmâ'îl Sînî, Nâsif Mustafâ 'Abdu'l-'azîz, Muhyiddîn Ahmed Sâlih, Mustafâ Ahmed Suleymân'dan oluşan bir heyet tarafından hazırlanmıştır.

³⁹⁷ Bostancı, Ahmet, a.g.m., s. 1-30

Seride, öğrencilerin ilgisini çekebilecek, ona cazip gelebilecek, bilmece, bulmaca, fıkra, karikatür gibi çalışmalara yer verilmemesi motivasyon bakımından bir eksiklik sayılabilir.

5. Silsiletu ta'fîmi'l-lugati'l-'Arabiyye (سلسلة تعليم اللغة العربية)

İmam Muhammed b. Suud Üniversitesi Dil Enstitüsü tarafından hazırlanan seri, 4 kurda Arapça öğretimini vermek üzere planlanmıştır. Silsile, sarf, nahiv ve tabir kitaplarından oluşmaktadır. Kitaplardaki metinler, daha çok dini ve kültürel konuları içermektedir. Seride genel hedef, Arapçanın İslâm kültürünü yaymak için bir kapı olacak şekilde sunulmasıdır. Bu yüzden İslâmî mefhumlar dille ilgili kitaplara serpiştirilmiş, dinî bilgilere ise yine seride yer alan dinî kitaplarda yoğun olarak yer verilmiştir. Tüm serinin 2 yıllık bir öğretim devresinde verilmesi öngörülmektedir. Birinci kurda öğrenci nahiv terkiplerini ve sarf sîgalarını uygulama bağlamında görürken ikinci kurdan itibaren kaidelerle de karşılaşmaktadır. Mümkün olduğunca en yaygın nahiv terkipleri ve sarf sîgalarının verilmesine çalışılmıştır. Basit cümlelerden mürekkebe doğru bir sıralama takip edilmiştir. Şaz ve nadir kalıplardan uzak durulmaya çalışılmıştır.³⁹⁸

6. en-Nahvü'l vazih (النحو الواضح)

Mısır'da orta öğretim öğrencileri için hazırlanan bu kitaplarda konular örnek cümlelerle başlamaktadır. Cümleler okunup anlaşıldıktan sonra, tahlillerle gramer kaideleri açıklanmaktadır. Gramer öğretiminde, tüme varım yöntemiyle cümlelerden kaideler çıkarılmaktadır. Çeşitli alıştırmalarla konular pekiştirilir. Eski alışılmış kitapların üslubuna benzemediğinden ilk plânda ilgi görmüştür. Ancak aşağıdaki gerekçelerle eleştirilmiştir.

Basra ekolünün metodu benimsendiğinden kuralların sebebi çok araştırılmaktadır. Yorumlar bıktırıcıdır ve öğretim zordur. Nahiv öğretimine açıklık ve kolaylık getirdikleri iddiasında olan yazarlar, eski tarifleri öğretim metotlarına göre yeniden düzenlemekten öteye geçememişlerdir. Bu sebeple eski kitapların en bariz unsurlarından olan tanım problemi bu kitapta da olduğu gibi kalmıştır. Alıştırmaların diline özen gösterilmemiştir. Üslûp sağlam değildir, dil zayıftır. Konular hayattan kopuk olarak

işlendiğinden alıştırma ve örneklerde dilin hayatla olan bağı göz ardı edilmiştir. Kolay Arapça öğretimi hedefini gerçekleştirmekten çok uzaktır.³⁹⁹

7. Silsiletü'l lisan (سلسلة اللسان)

Bu seri, Birleşik Arap Emirlikleri 'Merkezü'l lisani'l-ümm' tarafından hazırlanmış, Türkiye'de CD'leriyle birlikte 8 cilt olarak basılmıştır. Bütün Arap ülkelerinde geçerli olan yazı dili esas alınarak hazırlanan seri, öğrenciye çağdaş yöntemlerle dilin dört temel becerisini kazandırmayı amaçlamaktadır. Serinin ayrıca bir hazırlık kitabı/*el-Kitab et-Temhidi* vardır.

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi tarafından basımı yapılan seri, eğitim dili Arapça olan aynı üniversitenin İslamî Bilimler Fakültesi ile diğer bazı İlahiyat Fakültelerinde okutulmaktadır. Dört kur şeklinde oluşturulan ilahiyat fakültelerinde, her kurda iki cilt okutulmaktadır. Seride gramer konuları özet şeklinde verilmiştir.

8. el-'Arabyetü beyne yedeyk (العربية بين يديك)

Mekke- Ummü'Kura Üniversitesi Arap Dil Enstitüsü tarafından 2007 de hazırlanmış üç ciltlik bir seridir. Üç düzeye göre hazırlanmış her kitabın ayrıca, öğretmen kitabı, CD ve birde sözlüğü vardır. Seri öğrenciye dil, iletişim yanı sıra İslam kültürü kazandırmayı da amaçlamaktadır. Bu nedenle kitapta bol miktarda dini metinlere yer verilmiştir.

9. Modern Arapça 1-2

Ensar Vakfının, Ahmet Altun, Ahmet Meydan, İhsan Erkul'dan oluşan komisyona hazırlattığı kitap 2 cilttir. Ensar Neşriyat tarafından 2007'de basılmıştır. Bazı İlahiyat fakültelerinde de okutulan kitap, Arapçayı, daha cazip, daha kolay öğretmeyi amaçlamıştır. Motivasyon ve pratik Arapça ön plana alınmış ve dört temel beceri bir arada verilmeye çalışılmıştır.

Günümüzde İlahiyat Fakültelerinde okutulan ve yukarda adları geçen kitap serileri dışında, Türk ve Arap yazarların hazırlamış olduğu farklı başka kitaplar da uzun süre İlahiyat fakültelerinde okutulmuştur.⁴⁰⁰

³⁹⁹ Doğan, C. a.g.e. s. 58

⁴⁰⁰ Arapça derslerinde temel ders kitaplarının yanı sıra okutulan diğer kitaplar da şunlardır: Mebâdi'u 'ilmi's-sarf, Hüseyin Avni Çelik; Sarf-Nahiv, Kadri Yıldırım; Bağlaçlı Cümle Yapıları, Ahmet

Anadolu Üniversitesi İlahiyat Ön lisans Programında ise, Farklı komisyonlar tarafından hazırlanan Arapça I, Arapça II, Arapça III, Arapça IV ders kitapları serisi yer almaktadır. Söz konusu kitaplar 2010 tarihinden itibaren okutulmaktadır.

Arapça ders kitapları konusu, İmam-Hatip Liseleri ile İlahiyat Fakültelerinde önemli bir sorun olmuştur denilebilir. 1985 yılından önce klasik Arapça ağırlıklı yardımcı ders kitapları okutuluyordu. Ancak 1985 yılında yeni ders kitaplarının yazılması gerçekleştirilebildi. Son senelerde hazırlanan ve pratik Arapçaya biraz daha fazla önem veren kitaplar, her ne kadar dört temel beceri öğretimini dikkate almış yeni yöntem ve tekniklerle hazırlanmışsa da, öğretmen, ortam, araç-gereç yetersizliği sebepleriyle istenilen başarıyı sağlamadığı söylenebilir. Başarısızlığın en önemli nedeni, kendini yeterli bulmayan ve geliştirmeyen öğretmendir diyebiliriz. Çünkü halı hazırdaki İmam-Hatip Liselerinde Arapça dersi okutan öğretmenlerin çoğu, eski sistem olan klasik Arapça okumuş kimselerdir. Bunlar hiçbir uygulamaya tabi tutulmadan, tıpkı tıp fakültesinden mezun olmuş bir doktorun uygulama yapmadan ameliyata girmesi gibi Arapça derslerine girdiler. Bir nevi yarım hoca olarak bu dersi zorunlu olarak yürüttüler. Bu da öğrencinin başarısızlığına ve Arapçaya karşı olumsuz duygular edinmelerine yol açtı kanaatindeyiz.

İlahiyat fakültelerinde okutulan farklı ders kitapları da Arapça öğretiminde sadra şifa bir çözüm getirmemiştir diyebiliriz. Çeşitliği, dinî konulara ağırlık veren içeriği, Müelliflerin tamamının Arap olması, Türkçe-Arapça etkileşmesinin Arapça öğretimine olan katkısını dikkate alınmaması, Türklere daha uygun örnek cümlelere yer verilmemesi, Türk öğrenciler için bir olumsuzluk sayılabilir. Bütün İlahiyat fakültelerinde Türkler için hazırlanmış ideal, üzerinde ittifak edilmiş ortak bir Kitap seti ve buna destek olacak yardımcı materyaller henüz yoktur kanaatindeyiz. Arapça ders kitabı seçiminde İnisiyatif tamamen, fakültelerdeki Arapça öğretmenlerine bırakılmıştır.

Yüksel; Arapça'da Matematiksel Cümle Yapısı, Mehmet Çakır; Arapça Dilbilgisi, Meral Çörtü; el-Kavaidü'l-müşeccia, Sarf I-II, Nahiv, I-III, Halil İbrahim Kaçar; Ali Bulut; Yılmaz Özdemir; Arapça Okuma ve Eski Metinler, Hayrettin Karaman-Bekir Topaloğlu, Arapça Çeviri Kılavuzu, Emrullah İşler-Musa Yıldız; Muhtasar Cümle Kalıpları, İsmail Hakkı Sezer; Arapça Dilbilgisi, Mehmet Maksudoğlu; 'Avâmil Risalesi, Birgivî; Arapça Dilbilgisi (Sarf Bilgisi), Hüseyin Günday, Şener Şahin; Modern Metin Okumaları, İsmail Güler, Hüseyin Günday, Şener Şahin
Bkz. Ahmet Bostancı, Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 11 / 2005, s. 1-30

1. 3. 5. Türkiye’de Arapça Öğretiminin Bugünkü Durumu

Ülkemizde Arapça öğretimi, ilköğretim dördüncü sınıftan⁴⁰¹ orta öğretim son sınıfa kadar seçmeli Arapça dersi olarak, İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokullarında ise zorunlu Arapça dersi adı altında okutulmaktadır. Hali hazırda Türkiye’de Arapça öğretimin yapıldığı belli başlı resmi ve gayri resmi kurum ve kuruluşlar şunlardır:

1. İmam-Hatip Liseleri: Arapça dersleri, kuruluşundan itibaren İmam Hatip Liselerinde, yabancı dil olmasına rağmen meslek dersleri arasında yer almış, yabancı dil teknik ve yöntemleriyle okutulmadığı için pek verimli olmadığı gibi istikrar da kazanmamıştır denilebilir. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün 10.01.2010 tarihli kararıyla Arapça dersini müstakil bir alan olmaktan çıkarıp Meslekî Arapça adı altında Meslek Dersleri grubuna dahil edilmiştir. Bu kararla, Arapça yine eski eğitim sisteminin devamı çizgisine gelmiş ve iletişim dili olmaktan çıkmıştır.

2. İmam-Hatip Ortaokulları ile Liseleri dışındaki, genel lise ile Anadolu liselerinde de Arapça, seçmeli ders olarak okutulmaktadır.

3. İlahiyat Fakülteleri: Türkiye’de sayıları 88’e ulaşan, biri hazırlık Arapça olmak üzere beş yıllık İlahiyat fakültelerinde, zorunlu Arapça öğretimi yapılmaktadır. Yalova Üniversitesi İslami İlimler, FSM Vakıf Üniversitesi İslami İlimler ve Mardin Artuklu İslami İlimler Fakültelerinde olduğu gibi bazı devlet ve vakıf üniversitelerinde lisans programları %100 Arapça olarak sürdürülmektedir.

4. G.Ü. Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı: Arapça öğretmenleri yetiştiren bu fakültede hazırlık sınıfında haftada 24, birinci sınıfta 15, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda 19 ar saat Arapça dersi okutulmaktadır.

5. Edebiyat Fakülteleri Arap Dili ve Edebiyatı Bölümleri: Dört senelik bu fakültede Arapça dersleri haftada 12 saat okutulmaktadır.

6. Boğaziçi Üniversitesi: Üniversitenin muhtelif fakültelerinde Arapça seçmeli dersler arasında yer almaktadır.

⁴⁰¹ MEB’in aldığı yeni bir kararla, 2016-2017 öğretim yılı itibarıyla Arapça dersleri, ilköğretim 2. Sınıfından itibaren okutulacak. Bk. MEB din Öğretimi Genel Müdürlüğü İlkokul Arapça Dersi (2, 3 ve 4. sınıflar) Öğretim Programı, Ankara, 2015, s. 15

7. Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi(TÖMER): Yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla 1984 te açılan merkezde yabancı dil öğretimi bölümünde İngilizce, Almanca, Fransızca yanı sıra Arapça öğretimi de yapılmaktadır. 2011 yılında ‘Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkez’ olarak isim değiştiren TÖMER, Türkiye genelinde şubeler açmıştır.

8. Kara Kuvvetleri Lisan Okulu: 1968 yılında kurulan okul, yurt dışında görev yapacak subay ve astsubaylara Arapça öğretmek amacıyla haftada 30 saat olmak üzere 9 ay süreyle Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemiyle Arapça öğretimi yapılmaktadır.

9. Devlet Lisan Okulu(MEB Devlet Memurları Yabancı Diller Eğitim Merkezi): Ankara Dil Tarih Coğrafya Fakültesine bağlı merkezde haftada 35 saat ve 9 ay süreyle Arapça öğretimi yapılmaktadır.

10. İstanbul Lisan Akademisi(İLA): Her bir kuru 96 saat olmak üzere 6 seviyede Genel Arapça ve Özel Amaçlı Arapça olmak üzere iki temel başlık altında Arapça öğretimi yapılmaktadır.

11. Akademistanbul: Arapça Öğretimi ile ilgili(kitap, yarışma, kurs) farklı alanlarda çalışma yapan Akademistanbul, 2009 yılından itibaren farklı düzeylerde Arapça öğretimi faaliyetinde bulunmaktadır.

12. İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği: 2013-2014 öğretim yılında açılan bölümde Arapça öğretmenleri yetiştirmeye yöneliktir. Eğitim süresi, biri hazırlık olmak üzere beş yıldır.

13. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği. Bölüm 2013 yılında açılmıştır.

14. Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği: Bölüm 2016-2017 öğretim yılı itibarıyla eğitime başlayacaktır.

Türkiye’de 1992 yılına kadar devlet tekelinde olan Arapça öğretimi, Milli Güvenlik Kurulunun oluru ve Bakanlar kurulunun 4.3.1992 tarihli kararıyla resmi gazetenin 21177 sayı ve 20.3.1992 tarihli yayınıyla, diğer bazı yabancı diller gibi özel kurum ve kuruluşlar tarafından da öğretimine izin verildi. Söz konusu tarihten itibaren Türkiye’de Arapça öğretimi özel, kurum ve kuruluşlarda da yapılmaya başlandı. Bunların arasında,

özel kurslar, dershaneler, vakıflar, cami dernekleri, halk eğitim merkezleri ve belediyeler sayılabilir. Özellikle İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin, 'Meslek Edindirme Kursları' bünyesinde açmış olduğu ve üç yıl Arapça dersi verdiğimiz İBB bünyesindeki İSMEK'in Arapça kursları halk tarafından yoğun ilgi görmektedir.

2013-2014 Eğitim Öğretim yılında farklı profillerde 9 bin 657 kişinin başvurduğu Arapça kurslarında, üç seviyede toplam 480 saat ders verildiği görülmektedir.⁴⁰²

Günümüz Türkiye'sinde Arapça öğretimi gözden geçirildiğinde, İmam-Hatip Liselerinde okutulan MEB kaynaklı ders kitaplarıyla, kayda değer bir başarı sağlandığı söylenemez. Bu kitaplar, diğer klasik Arapça kitaplardan derlenmiş hatta günümüzde Körfez ülkelerinde dahi Arapça programında yer almayan,⁴⁰³ bazı gramer konuları ihtiva etmektedir. Arapça öğretimi iletişim dili olarak Türk öğrencilerinin pratik yapma ihtiyacına cevap vermediği için Arapçaya karşı bir ciddi istek de oluşturmamaktadır. Buna yöntem ve hoca problemi de eklenince, Arapça öğretimi daha da verimsiz bir hal aldı denebilir. Ancak son üç yılda Kartal, Beyoğlu Anadolu İmam-Hatip Liselerinde olduğu gibi, proje İmam-Hatip Liselerinde Arapça hazırlık sınıfları oluşturuldu. Haftada 20 saat Arapça derslerinin verildiği bu okulların sayısı giderek artmaktadır. Bu da Arapça öğretimi içi olumlu bir gelişme sayılmaktadır.

İlahiyat Fakültelerindeki Arapça öğretimi ise daha başarılı bir durumda olduğu söylenebilir. 2013-2014 öğretim yılından itibaren YÖK tarafından yapılan bir düzenlemeyle Bütün İlahiyat fakültelerinde, 4 kur üzerinden 32 haftalık zorunlu Arapça hazırlık sınıfında en az haftada 26 saat olmak üzere ortak program uygulanmasına geçildi. Haftada 26/30 saat Arapça derslerinin okutulduğu ve bu derslerde, sarf, nahiv ile birlikte dilin dört temel becerisine de ağırlık verilmesi, Arapça derslerinin %30'ü olmak üzere 4 yıl süreyle lisans sınıflarında da sürdürülmesi, Arapça öğretiminde süreklilik bakımından olumlu bir gelişmedir. Ancak İlahiyat Fakültelerinde farklı Arapça öğretim setlerinin kullanılması, bu konuda fakülteler arasında ortak bir programın olmaması, Arapça öğretim elemanları arasında ortak bir yöntem ve tekniğin uygulanmaması ise Arapça öğretiminde görülen olumsuz yönlerdir.

⁴⁰² İSMEK web sitesi, Meslek Edindirme Kursları, <http://ismek.ibb.gov.tr>, erişim 11.04.2015

⁴⁰³ Mahmud Kamil en-Nake, *Ta'lim el-Luğa al-Arabiyye*, s. 303-304

Son yıllarda bir iletişim dili olarak Arapça öğretimi, dünyada olduğu gibi Türkiye’de de önemli bir gelişme gösterdiği bilinen bir gerçektir. Arapça öğretiminin yapı ve sorunlarıyla ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış, bunun sonucu olarak da Arapçanın çağdaş yabancı dil öğretim yöntemlerine göre öğretilmesini amaçlayan ders kitapları hazırlanmıştır. Ancak okutulan kitapların Arap menşeli olması ve gerek mensubu olduğu ülke yöneticilerini, gerekse ırkını övmeleri, kitapların çoğunun yoğun bir dini içeriğe sahip olmaları, Türk insanı için yabancı bir dil olan Arapça öğretiminde bir sorun teşkil etmektedir. Bu nedenle, Türk insanının ihtiyacına cevap verecek daha uygun yöntem ve içerikle hazırlanmış kitaplarla, Arapça öğretimini gerçekleştirecek öğretmenlere ihtiyaç görülmektedir. Türk-Arap tarihi ilişkileri, ortak İslam kültürü ve Türkçe-Arapça etkileşmesini esas alacak yeni Arapça kitaplarının, içinde Türk müelliflerinin de bulunduğu bir komisyon tarafından hazırlanması, Türkiye’de Arapça öğretimini hem kolaylaştıracak hem de hızlandıracak kanaatindeyiz.

Son senelerde, gerek devlet gerekse vakıf üniversitelerine bağlı ve her yıl yenileri açılan, İlahiyat ve İslami İlimler fakülteleri Arap Dili ve Belagati Anabilim Dallarında, Yüksek Lisans ve Doktora programları ve bu programlara gösterilen yoğun ilgi, Türkiye’deki Arapça öğretimine ivme kazandıracığı, yenilik ve başarı getireceği görülmektedir.

2. Türklere Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Hayata önemli bir değer katan, Türkler için dinî, tarihi ve kültürel bir önem ifade eden Arapça, 60 yılı aşkın bir süredir Türkiye’de örgün ve yaygın eğitim kurumlarında öğretilmektedir. Orta öğretimden başlamak üzere yükseköğretime kadar yaklaşık 8, bazı dönemlerde 11-12 yıl sürmüş ve bu uzun zaman birimi içerisinde, öğrenme yaşının en verimli olduğu çağlarda, Arapça öğrenmeye istekli olmalarına rağmen, öğrenci yazık ki istenen düzeyde Arapça öğrenmemiş ve Arapça öğretim amacı gerçekleşmemiştir denebilir. Arapça öğretim müfredatında gerçekleştirilmesi ön görülen amaçlara baktığımız zaman bunu görebilmekteyiz.

İmam-Hatip Okulları/Liselerinde Arapça öğretimin genel amaçları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1-Düzeyine uygun, okuduğu Arapça meslekî ve diğer metinleri anlama.

2-Dinlediği bir Arapça konuşmayı anlama.

3-Arapça sözlü iletişim kurma.

4-Arapça yazılı iletişim kurma.

5-Arapça basılmış yayınları izleme.

6-ğrenmekte olduğu Arapçayı kullanma konusunda istekli olma.⁴⁰⁴

İlahiyat Fakülteleri yönergelerinde ise, Arapça ğretimin temel amaçları arasında aşağıdaki amaçlar yer almaktadır:

- Öğrencilerin temel referans kaynaklara ulaşmalarını sağlamak,
- Arapça konuşmaları dinleyip anlayabilmek,
- Pratik konuşabilmek,
- Arapça okuduğunu anlayan ve düşüncelerini yazabilecek düzeyde olmak,
- İhtiyaç duydukları dinî bilgileri, başkalarına ihtiyaç duymadan öğrenmelerine imkân tanımak,
- Öğrencilerin akademik açıdan başarılı olmalarını sağlamak.

Gerek İmam-Hatip okullarında gerekse İlahiyat Fakültelerinde Arapça ğrenim ve ğretiminde söz konusu amaçların gerçekteşiği söylenemez. Bu okullarda amacın gerçekteşmemesine neden olan sorunlar nelerden kaynaklanmaktadır, bu sorunlar nasıl giderilebilir? Bu konuyu birçok araştırma, inceleme ve anketlerle irdelenmiş sorunlar tespit edilmiş ve çözümüne yönelik öneriler yapılmıştır.

Bu çalışmamızda Türkiye’de Arapça ğrenim ve ğretiminde ne gibi sorunlar var, bu sorunların kaynakları nelerdir, sorunların çözümüne yönelik ne gibi öneriler ileri sürülmüştür gibi konular ele alındıktan daha sonra, kendi tespit ve önerilerimizi ortaya koymağa çalışacağız.

Arapça ğrenim ve öğretimindeki sorunları ele alırken, genelde Türkiye’de özelde İmam-Hatip Okulları/liseleri ile İlahiyat Fakülteleri esas alınacaktır.

⁴⁰⁴ İmam-Hatip Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Yabancı Dil Ağırlıklı İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri ğretim Programları, MEB s. 35-36

2. 1. Arapça Öğretiminde Sorunlar

Mevcut duruma bakılırsa, genel anlamda İmam Hatip liseleri ile ilahiyat Fakültelerinde Arapça öğrenim ve öğretiminin, söz konusu amaçlara uygun bir şekilde gerçekleşmediği görülmektedir. Çünkü söz konusu kurumlardan mezun olan öğrencilerin program sonunda ulaşmaları beklenen genel seviye tespiti konusunda ele alacağımız araştırmalar bu kanaati ortaya koymaktadır. Hazırlık okuyan Anadolu İmam- Hatip liseleri ile İlahiyat Fakültelerinden mezun olan öğrencilerin çoğu, orta seviyede bir metni okuyup anlamda zorluk çektikleri gibi, karşılaştıkları bir Arap'la iletişim kurmada veya meramını yazılı olarak ifade etmede, dil kullanma becerisine ulaşamadıkları için yetersiz kaldıkları gözlenmektedir. Arapçanın ibadet, Araplarla ortak İslam kültürü dili olması hasebiyle, Türkler için herhangi yabancı bir dilden daha kolay diyebileceğimiz Arapça öğretimi, gerek lise gerekse yükseköğretim düzeyinde benzer şekilde okutulan İngilizcenin yakaladığı başarı düzeyi, İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinde bir türlü yakalanmadığı görülmektedir.

Arapça dersinin genel amaçlarını açıklayan altı maddeye Atıf yapan İşler, “Bu yapıyla İmam-Hatip Liselerinde okutulan Arapça dersinin, amaçlarını belirten mezkur altı maddenin gerçekleştirilmesi mümkün olmamıştır”⁴⁰⁵ demektedir. Arapça dersinin genel amaçlarını açıklayan altı maddeyi gerçekleştirmek mümkün olacak mıdır? Bunu zaman gösterecektir. Zira dil öğretimi adına uygulanmaya konan bazı yenilikler hariç, her şey uygulama sahasında eskisinin aynısıdır, denilebilir.⁴⁰⁶ İmam-Hatip Liselerinde, İslam dininin temel kaynaklarını anlamaya yönelik meslek dersi olarak okutulan Arapça öğretiminde uzun yıllardır kayda değer bir gelişme gözlenememiştir.⁴⁰⁷

Atmış yılı aşkın bir zamandan beri, İmam-Hatip Okulları ve İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretilmektedir. Ne var ki sonucun pek iç açıcı olduğu söylenemez. Zaman, iş, güç ve mal kaybı ortadadır. Yeni bilimsel, yöntem ve teknikle altı ayda dil öğretildiği günümüzde, eğitim süresi 4-5 yıl olan İmam-Hatip Liselerinde Arapça öğretilmiyorsa, bunun sebepleri iyice araştırılarak temel problemler ve çözüm yollarını ortaya koyacak

⁴⁰⁵ İşler, Emrullah, “İmam-Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi Üzerine”, *Zaman Gazetesi*, 6.6.1992, s. 8.

⁴⁰⁶ Soyupek, Hasan, *II. Meşrutiyetten Günümüze Türkiye’de Arapça Öğretimi* (basılmamış) doktora tezi, SDÜ. Sosyal Bilimler Ens. İsparta 2004, s. 262

⁴⁰⁷ Cebeci, Suat, “Dil Öğretimi ve Arapça Dersleri”, *Din Öğretimi Dergisi*, sayı 8, 9, Ankara 1986, s. 74

tedbirlerin alınması gerekmektedir. Bu konuda her ne kadar bazı düzenlemeler yapılmışsa da istenilen sonuç elde edilmediği kanaatindeyiz.

Kuruluşundan 1973 yılına kadar, İmam-Hatip Okullarında, Arapça öğretimi medreselerde yapılan Arapça öğretiminin devamı şeklinde olmuştur. Çünkü o dönemlerdeki hocalar, medrese eğitimi ile yetişen kişilerden oluşmaktaydı. 1973 yılından itibaren Arapça öğretim programı 4 defa değiştirilmiştir. İlki 6 Ağustos 1973'te yapılan programda, konular dilbilgisi başlıklarıyla verilmiştir. İkincisi 11 Aralık 1984 tarihli programda, konu başlıkları verilmeyip kitapların nasıl olması gerektiği belirtilmiştir. Üçüncüsü 19 Ağustos 1998 tarihli olup hazırlık sınıfı programı kapsamlı bir şekilde hazırlanmış, ancak lise 1, 2, 3. sınıflar için aynı yöntem izlenmemiştir. Bu sınıflar için konu başlıkları verilmekle yetinilmiştir. Dördüncüsü 29 Aralık 2006 yılında Emrullah İşler başkanlığında bir komisyon tarafından hazırlanmıştır. Daha detaylı ve kapsamlı olan bu program, üniteler, dersler, konular; kalıplar kelimeler ve dil bilgisel yapıların başlıklarını içermektedir. Bu başlıklar altında verilmek istenen hususlar kolaydan zora şeklinde sistematik olarak sunulmuştur. Dilde dört temel beceri öğretimine yer verilen programda, dilbilgisi konularının pratik olarak verilmesi öngörülmüştür. Böylece Arapça öğretimi gramer öğretimi olmaktan çıkarılmaya çalışılmıştır. Ancak daha önceki uygulamalarda olduğu gibi bu programın uygulamasında da Arapça, meslek dersi olarak öğretimi yapılmaya devam edilmiştir.

İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğrenimi ve öğretimi ile ilgili olarak seviye ve başarı tespiti konusunda yapılan bazı anket sonuçları ile değerlendirmeler şöyledir:

1. 1994 yılında Bakırköy İmam-Hatip Lisesinde 11. ve 12. sınıflardan 200 öğrenciyi kapsayan bir anket çalışmamızda öğrencilerin % 95'i,

a- Bir Arap'la karşılaştığın zaman onunla konuşup anlaşabiliyor musun?

b- Arapça bir gazeteyi eline aldığı anda bir kısım başlıkları okuyup anlayabiliyor musun?

c- Radyo veya televizyonda dinlediğin Arapça bir konuşmayı özet olarak anlayabiliyor musun? Sorularımıza olumlu cevap vermedikleri görülmüştür.⁴⁰⁸

⁴⁰⁸ Altun, Ahmet, "İmam-Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi ve Öğretimi", *Zaman Gazetesi*, 27.07.1994,

2. Soyupek tarafından, İzmir ve Isparta İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminin durumunu tespiti için yapılan iki farklı ankette, her iki fakültede de Öğrencilerin, konuşmada, Arapça metinler okuyup anlamadaki düzeyleri ortanın altında olduğu görülmüştür.

İlki, 2002 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören 115 öğrenciye uygulanmıştır. Ankete katılan öğrencilerden, “Arapça konuşabiliyor musunuz?” sorusuna, “Bir iki kelime konuşabiliyorum.” diyenlerin oranı %83.9 dır. “Arapça Gazete ve Dergi Okuyabiliyor musun?” sorusuna, %27 okuyamadığını, %69.5 çok az okuyabildiğini belirtmiştir. Dinî olmayan metinleri Türkçeye çevirebilme oranı ise, %28,8 dir.⁴⁰⁹

İkinci anket uygulaması, 2003 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat fakültesinde okuyan 142 öğrenciye yapılmıştır. “Arapça konuşabiliyor musunuz?” sorusuna, öğrencilerden, “bir iki kelime biliyorum, diyenlerin oranı %78.3, yeterince konuşabiliyorum, diyenlerin oranı ise %6.3’dür. “Arapça gazete ve dergi okuyabiliyor musunuz?” sorusuna, % 49,2’si çok az okuyabildiklerini belirtmişlerdir. Okuyamıyorum diyenlerin oranı ise %48’dir. “Bir günlük hayatınızı Arapça yazabilir misiniz?” sorusuna, evet diyenlerin oranı %31, birkaç kelime diyenlerin oranı ise %47,2 dir.⁴¹⁰

3. İlahiyat Fakültelerinde Öğrencilerinin Arapça öğrenim seviyelerinin tespitine yönelik daha kapsamlı bir çalışma Soysaldı tarafından 2008-2009 akademik yılında, 22 farklı İlahiyat fakültelerinde öğrenim gören 601 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin % 72,2’si fakültelerdeki Arapça öğretimini yeterli bulmamaktadır. % 59,4’ü dinlediği Arapça bir konuşmayı anlayamadıklarını ifade etmektedir. % 79,7’si Arapçayı pratik olarak konuşamadığını ifade etmektedir. % 61,1’i gördüğü Arapça eğitimi sonunda Arapça temel kaynakları anlayamadıklarını ifade etmektedir. Öğrencilerin % 69,9’u düşüncelerini Arapça yazı ile ifade edemediklerini belirtmektedir.⁴¹¹

⁴⁰⁹ Soyupek, Hasan, *İlahiyat Fakültelerinde Yürütülen Arapça Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (İzmir İlahiyat Fakültesi Örneği) Basılmamış Doktora Tezi, Süleyman demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. Isparta 2004. s. 527

⁴¹⁰ Soyupek, Hasan, “İlahiyat Fakültelerinde Yürütülen Arapça Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi” (*Isparta İlahiyat Fakültesi Örneği*), *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, yıl 2003, sy, 1, s. 82-93

⁴¹¹ Soysaldı, Mehmet, “Türkiye’deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları”, *EKEV Akademi dergisi 2010*, sy. 45, s. 261

Bu sonuçlara göre öğrencilerin Arapçayı konuşma, metin okuma, çeviri yapma maddelerini kapsayan Arap dilindeki seviyeleri çoğunlukla orta ve daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. İlahiyat Fakültelerinde ki bu düşük seviye, aynı zamanda İmam-Hatip Liseleri mezunlarının Arapça seviyelerini de göstermektedir.

İmam-Hatip Liseleriyle İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğrenim ve öğretiminde yaşanan sorunların tespiti ve kaynaklarının belirlenmesi, birçok araştırma, sempozyum, makale, yüksek lisans ve doktora konu olmuştur. Bu alanda yapılan bazı çalışmalar aşağıda verilmiştir.

1. Mahmut Karaca; *İmam-Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi ve Arapça Ders Kitaplarının Tahlili*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 1992
2. İşler, Emrullah, "İmam-Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi Üzerine", *Zaman Gazetesi*, 6. 6. 1992, s. 8.
3. Bulut, Ahmet, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretimi", *Zaman Gazetesi*, 9.4.1992.
4. Uygun, Osman, *İmam-Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi* (Basılmamış Yüksek Lisan Tezi), Ankara 1994, s. 3
5. Altun, Ahmet, "İmam-Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi ve Öğretimi", *Zaman Gazetesi*, 27.07.1994, s. 8.
6. Candemir Doğan, *Yabancılar Arapça Öğretimi Esasları ve Öğretim Metotlarının incelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi. 1996
7. Cüneyt Eren, "Arapça Öğretimi Üzerine", *Zaman Gazetesi*, 20. 02. 1997, s. 8;
8. Mahmut Karaca, *Türkiye'de Yüksek Öğretim Kurumlarında Arapça Öğretimi Problemleri, Çözüm Önerileri*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi. 2000
9. Mücella Cangir, *İmam-Hatip Liselerinde Arapça Öğreniminde Karşılaşılan Sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi, Ankara, 2002
10. M. Zeki Aydın "İmam Hatip Lisesi Arapça Ders Programı Uygulamalarıyla İlgili Sorunlar" *Değerler Eğitim Merkezi tarafından 6-7 Aralık 2003 tarihinde İstanbul'da düzenlenen "İmam-Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim" konulu toplantıda sunulan bildiri metni.*

11. Abdurrahman Özdemir, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliliği, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10 / 2004.

12. Hasan Soyupek, *II. Meşrutiyetten Günümüze Türkiye’de Arapça Öğretimi* (basılmamış) doktora tezi, SDÜ. S. Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri 2004

13. Karabela, Nevin, "İmam Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi ve Sorunları Çalıştay" (Değerlendirme Oturumu), *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Konya*, 08. 08. 2013.

14. Sevval Gültekin, *İmam-Hatip Ortaokulları 5. Sınıflarda Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Yüksek Lisans Tezi, GÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, 2013

2. 1. 1. Arapça Öğretiminde Sorunların Kaynakları

Günümüz Türkiye’inde Arapça öğretimi, yabancı diller arasında İngilizceden sonra ikinci sırada yer alıp yakın gelecekte en etkili diller arasında ilk sıralarda olacağı gözlemlenmektedir. Bu da Arapça öğretiminin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Ancak gözlem ve araştırma sonuçları, Türkiye’de başta İmam-Hatip Liseleri ile İlahiyat Fakültelerinde olmak üzere, Arapça öğretim ve öğrenim kalitesi istenen seviyede olmadığı, istenilen başarının sağlanmadığı bilinen bir gerçektir.

Araştırmalar, Türkiye’de Arapça öğretimindeki bu başarısızlığı, **öğretmen, yöntem, öğrenci, amaç, ortam ve müfredattan** kaynaklandığını göstermektedir. Başarısızlığa yol açan nedenlerin belirlenmesi konusunda yapılan bir takım çalışmalar aşağıda verilmiştir.

1. 1994 yılında İstanbul Bakırköy İmam-Hatip Lisesinin son sınıfında okuyan 200 öğrenciye yönelik uyguladığımız ankette öğrencilere "Arapça öğretimindeki başarısızlığın sebepleri sizce aşağıdakilerden hangisidir?" sorusuna verilen cevap ve oranlar şöyledir:

a) Öğretmen % 8

b) Kitaplar % 7

c) Yöntem % 3

d) Hepsi % 82⁴¹²

2. 2009 yılında Üsküdar İmam-Hatip Lisesinde 200 öğrenci, 15 öğretmeni kapsayan, başka bir ankette de, öğrencilerin % 87'si, Arapça öğretim ve öğrenimindeki problemleri, Öğretmen, Yöntem, Öğrenci, Eğitim Sisteminde görmektedir.⁴¹³

4. Soysaldı'nın, 2009 yılında, 22 farklı İlahiyat fakültelerinde 93 öğretim elemanı ile öğrenim gören 601 öğrenciye uyguladığı ankette de öğrenciler, İlahiyat Fakültesi eğitimi boyunca görmüş oldukları Arapça eğitimine rağmen hâlâ Arapçayı istenilen seviyede öğrenememelerinin sebeplerini şu şekilde sıralamaktadırlar:

1. Öğretimde kullanılan metodun uygun olmaması,
2. Öğrencinin çalışmaması ve Arapçaya ilgisizliği,
3. Okutulan kitapların uygun olmaması,
4. Öğretim elemanlarının yetersizliği.

Öğretim elemanlarının, Arapçayı istedikleri düzeyde öğretememelerinin nedenleri arasında ise şunları saymaktadırlar:

1. Öğretim elemanlarının dil becerilerini geliştirecek imkânlarla sahip bulunmaması,
2. İlahiyat Fakülteleri için hazırlanmış kapsamlı bir müfredat programının olmaması,
3. öğrencilerin Arapça diline ilgisiz olmaları.
4. Arapça bilmenin önemi konusunda yeteri kadar bilinçli olmamaları,⁴¹⁴

4. 2014-2015 öğretim yılı sonu itibarıyla, Trakya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfında okuyan 57 öğrenciye uyguladığımız anket sonucunda, öğretmenlerin tamamı Arap olmalarına rağmen, öğrencilerin %75'ini istedikleri düzeyde Arapça öğrenemediklerini belirtirken, %60'ını da başarısızlığın sebebini öğretim yöntemi olduğunu belirttiler.⁴¹⁵ Arap hocalarla öğrenci düzeyleri hakkında yüz yüze yaptığımız

⁴¹² Altun, Ahmet, "İmam-Hatip Liselerinde Arapça öğretimi", a.g.m. s. 8

⁴¹³ Bayram, Selahattin, "Öğrenci ve Öğretmen Perspektifinden Türkiye'de Arapça Öğretimi" *Değerler Eğitimi Dergisi, Aralık 2011, c. 9, No. 22, s. 43-70,*

⁴¹⁴ Soysaldı, Mehmet, "Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları", *EKEV Akademi dergisi 2010, Yıl: 14 sy. 45, s. 268*

⁴¹⁵ Söz konusu anket formları tarafımızda muhafaza edilmektedir.

görüşmelerde ise, hocalar, sene sonundaki öğrenci başarılarında istedikleri seviyeyi yakalamadıklarını, bunun en önemli sebebini, öğrencilerin çalışmadıkları yönünde görüş belirttiler.

Görüldüğü gibi, öğrencilerle öğretmenlerin çoğu, Arapça öğretim ve öğrenimini aksatan başarısızlığa yol açan temel sebepler arasında, yöntem, öğretmen, öğrenci, müfredat ve amaç oldukları yönünde aynı görüşü paylaşmaktadırlar.

Türkiye’de Arapça öğrenim ve öğretimi ile ilgili çalışma ve problemlere genel olarak bakıldığında, biri haricî, diğeri dâhilî olmak üzere iki ana sorunun varlığından söz edilebilir.

2. 1. 1. 1- Harici Sorunlar

İmam-Hatip Okullarıyla İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminin istenilen düzeyde olmamasının dâhilî sebeplerin dışında bir takım harici sebepleri de vardır. Haricî sorunlar dediğimiz sebepler şu başlıklar altında sıralanabilir:

1. Hükümet politikaları: Tanzimat’tan buyana Arapçaya karşı gelişen ihmal, cumhuriyet döneminde uzun bir dönem, Arapça öğretiminin yasaklanmasına dönüştü. İmam-Hatip okullarının açılmasıyla Arapça öğrenim ve öğretimine tekrar başlandı. Ancak devlet tarafından, Arapçanın meslek derslerinden sayılması, Arapça bilenlerin devlet dairelerinde görev almaları için artı bir değer taşımadığından dolayı Arapça öğretimi, öğrencinin hayatı dışında kaldığı için gelişmedi ve başarılı olmadı diyebiliriz.

2. Arap milletinin sevimsiz, ön yargılı olarak toplumumuza lanse edilmesi: Cumhuriyetin kuruluşundan 1980 yılına kadar, siyasi ve ideolojik sebeplerle Araplarla iletişim kesildi. Bazı kesimlerde Araplara karşı, ‘pis Arap’, ‘Arapşacı’ ve köpeklere ‘Arap’ ismi takılması gibi aşağılayıcı sıfatlar kullanarak nefret oluşturulmaya çalışıldı. Bu da, Arapların dili kabul edilen Arapça öğretimini olumsuz etkiledi denebilir.

3. Arapçanın sadece din dili olarak telakki edilmesi: İmam-Hatip Liseleri ile İlahiyat Fakültelerinde okutulan Arapça dersleri hep, hadis, tefsir, fıkıh gibi meslek derslerinden sayıldı. Bir yabancı dil bir iletişim dili olarak telakki edilmedi. Arapçanın bir yabancı dil olma niteliği ile din dili olma niteliği arasında kaldı.

4. Arapçanın yapısal bazı özelliklere sahip olması: Arap harflerinin Türkçeden farklı bir ses sistemi ve yazı biçimine sahip olması, kelime yapısıyla cümle yapısının Türkçeden farklı olması Arapça öğreniminde bir problem teşkil edebilmektedir. Arapça Türkçeden tamamen farklı ve bir Türk için yabancı dildir. O nedenle öğretimi, kendi sistemine uygun, özel yabancı dil öğretim metotlarıyla olmalıdır.

5. Okullardaki Arapça öğretim programlarının sık sık değişmesi: Son 60 yılda özellikle, İmam-Hatip Okullarıyla İlahiyat Fakültelerinde Arapça müfredat programları ve ders saatlerine yönelik değişiklikler ve sil baştanlar, bilimsel çerçeveye, çağdaş dil öğretim esaslarına dayanmadığı için istikrarsızlık ve başarısızlığa neden olmuştur denebilir.

6. Arapçanın zor bir dil olduğu yargısının oluşması

Arapça öğretiminde en büyük problemlerden biri, Arapçanın öğrenilemez bir dil olduğuna dair genel bir kanaat oluşmasıdır. Aslında bu durum öğretim yöntemlerimizin kalitesizliğinden ve Türk insanına göre düzenlenmemiş olmasından kaynaklanır. Babanzade Ahmed Naim hocasından şunu nakl eder: “Dğerli hocam sayın Zihni Efendi”nin “el-Muntehab” adlı eserlerinde, “Arapça öğretimi konusunda var olduğu sanılan zorluklar, sadece bir kuruntudan ibarettir. Arap dili, Türkçemizin temel taşı olup, bize yabancı olmadığı için onun öğretimi, Avrupa dillerininkinden daha kolaydır. Çekilen zorluk öğretim yönteminin hatalı oluşundandır. Bu gerçek, Avrupalıların az zamanda Arapçayı bizden daha iyi öğrenmeleriyle de açıkça ortadadır.”⁴¹⁶

Son zamanlarda, Türkiye’de söz konusu harici sebepleri gidermeye yönelik gerek devlet ve gerekse, akademik çevrelerde bir takım çalışmalar gözlenmektedir. Bu da Arapça öğretimine bir katkı sağlayacağından olumlu bir gelişme sayılmaktadır.

2. 1. 1. 2- Dâhilî Sorunlar

Araştırmalarda yer alan ve gözlenen ve öğretimin temel unsuru olan, ‘Öğretmen, öğrenci, amaç, yöntem, ortam, müfredat ve kitaplardan kaynaklanan Arapça öğretimin sorunları Aşağıdaki tasnif çerçevesinde ele alınmaya çalışılacaktır.

⁴¹⁶ Kızılkılı, Zafer, “Babanzade Ahmed Naim’in Arapça Öğretimine Dair Bir Makale”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2007, c. VII, sy. 4, s. 454

1- Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar

Arapça öğretiminde gerekli araç ve gereçleri kullanıp, öğretimi verimli hale getirerek hedefleri gerçekleştirecek olan öğretmen, Arapça öğretiminin odağında bulunmaktadır. Öğretimin başarılı veya başarısız olmasında rolü büyüktür. En iyi eğitimin en iyi öğretmenle olduğu bilinen bir gerçektir. Bu nedenle öğretimde, öğretmenlerden kaynaklanan başarı veya başarısızlık söz konusu olabilmektedir.

İmam-Hatip Okullarıyla İlahiyat Fakültelerindeki Arapça öğretmen/öğretim elemanlarından kaynaklanan belli başlı sorunlardan şöyle sıralanabilir:

- Öğretmenin, her öğretim yılında programı tamamlayıp, planındaki yazılı konuları vermeyi amaçlaması ilk engel kabul edilebilir. Yani öğretmen Arapçayı öğretmek yerine, planındaki konuları, dil kriterlerine göre yazılmamış bazı kitaplardan aldığı birkaç kırık dökük misalle vermeyi tercih etmektedir. Çünkü bu kolay bir iştir. Öğrenci bir yılda öğrendiklerini ikinci yıl unutarak yahut çok az bir şeyler hatırlayarak öğrenmeye yeniden başlamaktadır. Öğretmenin ikinci yıl yine planı ve programı vardır. Bir önceki konuları tekrar etse, ikinci yılın programı yetişmeyecektir. Öğrenciyi önceki yıllarda öğretilenlerden sorumlu tutmazsa çalışmaz; sorumlu tutarsa daha değişik birçok problemler ortaya çıkacaktır.⁴¹⁷
- İmam-Hatip Okullarıyla İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğreten öğretmenlerin büyük çoğunluğu, Arapça öğretiminin başarısız olduğu söz konusu okullarda okuyarak mezun olmuşlardır. Genellikle nasıl öğrenmişlerse öyle öğretmeye çalışırlar. İlahiyat Fakültelerinde medrese kökenli birçok öğretim elemanı, Arapça öğretiminde gramer ve metin okuma esasına dayalı ve medresenin devamı olan klasik yöntemle uzun süre ders vermeyi sürdürmüşlerdir. Bu da günümüzde her iki düzeyde başarıyı sağlayamamıştır denebilir.
- Öğretmenlerin bilgide, yöntemde, teknolojik araç ve gereçleri kullanmada, dili konuşup ve yazmada yetersiz olmaları başarısızlığın bir başka nedenidir. Anketlerde belirtildiği gibi, öğretmenler kendilerini yetiştireme imkânı bulamadıklarını, dil

⁴¹⁷ Dokuz, Avni, "Dil Öğrenimi Üzerine", *Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Din Öğretimi Dergisi, Ankara 1987, sy 10, s. 65- 66.*

öğretiminde gelişen bilimsel gelişmeleri takip edemediklerini bu nedenle kendilerini güncelleyemediklerini anketlerde belirtmektedirler.

- İmam-Hatip Ortaokullarında yeterince Arapça öğretmenin bulunmaması nedeniyle Arapça derslerine Meslek dersleri öğretmenlerinin girmesi, bu dersin öğrenimini olumsuz yönde etkilemektedir. İlahiyat mezunu her öğretmen adayı İmam-Hatip Okullarında Arapça dersi verme yetkisi var, bazı öğretmenler o dersi isteksiz olarak alırken bazıları da ders saatini doldurmak veya ücret almak için Arapça derslerine girmektedirler. Arapçayı, bir yabancı dil değil de tefsir, hadis ve fıkıh gibi meslekî bir ders telakki ettiklerinden Arapçayı öğretmesi söz konusu olmamıştır. Çünkü Arapça Türkler için yabancı bir dildir. Her hangi bir yabancı dilin öğretiminde kullanılan yöntem, araç ve gereçleri, Arapça öğretiminde kullanmayan öğretmen Arapça öğretmez.
- Öğretmen dersi öğrenciye sevdirecek tek kişidir. Bazı öğrenciler yabancı dil dersine karşı başlangıçta ilgi duymasalar bile öğretmenin özverili ve duyarlı olması sonucu öğretmenini sevip, büyük bir çalışma gayreti içine girebilirler. Bunun tersi de olabilir. İstekli bir öğrencinin yabancı dil öğretmenlerinin olumsuz bir tutum sergilemesi sonucu, derslere karşı ilgisiz kalmasına ve tüm yabancı dil öğretmenlerinin olumsuz tavır sergileyecekleri konusunda genelleme yapmasına sebep olabilir.⁴¹⁸
- Arapça öğretiminde ana dil ile hedef dilin öğretmen tarafından iyi bilinmemesi, Türkçe karşılaştırmalı öğretime yer verilmemesi sorunun başka bir parçasıdır. Her dilin kendine has bir takım özellikleri ve mantığı vardır. Nitelikli bir öğretmen, her iki dilin, mantığını, benzerliklerini, farklılıklarını ve ortak kelimelerini öğrencinin seviyesine uygun olarak öğretmek dili daha iyi kavramasını sağlar ve dildeki verimi artırabilir.⁴¹⁹

Yapılan bir araştırmaya göre Arapça öğretim yöneticisi olan öğretmenin yeterlilik sorunları şöyle sıralanmaktadır:⁴²⁰

1. Öğretmen; öğrenci ile öğretim araçları olan kitap, yöntem, araç ve gereçlerle birlikte etkili ve tutarlı konuşma ve davranışlarıyla kendisini de bir eğitim aracı gibi öğretim çevresini düzenlemede başarısızdır.

⁴¹⁸ Demirel, Özcan, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, İstanbul 1999, s. 27

⁴¹⁹ Demirel, Özcan, *a.g.e.* s. 27

⁴²⁰ Doğan, "Candemir, Arapça Öğretiminin Ana Problemlerini Belirleme Amaçlı Deneysel Bir Araştırma," *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, y. 2001, c. 3, sy. 2, s. 169

2. Öğretmen, öğrencilere en uygun ve verimli program, kitap, öğretim metot ve tekniklerini belirleyerek kullanmasına imkân sağlayacak öğretmenlik eğitiminden yoksundur.
3. Öğretmen, yüksek insani ilişkiler kurarak, nazik, sempatik ve hoşgörüyü öğretirken, her şeyi cazip hale getirmek için sanat becerisini kullanarak öğrencilerin yabancı dil öğrenme stresini azaltmada istenilen başarıyı gösterememektedir.
4. Klasik öğretmenlik anlayışını sürdüren ve kendisini her türlü bilimsel yeniliğe kapatarak kendi yaşadığı öğrenim yolundan başka bir öğretim yolu benimsemeyen öğretmenler çoğunluktadır.
5. Öğretilen bilgi, uygulanan metot ve tekniklerle tatmin edilmeyen öğrenci, çoğu zaman sınıfta, öğretmen otoritesini zayıflatmakta veya öğretim ortamını gerginleştirerek, eğitimi düzensiz, kısa vadeli ve hedefsiz bir hale dönüştürmektedir.
6. Öğretmen, eğitim uygulamalarının öğrenci davranışlarında meydana getirdiği değişimleri gözleme ve beklentilerine ters düşen sonuçlar olduğunda, sistemi yeniden düzenleyememe ve öğrencileri problemlerle karşı karşıya bırakma genel öğretmen davranışı olarak sık karşılaşılmaktadır.

Başarılı bir Arapça öğretmeni ile ilgili olarak, Arap dünyasında, farklı zamanlarda yapılan altı farklı araştırmayı değerlendiren ‘Umer Sıddık, Araştırmalarda çıkan ortak sonuçlardan birisini, şöyle ifade eder: “ Yabancılara Arapça öğretmek için yetiştirilen Arapça öğretmenleri ile ilgili olarak yapılan bir hayli ihtisas araştırmaları ve programlara giren nazariyeler vardır, ancak Arapça öğretiminde, temel hedef olan uygulamalı Arapça öğretiminde öğretmen eğitimi, yeterli görülmemektedir.”⁴²¹

2. Arapça Öğretiminde Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar

Eğitim ve öğretimin temel unsuru olan öğrenciler, eğitimin merkezinde yer almaktadır. Eğitim ve öğretimde görülen sorunların kaynakları sıralamasında öğrenci en son sırada yer alır denilebilir. Çünkü öğrencinin içindeki kabiliyet ve becerileri harekete geçirecek, onu motive edecek, yol gösterecek, şekillendirecek olan öğretmen, aile ve ortamdır.

⁴²¹ ‘Abdurrahman b. Şik, “Arapça Öğretimi”
[tp://portal.arabtime.com/article_preview.cfm?Action=Article&Preview=ViewOnly&ArticleID=22998](http://portal.arabtime.com/article_preview.cfm?Action=Article&Preview=ViewOnly&ArticleID=22998), erişim 17.06.2015

Mesela öğrenci Arapçayı sever, benimser ve öğrenmeyi hedefler. Bu hedefini gerçekleştirmek için okula gider. Öğretmen de, hedefini gerçekleştirmesi için öğrenciye rehberlik eder, yol gösterir. Bunun için de öğretmen, öğrenciyi en kısa, en kolay yoldan sürekli yenilenen motivasyonun sağladığı bir azim ve iradeyle istikrarlı bir şekilde hedefine ulaştırır. Bunun yolu da eğitim ve öğretimin öğrenci merkezli olmasından geçer, bunu gerçekleştirecek olan kişi de öğretmendir. Öğrencinin Arapça dersine karşı ilgi ve isteği varsa Arapçayı öğrenmede zorluk yaşamayacaktır.

“Öğretimin eksenini ve en önemli ögesi öğrencidir. Okulda düzenlenen tüm öğretim etkinlikleri öğrenciler içindir. Başka bir deyişle öğretimde her şey öğrenciye yönelik ve ona uygun olmalıdır. Öğrencilerin yeteneklerini, ilgilerini ve ihtiyaçlarını dikkate almayan bir öğretimden yarar beklenemez. Öğretimin diğer öğeleri öğrencilere göre düzenlenerek öğrenciler öğretimin merkezinde yer almalıdır.”⁴²²

Arapça öğretiminde öğretmen ile öğrenci arasındaki dayanışma eksikliği, sorunların önemli sebeplerinden biridir. Bu eksiklik öğrencinin, öğretmeni Arapça ve metot bilgisi bakımından yetersiz görerek ona olan güvenini yitirir. "bana benim istediğim gibi öğretirsen öğrenirim" gibi mantık yanılığı içine düşer ve öğrenim tamamen çıkmaza girer. Bunun için öğrenci, asla dil öğrenim disiplinini bozacak mantık yanılıklarına düşmemeli, aksi halde bir gün bunların acısı tüm şiddetiyle tadar.⁴²³

Doğan, Arapça öğretiminde hedef kitle olan öğrencilerin sorunlarını şöyle sıralamaktadır.

1. Öğrenci, kendi zekâ, bilgi ve fizikî kabiliyetlerini en etkin bir biçimde kullanarak Arapçayı bireysel ve gerektiğinde de grup çalışmasıyla nasıl öğreneceğini bilmemektedir.
2. Öğrenci, öğrendiği Arapça bilgileri hangi uygulamalarla pekiştirerek dilsel birikim oluşturacağını, tekrarları nasıl ve ne zaman yaparak, bilgileri kalıcı hale getireceğini bilmiyor.

⁴²² Özdemir, Abdurrahman, “İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliliği, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, y. 2004. sy. 10, s. 38

⁴²³ Doğan, C. a.g.m. s. 168

3. Öğrenci, Arapça öğrenimini nasıl istek ve haz duyarak sürdüreceğini bilmiyor. Tabii olarak zevk ve gururla yapılmayan öğrenim, verimsiz olmakla kalmamakta, öğrencinin korku ve endişe duymasına da sebep olmaktadır. Arapça öğretiminin rahat ve güven ortamında yapılmaması başka problemleri de beraberinde getirmektedir.

4. Öğrenci, derslere bilinçli ve etkin katılımı bilgileri hafızasında aktif tutmasını başaramıyor. Bundan dolayı, öğrendiği bilgiler teoride kalmakta ve iletişimde kullanılarak pekiştirilemediğinden unutulmaktadır.

5. Öğrenci, öğrendiği Arapçayı nerede ve nasıl kullanacağını bilmediğinden düzenli bilgilerle aktif hafıza oluşmamakta ve öğrenme şuarsuzca tekrar düzeyinde kalarak verimsizleşmektedir.

6. Yetişkin öğrenci, Arapça iletişim kurmanın yalın kelime ve gramer bilgisiyle olmayacağını bilmediğinden, Arap üslubuna uygun yeni cümleler kurabilecek iletişim melekeli kazanmamaktadır.⁴²⁴

Başarılı bir öğretmen, bütün bu olumsuzlukları, iyi bir yöntem, teknik ve programla giderebilir ve öğrenciyi motive ederek hedefe kilitleyip başarıyı gerçekleştirebilir.

Arapça öğretiminde öğrenci başarısında, öğretmen, yöntem, teknik, müfredat, kitap ve ortamdan kaynaklanan temel sorunların dışında, öğrenciden kaynaklanan belli başlı sorunlar vardır. Kanaatimizce önemli olan bu sorunlar, şöyle sıralanabilir:

1. Öğrencinin Arapçaya karşı ilgisiz ve isteksiz olması: Bilindiği gibi genel olarak eğitimde öğrencinin başarısı, onun içindeki istek ve ilgiye bağlı olarak kendini gösterir. Öğrenci velinin zoruyla Arapça dersini alıyorsa veya öğrendiği Arapça pratik hayatta işine yaramıyorsa tabii olarak öğrenciden başarı beklenmez. Başkan, bu gerçeği şöyle ifade etmektedir: “Türkiye’de yabancı dil öğretim programında takip edilen öğretimin öğrenci hayatı dışında kalmaktadır. Kendi hayat düzeni dışındaki olayları izleyerek dil öğrenmeye çalışmaktadır. Bu noktadan sonra dersler verimsiz olmakta ve öğrenci böylece bir ‘yabancılık’ duygusuna kapılmaktadır”⁴²⁵

⁴²⁴ Doğan. C. a.g.m. s. 169

⁴²⁵ Başkan, Özcan, *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler*, İstanbul 1969, s. 14

: Arapça öğretiminde motivasyon, başarının en önemli sebeplerinden biridir. Öğrenci Arapçayı sever, amaçladığı hedefe ulaşmak ister ve bunu gerçekleştirmek için de Arapça derslerinde dili öğrenmeye başlar, ancak bunu bir türlü başaramaz. Buradaki sorun, öğrencinin azmini canlı tutacak ve iradesini harekete geçirecek olan itici güç motivasyon eksikliğidir.

Motivasyon, öğrencilerin Arapça öğrenim başarılarını önemli ölçüde etkileyen önemli bir güç olduğu kabul edilen bir gerçektir. Reece Walker başarılı bir öğrenmenin gerçekleşmesinde motivasyonun anahtar bir kavram olduğunu belirtmekte ve daha az yetenekli ama yüksek düzeyde motive edilmiş bir öğrencinin daha zeki ama daha az motive edilmiş bir öğrenciden daha başarılı olabileceğini ortaya koymaktadır. Bundan dolayı öğretim elemanlarının öğrencilerin motivasyonunu maksimum düzeye çıkartmaları gerekmektedir” der.⁴²⁶

2. Dersin öğrenciye sıkıcı gelmesi: Öğrencinin zekâ ve becerilerini harekete geçirmeyen bir ders öğrenciye sıkıcı gelir. Aynı şeylerin tekrarı, monotonluk, espriden uzak bir ders öğrencinin ilgisini çekmez. Öğrenci ilgilenmediği bir dersi anlamaz, anlamadığı için başka şeylerle uğraşır veya arkadaşlarıyla konuşarak dersi sabote eder, öğretmenden de uyarı alır. Bu durum haliyle onu dersten uzaklaştırır.

3. Öğrencinin öğretmeni sevmemesi: Bir öğretmenin dersindeki başarısı, kendisini ve dersini öğrenciye sevdirmesine bağlı ve onunla doğru orantılıdır. Öğretmen ilgi, bilgi ve sevgisiyle öğrenciyi kendine bağlamışsa başarı muhakkaktır. Çünkü öğrenci sevdiği öğretmenin dersini de sever, o derse gösterdiği ilgiye sevdiği hocaya karşılık verir. Öğretmenle diyalogu artar. Öğretmen de onu, amaçlanan hedefe ulaşmasını sağlar. Aksi takdirde öğrenci, sevmediği öğretmenin dersini dinlemek ve öğrenmek istemez. Sevdiği Arapça hocasında başarılı olan bir öğrencinin, bir sonraki yılda, hocası değiştiği için başarısız olduğu bilinen bir gerçektir.

4. Öğrencinin Arapçayı zor bir dil telakki etmesi: Bazen, Arapçaya karşı maksatlı olumsuz düşünceler, bazen öğretmen, yöntem, kitap vb. sebeplerden dolayı öğrenci Arapçanın zor bir dil olduğu kanaatine varabilir. Bu da onu Arapçaya karşı ön yargılı

⁴²⁶ Gömleksiz, Mehmet Nuri , “Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği),” *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2002, c. 12, sy. 1, s. 145

olma hissini oluşturur. Bilindiği gibi insan, en kolay bir işi, zor görürse, zorlaşır; en zor işi kolay görüp başaracağına inanırsa başarır. Arapça zor bir dildir düşüncesine kapılan öğrenci başarısızlığı baştan kabul etmiş demektir.

5. Öğrencinin anadil öğrenimindeki eksikliği: İkinci dil ve hedef dilde başarı, anadili iyi bilme ve iyi kullanma başarısıyla doğru orantılıdır denebilir. Ana dilin yapısını, kuralları ve termonolojisini iyi bilen bir öğrenci hedef dil ile ana dilin karşılaştırmasını yaparak öğrenim işini kolaylaştırabilir ve dili daha iyi kavrama şmkanına sahip olur. Bu da onun başarısını haliyle etkileyecektir.

3. Arapça Öğretiminde Amaç/Hedeften Kaynaklanan Sorunlar

3. 1. Arapça Öğretiminde Hedef Belirleme

Türkiye’de hemen hemen bütün resmi okullarda, Arapça öğrenim ve öğretiminde, sorunların başında amaç ve hedefin açık bir şekilde ortaya konulmaması gelmektedir denilebilir. Özellikle İmam-Hatip Okullarında ve İlahiyat Fakültelerinde, Arapça dersi alan öğrenciler, Arapçaya bir yabancı dil değil de bir meslek dersi gözüyle bakar, pratik hayata yönelik bir faydasını düşünmez. Sınıf geçme dışında, genel veya özel herhangi bir hedefi, amacı yoktur denebilir. Onun için öğrenci, Arapça derslerinde sıkılır, onu öğrenmek yerine ondan bir an önce kurtulmak ister, bu nedenle öğrencilerde güvensizlik, ümitsizlik ve bitkinlik meydana gelir, sonunda öğrenci dersten uzaklaşır. İmam-Hatip Liselerinde ilk günden buyana öğretilmesi amaçlanan Arapça, daha çok dinî metinleri çözecek ve onu anlayacak, nahiv ve tercüme yöntemiyle öğretilen Arapça olmuştur. Mevcut programda da, bir yabancı dil olan Arapça dersleri ‘Meslekî Arapça’ olarak geçmektedir.

1970’lerde sonra yeni bilimsel çalışmaların verileri neticesinde yabancı dil "öğretimi" yerine yabancı dil "öğrenimi" anlayışına öncelik verilmiş, öğrenciye ve öğrencinin öğrenimdeki amacına göre düzenleme dönemi başlamıştır.⁴²⁷

Çağdaş ve gerçekçi bir yaklaşımla, öğrencinin yabancı dil ihtiyaçlarına cevap verecek bir öğretim programının başarısı, dildeki hedefinin açık bir şekilde belirlenmesiyle mümkündür. Öğrencinin amacına hizmet etmeyen, ihtiyaçlarına cevap vermeyen bir yabancı dil öğretimi sonuç vermeyeceği bilinen bir gerçektir.

⁴²⁷ Altun, *a.g.e.* s. 14

Günümüzde bütün dil öğretim programlarında olduğu gibi Arapçada da müfredat programı anlayışı değişmiş, onun yerine amaç, muhteva, öğretme, öğrenme süreci ve değerlendirme unsurlarından oluşan çağdaş eğitim program anlayışı yerleşmiştir.

Özdemir, ülkemiz genelinde Arapçanın hangi amaçlar için öğretildiğini şu ana başlıklar altında sıralamaktadır:

- 1- Dinî amaç: Dini, ana kaynaklarından öğrenme, İslamî ilimlerde araştırma yapma ve meslekî metinleri lügat yardımıyla anlayabilme.
- 2- Ekonomik ve Ticarî amaç: İthalat, ihracat, mühendislik, daha iyi şartlarda iş bulabilme.
- 3- Politik amaç: Siyasî metinleri anlama, tercüme etme, konuşma ve yazılar yazabilme kabiliyetlerini geliştirme.
- 4- Turistik amaç: Turistlerle fikrî ve maddî alışverişler yapacak, onlarla anlaşabilecek pratik ağırlıklı kabiliyeti geliştirme.
- 5- Kültürel amaç: Kongre, sempozyum, konferans, spor ve benzeri faaliyetlere katılma.⁴²⁸

3. 2. Arapça Öğretiminde Amaca Uygun Program Belirleme

Yabancı dil öğretiminde öğrenciye, dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan ibaret olan dört temel beceriyi kazandırmak temel hedeftir. Bu konuda uygulanacak olan öğretim faaliyetlerinde söz konusu becerileri, bir arada eşit şekilde ve iç içe vermek esastır. Ancak dil öğretimindeki amaç dikkate alındığında, amaca uygun olarak becerilere ayrılan sürelerdeki oran değişebilir ve bir beceri diğerlerine göre ön plana çıkarılabilir. Bu amaca göre de program hazırlanır.

Arapça öğretirken, dört temel dil becerilerinden hangisine ağırlık vereceği konusunda, Demirel aşağıdaki tespitte bulunmaktadır:

“Son yıllarda kimi dilbilimciler yabancı dil öğrenmedeki amaca uygun olarak belli bir becerinin öğrenilmesine ağırlık verilmesini vurgulamaktadır. Sözgelimi bir kişi herhangi bir yabancı dili turistik bir gezide günlük iletişim kurmak amacıyla

⁴²⁸ Özdemir, a.g.m. s. 42

öğreniyorsa, bu kişide sadece dinleme ve konuşma becerilerin geliştirmek önemli olmaktadır. Akademik çalışma yapan bir kişi için de daha çok okuduğunu anlama becerisini geliştirmek daha gerçekçi görülmektedir. Ancak belli bir beceriye ağırlık verirken diğerleri kullanılmayacak diye bir kural geçerli olamaz. Sözelimi okuma becerisini geliştirirken bu beceriye % 70 ağırlık verirken dinleme ve konuşmaya % 20 yazmaya da % 10 ağırlıklar verilebilir.”⁴²⁹

4. Öğretim Yöntemlerinden Kaynaklanan Sorunlar

Yabancı dil olarak Arapça öğretimiyle ilgili problemler vardır. Yapılan araştırma, anket ve mevcut durum, ülkemizde Arapça öğretiminde sorunlar bulunduğu ve bu sorunlardan birinin de Arapça öğretim yöntemlerinden kaynaklandığını göstermektedir. Genel anlamda amaca götüren en kısa yol olan yöntem, Arapça öğretiminde amacı gerçekleştiremediği söylenebilir.

Türkiye’deki Arapça öğretiminde görülen önemli aksaklıklardan biri de yöntemsizliktir diyen Öztürk, şu tespitlere yer vermektedir: "Seviyeli bir Arapça öğretimi için gerekli bilgi, yöntem ve eleman eksikliği, klasik yöntemden kalma bilgi kıvrıntılarıyla batı dillerinin öğretim yöntemlerini birleştirmeye çalışıp yöntemsizlik yöntemiyle Arapça öğretmeye kalkışmak bir şey ifade etmez.”⁴³⁰

1985 yılına kadar hemen hemen bütün İmam-Hatip Okullarında ‘*Arapça Dilbilgisi*’ ile ‘*Arapça Metinler*’ isimli kitapları hazırlayan, Bekir Topaloğlu ile Hayrettin Karaman da, "Arapça öğretiminde *Emsile, Bina, Maksut...* usulü diye bilinen eski yöntemi takip etmek zaruri değildir ve bu yolla okumuş biri olarak diyebiliriz ki, pek de faydalı değildir" der.⁴³¹

Arapça öğretiminde, yöntemden kaynaklanan sorunları şu başlıklar altında ele alabiliriz.

4. 1. Dünden Bugüne Yöntem Sorunları

Türkiye’de, 1927 yılından, İmam-Hatip Okullarının kurulduğu 1952 yılına kadar söz konusu olmayan Arapça öğretimine, daha sonra meslek dersleri olarak tekrar başlanmış, ancak yöntem belirsizliği istenilen başarıyı sağlayamamıştır. Osmanlı medreselerindeki

⁴²⁹ Demirel, Özcan, *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler Yöntemler Teknikler*, Usem Yay, Ankara 1993, s. 107

⁴³⁰ Öztürk, Osman, "Türkiye’de Arapça Öğretimi" *Mavera Dergisi, Sayı 79, İstanbul 1983, s. 25.*

⁴³¹ Karaman, Hayrettin, "Arapça Öğretimi Üzerine", *Mavera Dergisi, y. 198, sy. 79, s. 21*

Arapça öğretiminde Gramer-Çeviri Yöntemi, zaman zaman isim değişmiş olsa da etkisi günümüze kadar devam etmiştir. Soysaldı, “Her ne kadar birkaç İlahiyat Fakültesinde modern tekniğin getirdiği imkânlar kısmî olarak kullanıyor olsa da çoğu fakültede modern araç gereçlerden istifade edilmeksizin sadece kitaba dayalı gramer kaideleri ezberletme ağırlıklı yöntemlerle Arapça öğretiminin yürütölmeye çalışıldığı tespit edilmiştir”⁴³² demektedir.

Osmanlı Sultanî Mekteplerdeki Arapça öğretimindeki problemlerin yöntemden kaynaklandığını belirten Ahmed Naim, şöyle der: “Bu lisanın tahsilini en fazla müşkül hale getiren ve öğrenilmez bir lisan olduğuna dair umumi bir fikir ortaya koyan şey, tedris usulümüzün iyi olmayışıdır. Bir Türk'e göre tertip edilmemesidir. Bu hakikat, Zihnî Efendi'nin ‘*el-Muntehab*’ isimli eserinde: “Arapçanın öğrenilmesi için zan olunan zorluk sadece bir vehimden ibarettir. Arap lügati, dilimizin en büyük rüknü olup, bizce ecnebi olmadığı cihette onun öğrenilmesi, Avrupa dillerini öğrenmekten kolaydır. Çekilen güçlük t‘âlimdeki üslup ve usulün uygunsuzluğundandır”⁴³³ diye izah ve beyân etmektedir.

Dilbilgisi kitapları genelde dilin nasıl öğrenilmesi gerektiği konusuna ilişmezler ve dilin önemini ve öğrenme tekniklerini içeren metoda ilişkin konulardan söz etmezler. Dilin tahlili ile ilgilenen ve özel anlamda bu konularla ilgilenen eserler ve/veya yazarlar da söz konusu ettikleri, dilin ne şekilde öğrenileceği veya nasıl öğrenilmesi gerektiği meselelerine yönelmez ve bu alanda fikir yürütmezler. Bununla beraber yabancı dil öğrenme ihtiyacını karşılayacak ve dilin iletişimdeki önemine denk bir düzeyde olmasa da, yabancı dil öğrenimini kolaylaştırma amacını güden metodik olarak yabancı dil öğretmeyi hedefleyen kimi kurslar, kurumlar ve kitaplardan söz etmek mümkündür. Ne var ki, bu tür çalışmalardan hüsnü kabul görmüş ve orta öğretimden üniversitenin son sınıflarına kadar herkese tavsiye edilip buna bağlı olarak onlarca defa basılmış bulunan kimi çağdaş eğitim öğretim kitaplarında bile yabancı dil öğrenme metoduna yer verilmediği esefle gözlenmektedir.⁴³⁴

⁴³² Soysaldı, a.g.m. s. 276

⁴³³ Naim, Ahmed, “*Mekteb-i Sultanîye Mahsus Sarf-ı Arabî ve Temrinat*”, İstanbul 1327/1910, s. 10.

⁴³⁴ Yolcu, Mehmet, “Yabancı Dil Öğrenimi,” *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi II*, 2002, sy. 3 , s. 40

Her ne kadar, son on yıl içinde, bir yabancı dil olarak Arapçanın iletişim dili olarak öğretilmesi noktasında, müfredat, yöntem, araç ve gereçlerle ilgili olarak bir takım olumlu çalışmalar yapılmışsa da, bunların arzulanan düzeyde olduğu söylenemez. Türk öğrencilere uygun Arapça öğretimi için, çağdaş ve bilimsel müfredat, yöntem ve tekniklere ihtiyaç vardır.

Eğitimciler, “Yabancı dili nasıl öğretilim?” sorusuna cevap bulmak için dilbilimci, psikolog, sosyolog ve antropolog gibi bilim adamlarının görüşlerinden yararlanarak bir takım yöntem ve teknikler geliştirmişlerdir.

Seçilen yöntem, program amaçlarına, muhtevaya, ders kitabına, değerlendirmeye uygun olmalı, bunun yanı sıra yöntem seçiminde Arapçanın öğretildiği toplum, öğrenci seviyesi, öğrencilerin farklı özellikleri, milli dilleri, öğretim elemanı ve araç- gereç gibi öğrenme kaynakları dikkate alınmalıdır.⁴³⁵

Yabancı dil öğretimi, yaklaşım, yöntem ve tekniklerden oluşan bir sisteme dayanmaktadır. Bu üç saç ayağından birinin eksik olması, istenilen başarının sağlanacağından bahsedilemez. Yaklaşım ve yöntemlerde farklılık olduğundan, her ortam ve düzey için ideal bir yöntem henüz söz konusu değildir. En kötü yöntem yöntemsizlikten iyidir diyebiliriz. En iyi yöntem ise, zaman zemin ve şartlara göre, her yöntemin en iyi tarafını aldıktan sonra, hocanın da bilgi, beceri ve katkısıyla uygulanan yöntemdir kanaatindeyiz.

4. 2. Yöntem Sorunlarının Sebepleri

Türkiye’de Arapça öğretiminde, yöntemden kaynaklanan bir sorunun var olduğu bilinen bir gerçektir. Arapça öğrenim ve öğretimini olumsuz etkileyen bu yöntem sorunu nerden kaynaklanmakta ve ne gibi sebeplere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır? Araştırmalar, gözlemler ve uygulamalar, Arapça öğretim yöntemlerinde görülen sorunların, aşağıdaki nedenlerden kaynaklandığını göstermektedir:

4. 2. 1. Arapçanın Anadil Gibi Öğretilmesi: Türk toplumunda Arapça öğrenim ve öğretiminde temel problem, Arapçanın yabancı dil olarak kabul edilip öğretimini de yabancı dil öğretim esasına göre yapılmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Türklerin

⁴³⁵ Karaca, Mahmut, *Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurumlarında Arapça Öğretimi*, Basılmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa 2000, s.156-157

Araplarla temas ve kaynaşmalarının çok eski tarihlere dayanması, Türklerde Arapçaya karşı ‘yabancılık hissi’nin kaybolmasına sebep olmuştur. Bu, biryandan Arapça öğretiminin ‘ana dil öğretimi’ şeklinde yapılmasına sebep olurken, diğer yandan da öğretimin dilsel özellikleri dikkate alınmadan diğer İslamî ilimler gibi öğretilmesine sebep olmuştur. Genellikle Arapça öğrenim veya öğretimini zorlaştıran diğer sebepler, bu iki ana sebepten kaynaklanmaktadır. Türk toplumunda Arapçaya karşı yabancılık hissinin kaybolarak ana dil gibi öğretilmesi, uygun öğretim metotlarının geliştirilerek bunlara göre ders kitaplarının hazırlanmasını engelledi.⁴³⁶ Halbuki Arapça, Türkler için bir yabancı dildir. Türkçeden farklı olarak kendine has bir kültürü, bir mantığı, bir yazısı ve bir ses sistemi vardır. Bu husus dikkate alınarak, öğretiminin de yabancı dil öğretim metot ve teknikleriyle yapılmalıdır. Türkçe-Arapça etkileşimi ve taşıdıkları ortak İslam kültürü, Türklere Arapça öğretiminde, onlara uygun bir yöntem, Arapça öğrenim ve öğretiminde büyük bir avantaj sağlayacağı muhakkaktır.

4. 2. 2. Klasik Arapça Öğretim Yönteminin Yaygın Bir Şekilde Sürdürülmesi:

Günümüze kadar geleneksel klasik Arapça öğretim şeklini sürdüren Türkler, Arapça öğrenim ve öğretiminde hep dilbilgisi kurallarının takrir ve ezber yoluyla öğretmeye çalıştılar. Arapça dilbilgisi kurallarının fitrî dil melekesini harekete geçirecek örneklerden uzak olan bu metodun verimsizliği bir yana, öğretimin çoğu zaman geri teperek Arapçadan nefret edilir bir hal almasına sebep olmuştur. Belki de, Arapçanın zor ve öğrenilemez bir dil olduğu inancının doğmasında, bu yöntem oldukça etkili olmuştur. Takrir yoluyla yapılan öğretimde temel dil becerilerini kazanmaya gerektiği gibi yer verilmediğinden arzulanan başarı elde edilmemiştir. Uygulamaya gereken önemin verilmemesi, öğrenimi her zaman teoride bırakmış ve öğrenciyi istenildiği gibi Arapça öğrenmeye karşı motive edememiştir.⁴³⁷

Dil öğrenim ve öğretiminde esas olan, dilin fonksiyonel yönüdür. Dil bir bütün ve tabii şekliyle öğrenilir. Bu da, dinleme-anlama, konuşma, okuma ve yazmadan ibaret olan, dilin dört temel becerisini birlikte edinmekle olur. Gramer kurallarının, takrir ve ezber yöntemiyle öğretilmesi sadece okuyup anlama becerisini kazandırabilir, diğer beceriler dışarda kalır. Yani dilin dörtte üçü devre dışı bırakılmış olur. Yıllarca bu yöntemle,

⁴³⁶ Doğan, C. *Arapça Öğrenim ve Öğretim Klavuzu*, Ensar Neşriyat, 2011, s. 17

⁴³⁷ Doğan, C., “Yabancı Dil Olarak Arapça öğretiminde Öğrenim-Öğretim Konusu ve Aracı Olan Dil Orijinli Sorunlar ve Çözüm Yolları,” *Ekev Akademi dergisi*, Kasım 2000, c. 2 sy. 3, s. 155

Arapça okumuş ve okutmuş hocaların hatta ‘alimlerin çoğu, karşılaştığı bir Arap ile konuşmada, Arapça bir tebliğ sunmada veya bir konuyu tartışmada ciddi sıkıntılar yaşadığı bilinen bir gerçektir. Bu konuda, Arapça Öğreniyorum kitabının yazarı Ali Ay şu tespitte bulunmaktadır: “Otuz yılı aşkın bir zamandan beri ülkemizde İmam-Hatip Liselerinde devletimizin denetim ve himayesinde Arapça öğretimi yapılmaktadır. Müşahedemiz odur ki; öğrencilerimiz bu dilin gramerini, bu dili konuşan ülkelerdeki arkadaşlarından daha az bilmiyorlar. Ancak ‘Antare'nin şiirlerini ezbere okuyup, İbn Mukaffa 'nın nesirlerini çok rahat tercüme eden öğrencilerimiz, ülkemize turist veya ticaret amacıyla gelen Araplarla iletişim kuramamanın sıkıntısını yaşıyor.”⁴³⁸ İmam-Hatip Liseleri ve ilahiyat Fakültelerinde son yirmi yılda uygulanan, yöntem, teknik, müfredat ve materyallere bakıldığında, *el-'Arabiyye li'n-naşîin, el-'Arabiyye li'l-hayat, el-Kıraatu'l-müeyyessere, el-Kavaidu'l-müeyyessere, el-Kitabu'l-esasi* ve kategoriye dâhil edilebilecek diğer seriler, Arapçanın, okuma, anlama, konuşma ve yazma olarak bir bütün içerisinde verilmek istendiği anlaşılmaktadır. Ancak uygulamaya ve sonuçlarına bakıldığında, geçmişin devamı olan, gramer ağırlıklı bir eğitimin hâkim olduğu, özellikle konuşma ve yazma becerileri üzerinde pek durulmadığı, sadece bir çeşni babından bunlara yer verildiği gözlenmektedir. Arapça dört temel beceriyi bir arada öğrenme ve öğretmedeki sıkıntı yaygın olarak aynen devam ettiği söylenebilir. Bu sorunun giderilmesi için, Arapça öğretiminde, öğrencilere dört temel beceriyi bir arada verecek, Türkçe-Arapça karşılaştırmalı olarak, çağdaş ve bilimsel esaslara dayalı, Türklere uygun yöntem ve tekniklerin geliştirilerek uygulanması, Arapça öğretiminde önemli bir başarı sağlayacağı muhakkaktır.

Arapça öğretiminde yöntem sorununa ışık tutması için, öğretimin, neyi, niçin ve nasıl yapılacağına dair sorulara cevap verilmesi gerekir. İlahiyat Fakültelerinde okuyan öğrencilerde, dinî kaynakları okuyup anlama ön planda olduğundan dolayı dört dil becerisi içerisinde okuma ve anlama becerisine ağırlık verilebilir.

4. 2. 3. Arapçanın Bir Bütün Olarak Öğretilmemesi: ‘Dil bir bütün olarak öğretilir’ ilkesi yabancı dil öğretiminin temel kuralıdır. Çoğu zaman Arapça öğretimi bu kurala aykırı olarak; dilsel bütünlüğü oluşturan tüm öğeler bir araya getirilmeden veya dilin bölümlerinin farklı birimler gibi ayrı öğretilmesi öğretim ve öğrenimini zorlaştıran bir

⁴³⁸ Ay, Ali “Arapça Öğreniyorum”, Eskişehir 1984, s. 3

başka önemli sebeptir.⁴³⁹ Çünkü dil, tabii olarak dinleme anlama, okuma ve yazmadan oluşan bir bütündür. İnsanın düşündüğünü söylemesi kadar, yazması da önemlidir. Dinlediğini anlaması kadar, okuduğunu anlaması da önemlidir. Konuşmayı iyi bildiği halde, okuma yazma bilmeyen bir Türk, okuduğu Arapça metni anlayıp da, Arapça konuşamayan Türk'ten farkı yoktur. Zira her ikisinin de dil becerileri eksiktir. Onun için bir dili, öğrenirken veya öğretirken, öğrenciye dört temel beceriyi bir arada kazandıracak amaca uygu yöntem ve tekniklerin uygulanmasına ihtiyaç vardır.

4. 2. 4. Kitaplara Bağlı Yöntemlerin Kullanılması: Bugün Türkiye'de Arap dilini öğrenmeye yönelik yöntemler genel olarak Arap dünyasında hazırlanmış kitaplara bağlı yöntemlerdir. Ayrıca bu yöntemlerin çoğu yabancılara, başta İngilizce olmak üzere batı dillerini öğretmek için, batı dünyasının uyguladığı yöntemlerdir. Araplar da batı dillerinin öğretimi için uygulanan bu yöntemleri, Arapçaya uyarlamışlardır. Söz konusu yöntemlerin Arapça öğretiminde ne kadar geçerli olduğu tartışılabilir, ancak Türklere Arapça öğretiminde uygulanacak yöntem ve tekniklerin diğer milletlerden farklı ve Türklere has bilimsel bir yöntemin uygulanmasına ihtiyaç olduğu kanaatindeyiz.

4. 2. 5. Bütün Amaçlar İçin Aynı Yöntemin Kullanılması: Bu, Arapça öğretimini başka bir sorundur. Türkiye genelinde Arapça öğretimi tüm amaçlar için aynı yöntem, yani gramer ve tercüme yöntemi olan klasik yöntem kullanıldığı söylenebilir. Bunu iki sebepten kaynaklandığını söyleyebiliriz. Biri, mevcut ders kitaplarının klasik yöntemlere göre hazırlanmış olması, diğeri de, öğretmenlerin, bilimsel yeni yöntemler hakkında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmamalarıdır. Amaca uygun olmayan yöntemlerle yapılan Arapça öğretiminde başarının söz konusu olmayacağı tecrübelerle sabittir. Amaca uygun yöntemlerin uygulandığı Arapça öğretiminde ise başarının kaydedildiği bilinen bir gerçektir. Demircan, konuyla ilgili şu tecrübeyi örnek göstermektedir, “1984 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde, Beyazıt ve Kapalı Çarşı esnafına yönelik açılan Arapça kursunda öğretim, nahiv ve tercüme yoluyla metin çözme şeklinde yapıldığı için çok geçmeden kursiyerler kursu bıraktılar. Çünkü onların amaçları metin çözmek değil, kapalı çarşıya alış-veriş için gelen Arap turistlerle iletişim kurmaktı.⁴⁴⁰

⁴³⁹ Doğan, C. a.g.m. s. 157

⁴⁴⁰ Demircan, Ömer, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul 1990, s. 144.

4. 2. 6. Uygun Öğretim Tekniklerinin Kullanılmaması: Arapça öğretiminde her amaç için geçerli bir yöntem henüz yoktur, ancak İyi bir yöntem, müfredattaki bir takım eksiklikleri telafi edebilir. İyi bir yöntem de ancak amaca uygun iyi bir teknikle uygulanabilir. Yöntem ne kadar iyi ve bilimsel olursa olsun, kötü bir teknikle sunulması halinde başarısızlık kaçınılmaz olacaktır.

Teknikler kullanıldığı yerlere göre değiştiği gibi, kişiden kişiye de değişir. Kişisel veya toplumsal özellikler göz önüne alınmadan aynı öğretim tekniğinin herkese uygulanması mümkün değildir. İnsanlar arasındaki kişisel farklar, yabancı dil öğretiminde aynı yöntemlerin uygulanmasında farklı engellerle karşılaşır. Bunları giderecek uygulamalar olarak da yabancı dil öğretim teknikleri ortaya çıkar. Çağdaş dil öğretim tekniklerinin Arapça öğretimi alanında da kullanılması, Arapça öğretimine kolaylıklar getirerek hızlandıracağı bir gerçektir.⁴⁴¹

5. Arapça Öğretiminde Araç ve Gereçlerden Kaynaklanan Sorunlar

XVIII. yy'dan başlayarak, fizik bilimlerinin gelişmesine paralel gelişen teknolojilerin ürünleri giderek eğitim alanına da girmeye başladı. 'Göz ve Kulak Yoluyla Eğitimin Araç ve Yöntemleri' adlı yeni bir disiplin gelişmeye başladı. 1950'lerden başlayarak davranış bilimlerinin verileri, yavaş yavaş eğitim araç ve yöntemleriyle ilgili bilimsel temellerin ve görüşlerin değişmesine neden oldu. 1960'larda görme işitme yoluyla eğitim araçları çağdaş program geliştirme sürecinin önemli bir yardımcı oldu ve 'Eğitim Teknolojisi' adını aldı.⁴⁴²

Eğitim teknolojisini oluşturan araç-gereçlere gelince, "Bu araçları görsel, işitsel ve görsel-işitsel olmak üzere üç temel kategoride toplayabiliriz. Görsel araçlar kitaplar, yazı tahtaları, resimler, gerçek eşya ve modeller ve projektörler ve grafiklerden; işitsel araçlar radyo, pikap ve plaklar, teyp, ses bantları, teyp ve CD den; görsel-işitsel araçlarsa film makinesi ve hareketli filmler, kapalı devre televizyon, video ve bilgisayarlı video, VCD den müteşekkildir.⁴⁴³

⁴⁴¹ Doğan, C., *Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*, Ankara 1989, s. 137-139

⁴⁴² Demirel, *Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları*, Türk Eğitim derneği Yayınları, Ankara 1983. s.134

⁴⁴³ Özdemir, a.g.m. s. 44-45

Söz konusu araçlara, telefon, MP3, e-kitap, akıllı tahta, gazete-dergi, haritalar, afişler, reklam panoları ilave edilebilir.

Türkiye’de, Genel olarak yabancı dil özel olarak da Arapça, etkin bir biçimde ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek ölçüde yürütüldüğü söylenemez. Başarısızlık ve yetersizliklerin pek çok sebebi vardır. Bugünkü uygulama ile öğrencilere istenen düzeyde Arapça öğretilemeyişinin nedenlerinden biri de, Araç-gereç eksikliğidir. Araç gereç yetmezliği yanı sıra, Arapça öğretmenlerinin mevcut araç-gereçleri yeterince kullanmaması da öğretim sürecini olumsuz olarak etkilemektedir.

Araç-gereçlerin tüm yabancı dil öğretiminde olduğu gibi Arapça öğrenim ve öğretimine de katkısı inkâr edilemez. Arapça öğretiminde araç-gereçlerin katkısı şöyle sıralanabilir:

1. Arapçanın konuşulduğu sınıf dışındaki bir ortamı, öğretmen sınıfa getirebilir ve bir yabancı dil öğrenme ortamını sağlayabilir.
2. Hücre yapısı, ince varlıklar ve patlamalar gibi sözle açıklanması zor olan ya da anlaşılamayan bazı nadir ve tehlikeli durumları açıklığa kavuşturur.
3. Öğrencilere, yabancı oldukları kültür tanıtılır.
4. Ders, hem öğrenciye hem de öğreticiye kolaylaştırılır.
5. Derse çeşitlilik katarak daha cazip ve ilgi çekici hale getirir.

6. Arapça Öğretiminde Çevre ve Ortamdan Kaynaklanan Sorunlar

Eğitim-öğretim, davranışları değiştirme ve insana yeni davranışlar kazandırma eylemidir. İnsan davranışlarını değiştiren ve ona yeni davranışlar kazandıran üç önemli çevreden bahsedilebilir. Bunlar, içinde yaşadığı aile, eğitim gördüğü okul ve içinde bulunduğu dış çevredir.

Öğretim belirli ve uygun şartlara sahip olan bir çevrede gerçekleşir. Öğretim çevresini maddi çevre ve manevi çevre olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Maddi çevre sınıfın aydınlanması, ısınması, havalandırılması, öğrenci sayısına uygun alan ve hacimde olması, konuların gerektirdiği araç ve gereçlerle kaynakların yeterince sağlanması gibi durumlar, ne ölçüde yeterliyse öğretim de o ölçüde başarılı olacaktır. Aksi takdirde çok yetenekli öğretmen çok iyi metot bile, anılan çevre imkânlarının olmadığı bir ortamda

istenen başarıyı sağlayamaz. Manevî çevre ise öğretim sırasındaki psikolojik ortamla ilgilidir. Manevi çevre, öğretmenin öğrencileriyle hoşgörü, sevgi, saygı ve karşılıklı güvene dayanan bir duygusal bağ kurması, onlara karşı adil, kibar, sabırlı ve sempatik davranması şeklinde olumlu olabileceği gibi, öğrencilerin korku ve baskı altında tutulması öğrencilerle alay edilmesi, adil davranılmaması... vb. şeklinde olumsuz da olabilir. Manevi çevre olumlu ise öğretim daha başarılı ve yeterli, olumsuz ise başarısız ve yetersiz olacaktır.⁴⁴⁴

Arapça öğretiminde fiziki ve manevi ortamda görülen rahatlık başarıyı olumlu bir şekilde etkilediği, buna karşı çekingenlik, sıkılganlık ve korkaklığın hâkim olduğu bir ortam da başarıyı engellediği bilinmektedir. Onun için fiziki ve psikolojik rahatlık sağlayacak bir ortam hazırlamak, özellikle yabancı dil öğretiminin vaz geçilmezidir.

Arapça öğretiminde, bir çocuğun anadilini öğrenmesindeki tabii seyre paralel bir yolun takip edilmesi ve buna uygun bir ortamın hazırlanması, öğrenimi kolaylaştıracaktır. Arapça öğretiminde esas olan dört temel beceri, dinleme ile başlar. Kur'an'da sem'(kulak)ın, basar(göz)dan önce zikredilmesinde, işlev bakımından, dinlemenin görmeden önce olmasındaki önemine bir işaret sayılabilir. Çünkü dinleme altı yönlü, görme ise tek yönlüdür. Zaten konuşma ve yazma da dinleme ile okumanın bir sonucudur.

2. 2. Mevcut Durum ve Üzerine Yapılan Öneriler

Günümüz Türkiye'sinde, bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de devlet ve özel kurumlarda Arapça öğrenim ve öğretimi gittikçe önem kazanmakta olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak da Arapça öğrenim ve öğretimi gittikçe yayılmaktadır. Ancak ülkemizde Arapça öğretimindeki başarı istenilen seviyede olmadığı bilinen bir gerçektir. Araştırma ve gözlemler, Türkiye'de Arapça öğrenim ve öğretiminde görülen sorunların, başarısızlığın temel sebeplerini, **öğretmen, öğrenci, amaç, yöntem, Araç-gereç ve ortamdaki** kaynaklandığını göstermektedir.

Söz konusu sorunların çözümü ile ilgili olarak yapılan bazı öneriler şöyle sıralanabilir:

1. Öğretmenlerle İlgili Öneriler

⁴⁴⁴ Özdemir, a.g.m, s. 46

Arapça Öğretmeni, dersini sevmeli ve onunla gurur duymalı. Yaptığı işin bir medeniyet mesajı olduğunu kabul etmelidir. Dilin, ses sistemini, yapı ve anlam bilimlerine vakıf olmalı, Arap edebiyatı sanatlarını bilmelidir. Sınıflarda, görüşme ve etkinliklerde Fasih Arapça kullanmaya itina göstermelidir. Arapça harf, kelime ve terkipleri doğru, açık ve kolay bir şekilde telaffuz etmeli, Arapça metinleri kolay bir şekilde okuyup anlamalıdır. Öğrencinin yaptığı yaygın hataları, etkin, sistemli ve latif bir şekilde düzeltmelidir.

Çalışma planını önemseyerek, hazırladığı plana uymalı, derse hazırlıklı ve zamanında girmelidir. Dil bölümleriyle, dil maharetlerinin öğretimi için gerekli bilgilere ve geniş bir kültüre sahip olmalıdır. Öğretmen mesleğinde samimi olmalı, yaptığı işten dolayı öğrenciden her hangi bir menfaat beklentisi içinde olmamalıdır. Mesleğini icra ederken, söz ve davranışlarında öğrencilere güzel örnek olmalıdır. Öğretmen, ulaşımı kolay olmalı, öğrencilerin problemlerini çözmek için onlarla görüşme saatleri tanzim etmelidir.⁴⁴⁵

Öğrencilerle samimi bir ilişki kurmalı; yerine göre onlarla şakalaşabilen, yaşça genç olmasa bile gönlü genç bir karakterde olmalı, ancak bütün bunlar sınıfta denetimi elinden kaçırtaçak bir noktaya ulaşmamalıdır.⁴⁴⁶

Dış görünüşü, yaptığı işin ciddiyetine uygun olmalı, canlı, duru ve yeterince duyulur bir sesle konuşmalıdır. Yüz ve beden hareketlerini etkinlikle kullanmalı, sınıfta sürekli olarak oturmaktan ya da aynı yerde durmaktan kaçınmalıdır.⁴⁴⁷

Arapça öğretim elemanları, periyodik olarak sempozyum, kongre ve benzeri ilmi toplantılarda bir araya gelmeli, sorunları tartışmalı, önceki toplantılarda alınan kararların uygulamaya ne denli yansıdığıнын envanterini çıkartarak, aksaklıkların giderilmesi yönünde üzerine düşenleri yapmalıdırlar. Anabilim Dalında yaptırılan tezlerin bir kısmı Arapçanın öğretimine tahsis edilmelidir.⁴⁴⁸

2. Öğrencilerle İlgili Öneriler

⁴⁴⁵ Abdusselam, Ahmed Şeyh, “Muvasafat’ ıl Muallimi’n Nacih Fi Ta’limi’l Arabiyeti bi vasfiha luğaten Saniyeten”, *el-Mecelle el-Arabiyye li ‘ulumi’l Arabiyye, M’hadi’l- Hartum ed-devli, Sudan, 2007, el-‘aded, 25*

⁴⁴⁶ Özdemir, a.g.m. s. 40

⁴⁴⁷ Özdemir, a.y.

⁴⁴⁸ Özdemir, a.g.m. s. 34

- Öğretmen, sınıf ortamında öğrencileri motive edebilmek için şu stratejileri kullanabilir:

- Öğrenciye, becerilerini fark etmesini sağlamak.⁴⁴⁹

- “İlk derslerden itibaren konuşma öğretiminden başlanmalı. Öğrencinin Arapça öğrenme isteğinin ilk akla gelen biçimi, dili konuşma isteği olduğundan, ilk derslerden itibaren konuşma öğretimine başlanmalıdır. Çünkü bir süre sonra Arapça konuşmasını öğrenemeyen öğrencide ümitsizlik belirir. Yabancı dili konuşabilme, öğrencinin derse ilgisini arttıran en önemli motivasyon aracıdır. Bu sebeple yabancı dil öğretimine konuşma öğretimiyle başlamak dil öğretiminin tabii gereğidir.”⁴⁵⁰

3. Amaçla İlgili Öneriler

Özdemir, amaca yönelik Arapça öğretimi konusunda şu değerlendirmeyi yapmaktadır: “Temel dil becerilerini doğal biçimiyle değil, amaca yönelik biçimiyle sıralamamız gerektiği gerçeğine götürüyor. İlahiyat Fakültelerindeki Arapça dersinde büyük ağırlık, günceli ihmal etmemekle birlikte, ilmî ve meslekî alana verilmeli ve bu bağlamda okuma ve okuduğunu anlama becerisi geliştirilmeye çalışılmalıdır. Konuşma ise, bu okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yardımcı bir faktör olarak kullanılmalıdır. Çünkü temel amacımız İslami ilimler alanında yazılmış klasik ve modern Arapça eserleri öğrencinin okuyup anlayabilmesini temindir.”⁴⁵¹

4. Yöntem İle İlgili Öneriler

Doğan, Arapça öğretiminde yöntemle ilgili olarak, “ Türklere Arapça öğretimini zorlaştıran iki sebep var. Biri Türklerin Arapçayı Ana dili gibi görüp ana dil gibi öğrenmeye çalışması, diğeri de Arapçayı, bir yabancı dil değil de diğer İslamî ilimler gibi öğretmesidir. Genellikle Arapça öğrenim veya öğretimini zorlaştıran diğer sebepler, bu iki ana sebepten kaynaklanmaktadır. Türk toplumunda Arapçaya karşı yabancılık hissinin kaybolarak ana dil gibi öğretilmesi, uygun öğretim metotlarının geliştirilerek bunlara göre ders kitaplarının hazırlanması gerekmektedir”⁴⁵² değerlendirilmesinde bulunmaktadır.

⁴⁴⁹ Doğan, C., “Arapça Öğrenmeyi öğrenmek”, *Harran Üniversitesi. ilahiyat Fak. Dergisi. Sayı: 19. Ocak-Haziran 2008*

⁴⁵⁰ Doğan, C., *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*, s. 161.

⁴⁵¹ Özdemir, a.g.m, s. 44

⁴⁵² Doğan, C., *Arapça Öğrenim ve Öğretim Klavuzu*, Ensar, 2011, s. 17

5. Araç-Gereç İle İlgili Öneriler

Arapça öğrenimine hazırlık işlemlerinin yarısı öğrenciyi bilgilendirme ise, diğer yarısı da araç ve gereçlerin hazırlanması ve kullanımının öğretilmesi oluşturur. Araç-gereçsiz öğrenme olmayacağı gibi, uygun olmayan araçlarla da istenilen başarı sağlanamaz. Zira ‘alet yapar, el övünür. Sağlıklı bir Arapça öğrenimi için öğrenim hedeflerinin iyi belirlenmesi ve bu hedeflere götürecek en uygun araçların da doğru olarak seçilmesi gerekir. Bunun yapılabilmesi için öncelikle temel öğrenim araçları ile bunların kullanım yöntemlerinin bilinmesi gerekir.⁴⁵³

6. Ortam İle İlgili Öneriler

Bilindiği gibi uygun bir ortamın varlığı, Arapça öğretiminde başarının en önemli sebeplerinden biridir. Arap dilbilimci en-Naka, uygun bir ortam hazırlama konusunda şunları söylemektedir: “Arapça öğretimi bir ortam işidir. Arapça öğretiminde en uygun yol, öğrenciyi Arapçanın konuşulduğu çevreye götürmek ve öğretimi orada vermektir. Bu mümkün değilse öğrencinin bulunduğu mekânı, Arapçanın konuşulduğu aslı çevreye benzetmek gerekir. Öğrenci, olabildiğince anadilini kullanmaktan alıkonulmalı, severek izleyeceği ve kolayca öğrenebileceği dilcilerin çalışmaları ve ders modellerinin öğretimine öncelik verilmelidir. Bu yöntem, Arapçayı Arapça kullanarak sunmak, Arapçayı yine Arapça ile öğretmektir. Burada dikkat edilecek şey, işin başında, öğrencinin günlük hayatında kullandığı kelimelere yer verilmesidir. Bir de öğrencinin en çok ihtiyaç duyduğu, öğrenmeye rağbet ettiği kelimeler seçilmelidir.”⁴⁵⁴

2. 3. Öğretmen, Öğrenci, Amaç, Yöntem, Program ve Ortama İlişkin Varsayılan Sorunlar ve Çözümüne Yönelik Değerlendirmeler

Türkiye’de Arapça öğretiminde sorunların kaynakları ve bu kaynaklarla ilgili yapılan öneri ve değerlendirmelerden sonra, öğretmen, öğrenci, amaç, yöntem, program ve ortama ilişkin varsayılan sorunlar ve çözümüne yönelik değerlendirmelerimizi şöyle sıralayabiliriz:

⁴⁵³ Doğan, C. “Arapça Öğrenmeyi Öğrenmek ya da İyi Bir Arapça Öğrencisi Olmak” *Harran Üniversitesi, İlahiyat Fak. Dergisi. Ocak-Haziran 2008, sy. 19, s. 118*

⁴⁵⁴ en-Nakâ, Mahmud kamil, “Arapça Öğretim Teknikleri Üzerine”, Mustafa kelebek’in mulakatı, <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/265.pdf>, 19. 05.2015

1. Öğretmen: Bilindiği gibi Arapça öğretiminde başarının temelinde öğretmen unsuru vardır. Modern dünyada olduğu gibi Türkiye’de de daha başarılı bir Arapça öğretimi için, İmam-Hatip Okulları/Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinde vasıflı Arapça dersi öğretmen/öğretim elemanlarına ihtiyaç olduğu bilinen bir gerçektir.

“Ben insanlığa muallim (eğitmen ve öğretmen) olarak gönderildim”⁴⁵⁵ diyen Allah Resulü, “Kolaylaştırın, zorlaştırmayınız, müjdeleyin, nefret ettirmeyin” tavsiyesiyle öğretimde iki temel unsura dikkati çekmektedir. Her konuda örnek ve rehber olan Hz. Peygamberin uyguladığı ve eğitimin her alanında geçerli olan işi kolaylaştırma ve motive etme unsurları, modern eğitim biliminin de kabul ettiği bir gerçektir. Arapça öğretiminde de bu iki unsur esas alındığı takdirde, dil öğretiminde öğrenci başarısını engelleyen zorluk iddiası ve isteksizlik problemleri çözülmüş olur.

“Âlim-i mürşit koyun olmalı, kuş olmamalı. Koyun kuzusuna süt, kuş yavrusuna kay verir”⁴⁵⁶ hikmeti gereği, başarılı bir öğretmen, öğrencilere hazmı kolay süt gibi bilgiler verir, hazmı zor ve katı bilgilerden kaçınır. Mesela, öğrenciye, kelime, cümle kalıpları veya bir gramer konusu verilirken, daha önce öğrencilerin bildiği, kelime, ayet, hadis ve Arapça tabir ve terkiplerden yola çıkarak öğretim işine başlarsa, öğrenciye cesaret gelir. Cesaretin motive ettiği öğrenci Arapça öğrenmeye olan isteği artacak ve bu da başarıyı önemli bir şekilde etkileyecektir.

Öğrenci, sevdiği öğretmenin dersini de sever ve bunun neticesi olarak o derste başarılı olur. Yarım asra yakın bir süredeki gözlemlerimize dayanarak diyebiliriz ki, başarının en büyük sırrı bu sevgi işindedir. Sevdirmenin yolu da, öğretmenin, önce hüsn-ü zan olarak her öğrenciyi peşinen sevmekten geçer, sonra sıra kendisini öğrenciye sevdirmeye gelir. Bunu başarmanın yolu da öğrenciyi iyi tanımaktan geçer. Öğrenciyi iyi tanımak onun dünyasına girmek, huyunu, meyillerini, yeteneğini bilmek, eğitimde oldukça önemlidir. “Öğretmen öğrenciye Arapça öğretti” eyleminin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için, öğretmenin iki şeyi bilmesine bağlıdır: Biri öğretmenin Arapçayı bilmesi diğeri de öğrenciyi tanımasıdır. Öğrenciyi iyi tanımanın farklı yolları vardır. Bunların içinde en yararlı olanı anketlerde gördük. Yirmi yılı aşkın bir sürede binlerce öğrenciye anket uyguladık, 30 civarında soruyla, bir insan olarak öğrenciyi, ailesini,

⁴⁵⁵ Ahmed b. Hanbel, *Müsned* 5/153

⁴⁵⁶ Said Nursi, *Hakikat Çekirdekleri*, Mektubat, s. 442

hayata ve olaylara bakışını, gelecek kaygısını, ideallerini meyil ve becerilerini öğrenmeye yönelik çalışmalar yaptık. Anketlerde, “Bir dersi, ne zaman ilgi ve istekle dinlersin? Sorusuna öğrencilerin %90’ında fazlası, “Öğretmeni seversem dersi de severim ve istekle dinlerim” beyanında bulundular. Öğrencinin öğretmeni sevmesini artıracak diğer bir husus ise, öğretmenin kişisel olarak çok yönlü bir donanıma sahip olmasıdır. Öğretmenin, dil bilim, insan bilim, yöntem bilim, eğitim psikolojisi, yabancı dil eğitimi psikolojisi gibi dil ve eğitim bilimleri alanında yeterli bilgiye sahip olması, ana dil ile hedef dil olan Arapçanın özelliklerini bilmesi, şüphesiz Arapça öğretiminde başarıyı sağlayacak önemli bir unsurdur.

Öğretmenin, derse espriyi, oyunu, hikmet ve çeşitliği katarak cazip hale getirebilmesi, esprilerle öğrenciyi güldürmesi, oyunlarla eğlendirmesi, hikmetli sözlerle düşündürüp motive etmesi, çeşitlikler katarak dersi monotonluktan uzak tutması, dil öğretiminde başarıyı artıracığı muhakkaktır. Kitaplarda olmasa bile öğretmen kendi bilgi ve becerisini kullanarak böyle bir ortam hazırlayabilir. Öğretmenin bunu yapması için sürekli kendini güncellemesi gerekmektedir.

Başarılı öğretmenlerin özelliklerinden biri de her fırsatı Arapça öğretimine alet etmesidir. Örneğin ders gününde güncel olan bir milli maçı, önemli yıl dönümleri, ülkede veya dünyada herkesin ilgisini çeken bir olayı, hava durumunu dersin konusu yaparak dersi güncelleştirerek ona ilgiyi artırmayı sağlar. Bunun için de müfredattaki konuların anında değiştirebilme esnekliğine sahip olması gerekir.

Başarılı bir öğretmenin yetiştirilmesi için, burada devlete ve ilgili kurumlara da iş düşmektedir. Arapçayı bir yabancı dil olarak öğretecek öğretmenler, çağdaş uygulamalı dil bilimin gereklerine göre yetiştirilmeleri için yurt içi ve yurt dışındaki bilimsel çalışmalara katılmaları, bir gözlemci ve araştırmacı olarak gelişen teknolojilerden yararlanan, birikim ve bilgi sahibi eğitimciler haline getirilmeleri sağlanmalıdır.

2- Öğrenci: Arapça öğretimının merkezinde öğrenci vardır. Öğrenci bu öğretimin temel unsurudur. Öğrenci dikkate alınmadan yapılan bütün gayretler istenilen neticeyi vermeyeceği bilinen bir gerçektir.

Öğrenci Arapça öğrenme serüveninde, Arapçanın önemi, dünya dilleri arasındaki yeri ve Kur'an dili olması hasebiyle kutsiyeti, Arapçanın, dinî, siyasî, kültürel, iktisadî,

askerî, iletişim, ticaret ve turizm açısından öneminin farkında ise veya ona fark ettirilirse, öğrenci Arapçaya ilgi duymağa ve öğrenmeye olan istek ve kararlılığı artacaktır. Ayrıca 23 Arap ülkesinin ana dili, bir buçuk milyar Müslümanın ibadet dili olan Arapçanın önemi yanında, bu dilin öğrenilmesinin kolay olduğuna inanması gerekir. Bu inancı sağlayacak olan, ya öğretmen ya da öğrencinin kendisi olacaktır. Bilindiği gibi insanı, inancı harekete geçirir ve başarıya götürür. Bu inançla Arapça öğrenmek için yola çıkan bir öğrencinin başarıya ulaşması muhakkaktır diyebiliriz.

Öğrenci başarısını engelleyen hususlardan biri, sınıf ortamında endişe ve kaygı duymasıdır. Öğrenci sınıfta kendini rahat ve özgür hissetmezse, hata etme endişesini taşıyorsa başarıyı yakalayamaz. Öğrenciyi en çok tedirgin eden şey hata yapma korkusudur. İki öğrenci, sınıfta Arap hocasına karşı konuşmada veya sorusuna cevap vermede başarılı olmadıklarını ama aynı hocanın çocuğuyla rahat konuşup anlaştıklarını söylediler. Bu nedenle, hata yapma konusunda her hangi bir endişe duymayan öğrenci, rahat bir ortamda konuşurken zihinsel melekelerini bir bütün olarak kullanabilmektedir. Bunu sürekli hale getiren öğrenci giderek dil becerilerini daha da geliştirecek ve kendisine olan öz güvenini kazanacaktır.

Öğrenciyi başarıya götüren önemli etkenlerde biri de merak duygusunun aktif olmasıdır. Bu aktifliği de, eğitim-öğretim faaliyeti esnasında hazırlanacak ortam ve öğretmen sağlar. Bilindiği gibi merak, insanı öğrenmeye sevk eder, soru sormakla da öğrenmenin kapıları açılır. ‘Merak ilmin hocası, soru da ilmin kapısıdır’ vecizesi bu gerçeği ifade etmektedir. Öğrenci önce hocanın sorularına cevap verir. Bu cevaplarla da başarılı sayılır ve dersi geçer. Ancak bu gerçek anlamda dil öğreniminde başarı sayılmaz. Eğer öğrenci merak edip hocaya soru sorma safhasına gelirse, o zaman öğrenci dil öğreniminde önemli bir merhaleyi kat etmiş sayılır. Merak saikiyle öğretmene sorular soran bir öğrenci, artık öğrendiklerinden zevk almağa başlar, öğrendikçe bu zevk tekrarlanır, bu da öğrenciyi, kendi kendine öğrenmeye sevk edecektir. Bu aktifliği de, eğitim-öğretim faaliyeti esnasında hazırlanacak ortam ve öğretmen sağlar. Öğrenciye rağmen ona bir şey öğretmek bir şey kazandırmaz. Arapça öğretiminde, amacının bilinmesi ve belirlenmesi, öğretimi öğrenci merkezli yapar. Bu da öğretimi kolay ve özendirici hale getirir. Görüşlerine başvuru, istekleri tespit edilip değerlendirilen

öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Dil eksenli etkinlikler, öğrenciyi motive edecek ve başarısına ciddi anlamda olumlu bir katkı sağlayacaktır.

Öğrenciyi başarıya götüren diğer bir etken de onlara sorumluluk verilmesidir. Klasik eğitim ve öğretim sisteminde öğretmen, planladığı bilgileri öğrenciye aktarır belli bir amaca yönlendirerek onu şekillendirirdi. Öğrenciye düşen öğretmenin verdiği bilgileri anlamak ve benimsemektir. Öğretmen/hoca, öğrenci gözünde her şey bilen ideal bir örnekti. Ancak zaman değişti, internet kullanıma girdi ve öğrenci Google sayesinde, hoca olmadan istediği bilgiye ulaşabilir. Teknoloji kullanımında hocayı geçer hale geldi. Öğretmen tarihte ilk defa sınıfta, öğrenciyi rakip görme konumuna gelmeye başladı denebilir. Bu durumda öğretmenin yapması gereken şey, öğrenciye rehber olmak, doğru bilgiye ulaşma yollarını ve bilgiyi organize etmeyi öğretmek, birikim ve tecrübeleriyle öğrenciyi yönlendirmektir. Bunu gerçekleşmesi içinde öğretmenin, yaptıracağı bir takım etkinliklerle öğrenci becerilerini keşfedip onları uygulamalarla sergileyebilir. Örneğin Arapça öğretiminde, öğrencilere, piyes, hitabet, fıkra, nükte, şiir vb. etkinlikler, programlar sahnelenebilir. Arapça bilgi yarışmaları tertip edilebilir. Tanıtım sunumları yaptırılabilir. Bu etkinliklerde öne çıkan öğrencilerle özel olarak ilgilenmek suretiyle onları, gelecek vat eden insanlar konumuna getirmek mümkün olabilir.

3- Amaç/Hedef: Çağdaş bir yaklaşımla Arapça öğretiminde öncelikle öğrenciye ne öğretilecek ve niçin öğretilecek tespiti yapıldıktan sonra, nasıl öğretilecek meselesi ele alınmalıdır. Nelerin ne kadar, ne süreyle ve hangi sırayla öğretilmesi gerektiğini tespit etmek için, öğrencinin Arapçayı hangi amaç veya araçlarla öğrenmek isteği önceden bilinmeli ve ona göre program, yöntem, araç ve gereçler seçilmelidir. Arapça öğretiminde amaç belirlenirken, İslam dininin iki temel kaynağı olan Kitap ve Sünnet dili olan Arapçanın dinî bir amaç olması yanı sıra, ticaret, iktisat, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat ve haberleşmede kullanılan bir dünya dili olarak, özel ve genel amaçlarla birlikte, dünya çapında amaçlar da dikkate alınmalıdır. Amaç belirlenirken, Amaç genel bir nitelik mi taşır özel bir iş için mi olacak? Yahut öğrencinin İslam dinini kaynağından öğrenmek, Arap kültür ve medeniyetine ulaşmağa yönelik mi olacak? Şeklindeki hedefler açık bir şekilde belirlenmeli ve ona göre bir program ve yöntem seçilmelidir.

4. Öğretim Yöntemleri: Düünden bugüne Türkiye’de yöntem sorunu hep yaşanmıştır. Bu konuda ‘vusulsüzlüğümüz usulsüzlüğümüzdendir” veciz sözü gerçekleşmiştir diyebiliriz. Gramer ağırlıklı Arapça öğretiminin yapıldığı Türkiye’de son on senede pratiğe dayalı öğretim çabaları görülmekle birlikte, rast gele öğretim, öğretmen veya kitaba bağlı öğretim yapılmaktadır. Okuma, tercüme ve gramer yöntemiyle Arapça öğretmenler, pratiği ihmal ederken, pratik merkezli yöntemlerle öğretim yapanlar da grameri ihmal ettikleri görülmektedir.

Günümüz Türkiye’sinde başarılı bir Arapça öğretimin yapılması, günün şartlarına uygun hem grameri hem de pratiği esas alan öğretim yöntemlerine ihtiyaç vardır. Vakti gelmeden gramer konuları verip kuralları ezberletmektense, özellikle ilk düzeylerde, dil öğretiminin tabii seyri içerisinde yeri geldikçe gramer kuralları detaylara girilmeden verilmesi daha isabetli olacağı kanaatindeyiz. Dilin dört temel becerileri, amaca uygun olarak öğretilmesinin yanı sıra, fonksiyonel ve anlam esaslı gramer de öğretilmelidir. Türkler için yabancı bir dil olan Arapça, Türklere uygun bir yöntem ve teknikle öğretmek daha başarılı olacaktır. Türk-Arap ilişkileri, ortak tarih ve kültürleri, Türkçede binlerce Arapça kökenli kelimelerin varlığı gibi avantajlar kullanılarak uygulanacak yeni yöntem ve teknikler Arapça öğretiminde önemli bir başarı sağlayacağı muhakkaktır.

5. Program ve Ders Kitapları: Arapça öğretiminin sorunlarından biri olan kitaplarda bir karmaşa söz konusudur. Çağın ve Türk öğrencilerin ihtiyaçlarına yeterince cevap verecek nitelikte görülmemektedir. Türkiye’de devlet ve özel kurumlarında okutulan ders kitaplarının çoğu Arap hocalar tarafından hazırlanmıştır. Kitaplardaki, konular ve alıştırmalar yabancılara Arapça öğretmek maksadıyla hazırlandığı için, Türk öğrencilere zor gelmektedir. Bu nedenle, Türkiye’de orta ve yükseköğretimde okutulacak Arapça program ve ders kitapları, içinde Türk müelliflerinin de içinde bulunduğu bir komisyon tarafından, Türklere özel ve daha uygun bir yöntem ve teknikle, çağın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yeniden hazırlama zarurietiyi vardır kanaatindeyiz. Birbirini devamı ve birbirini tamamlayacak şekilde hazırlanacak program ve kitaplar, motivasyonu sağlayacak, hikmet, nükte, fıkra, bilmece ve karikatür gibi eğlenceli bölüm ihtiva etmelidir.

6. Çevre ve Ortam: Dil öğrenimi toplumsal bir etkinlik olduğu için, dil öğrencisi üzerinde de toplumun etkisini görmekteyiz, Öğretim belirli ve uygun şartlara sahip olan bir çevrede gerçekleşir. Öğrencinin dil öğrenme yeteneği varsa, yabancı dil becerisini sınıf içi etkinlikler sonucu elde eder Öte yandan, o dili öğrenmeğe gerçekten hevesli ise o zaman sınıf dışı gerçek bir konuşma ortamında öğrenmek ister.⁴⁵⁷

Arapça öğrenim ve öğretimini kolaylaştıracak, uygun ortam ve çevrenin oluşması için:

1. Arapçayı seven veya öğrenmeye ihtiyaç duyan öğrencilerden oluşan, gerekli araç-gereçlerle donanımlı özel Arapça sınıflar hazırlamaya ihtiyaç vardır. Bu sınıflardaki öğrencilerden hızlı ilerlemek isteyenlerin önü açılmalı ve dil becerilerindeki seviyeleri birbirine yakın öğrenciler, aynı sınıflarda, uygun bir ortam ve çevre hazırlanarak eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir. Bu hazırlık başarıya ivme katacaktır.

2. Okulda ve sınıfta öğrencinin duyduğu ve gördüğü her şey dil ile ilgili olmalıdır. Okulda, öğrencilerin birbirleriyle konuşmaları, oynamaları, gazete-dergi okumaları, kütüphane, pano yazıları, özel salonlarda televizyon programları ile sinema filmlerini seyretmeleri, kantindeki ortam, dinledikleri müzik, bilgisayar ve oyunları öğrencinin Arapçasını geliştirecektir. Okul içinde öğrencinin kendini rahat, özgür ve güven içinde hissetmeleri de, Arapça ortam ve kapsamı içinde sayılmaktadır. Bu nedenle, Arapça öğrenim ve öğretimini kolaylaştıracak ve geliştirecek olan bütün bu tutum, davranışlar, araç ve gereçler, Arapça ortamına uygun olması gerekmektedir.

3. Arapça öğretimindeki problemlerden biri öğretmenin her düzeyde, Arapçayı sürekli Türkçe olarak anlatmasıdır. Halbuki öğretmen, öğrenci için en etkili ve önemli çevredir. Türkçe ile Arapça öğretimde başarı sağlanamaz. Öğrenciye belli bir sayıda Arapça kelime kazandırıldıktan ve alt yapı oluşturulduktan sonra, Arapçanın Arapça olarak anlatılması esas olmalıdır. Ancak, gramer öğretiminde iki dil arasındaki benzerliklerle farklılıklar açıklanırken gerekli durumda anadile başvurulabilir. Aksi takdirde öğrenci, konuyu anlamaz, sıkılır ve zamanla dersten de hocadan da kopar ve neticede istenilen öğretim gerçekleşmez.

4. Arapça dersleri Arap hocalar tarafından okutulması bir avantaj sayılmakla beraber, her Arap hocanın iyi Arapça öğreteceği anlamına gelmez. Onun için Arap hocanın

⁴⁵⁷ Demirel, *a.g.e.* s. 28-30

hedef dili de bilmesi yanında, Arapça öğrenen öğrencilerin de bir takım özelliklerini de bilmesi gerekmektedir. Son senelerde, başta İlahiyat fakülteleri olmak üzere birçok okullarda Arap öğretmenler, Arapça öğretmeye başladılar, Trakya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneğinde olduğu gibi hazırlık Arapça sınıflarındaki bütün öğretmenler Araplardan oluşmaktadır. Dönem başında öğretmenlerle öğrenciler büyük bir hevesle derse başladılar. Öğretmenler, büyük çaba sarf etmelerine rağmen istenilen başarı yakalanmadı. Söz konusu öğrencilere sene sonunda uyguladığımız ankette, öğrencilerin %70'ı birinci kurdan sonra, hocaların hızlandığı, derslerin zorlaştığı, derslerden koptukları, ödevlerin ağırlaştığını ve bu nedenle derslerin sıkıcı ve yorucu olduğu ve dersten nefret etme aşamasına geldiklerini belirttiler.

BÖLÜM IV

TÜRKLERE KELİME VE GRAMER ÖĞRETİM TARİHÇE YÖNTEM VE TEKNİKLERİ SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Türk-Arap ilişkilerinde Talas Savaşı önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu savaştan sonra gelişen ilişkiler Türklerin Müslüman olmaları ile sonuçlanmıştır. Türklerde Arapça öğretiminin başlangıcı ise İslâm dinini kabul ettikleri tarihlere uzanmaktadır.

İslâm dinini seçen Türkler, doğal olarak dinlerini asıl kaynağından öğrenmek istemişlerdir. Bu ihtiyaç ve istek, onları Arapça öğrenmeye sevk etmiştir. Bu da Türklerde yaygın bir okuma-yazma ve bilgi edinme geleneğinin bir başlangıcı olmuştur.

Devlet olarak İslam'ı, eğitim dili olarak da Arapçayı seçen Türkler, katıldıkları yeni dinin kültürünü ve Arap toplumunun bilgi değerlerini de kabul etmişlerdir. Bu kültür ve bilgi sisteminin aracı olan Arapçayı öğrenme ve öğretme gayreti içine girmişlerdir. Türkler, İslamiyet'e geçerken Arap yazısını da almışlar, bu, kullanım süresi bakımından, onların başta gelen yazısı olmuştur.

Bu bölümde, Türklerde Arapça kelime ve gramer öğretim tarihi sürecinde, başlangıçtan günümüze kadar olan farklı dönemlerde kelime ve gramer öğretim, yöntem ve teknikleri ele alınacaktır.

1. Türklere Arapça Kelime ve Gramer Öğretim Tarihçesi

Türklerin Arapça Kelime ve gramer öğretiminin tarihi, Türkler arasında İslam'ın yayılmasıyla birlikte başlar. Türklerin bu yeni dini öğrenme ihtiyacı, Arap diline ve gramerine yakın ilgi gösterilmesine neden oldu. Onun için Türkler, (aşağıda belirtileceği gibi) Arapça öğrenim veya öğretimiyle karşı karşıya geldikleri andan itibaren, Arapça öğrenme amacıyla hep dilbilgisi kurallarını bir araç olarak öğrenme ve öğretmeye çalışmışlardır. Türk İslâm eğitim tarihi sürecinde eğitim-öğretim mescit/camii başta olmak üzere farklı mekânlarda medreselerin kuruluşuna kadar sürdürülmüştür. Bu dönemde Arapça öğrenme, dinin iki ana kaynağı olan Kuran ve Hadisleri anlamaya yönelik bir amaç taşımıştır. Bunun için de ağırlıklı olarak dinî metinler, önce gramer daha sonra tercüme ve gramer yöntemiyle eğitim-öğretim faaliyeti sürdürülmüştür. Çoğu Kur'an ve Hadislerde geçen dinî kelime, terim, tabir ve metinler ezberlenmiş, zaman zaman günlük hayatta kullanılmış ve çoğalarak yayılmıştır.

Osmanlı öncesi, Osmanlı dönemi, Tanzimat ve Cumhuriyet dönemlerinde Arapça kelime ve gramer öğretimi konularında yapılan çalışma ve uygulamalar aşağıda ele alınmıştır.

1. 1. Osmanlı Öncesi Türklerde Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi

751 yılında bugünkü Kırgızistan sınırları içindeki Talas Nehri civarında, Abbâsîler XI. yüzyılda Karahanlı çağının büyük eseri *Kutadgu Bilig* yazılmış ve bu eserde yalnızca Türkçe kelime ve terimler değil, aynı zamanda Arapçadan alınan kelimeler ilk defa bir Türkçe metinde yer almaya başlamıştır. Bu kelimelerin başında Allah, Cennet, Rab, günah... gibi dinî terimler gelmektedir. Bu dönem eserlerinden Atabetü'l-Hakayık'ta ve Karahanlıca Kur'an Tercümesinde daha yoğun ve baskın Arapça kelime kullanımını görmekteyiz.⁴⁵⁸ Kaşgarlı Mahmud'un ifadesine göre Türkler, XI. Asırda kendi ay ve hafta adlarını artık unutmuş, bunların yerine Arapçalarını kullanmaya başlamışlardır. XII. Asrın son yarısında Karahanlılar'da Arap dili hukuk dili oldu.⁴⁵⁹

X. Asır ortalarında kurularak XII. Asrın sonlarına kadar hüküm sürmüş olan Gazneliler'de saray ve ordunun kullandığı dil Türkçe olmakla birlikte resmi dil Arapça idi. Selçuklular'da Arapça İslam medeniyetinin kuvvetli tesiri altında ilim dili haline geldi. Milli eserler bu dille yazıldığı gibi devletin resmi yazışmalarında da kullanıldı. Selçuklu döneminde kurulan medreselerde Arapça öğretimi daha nizami bir şekilde sürdürüldü. Farklı düzeylerde sistemleşerek müesseseleşti ve resmi bir hüviyet kazandı. Müstakil olarak kelime öğretiminden ziyade Arapça dini metinlerle gramer kuralları öğretiliyordu. Selçuklu Medreselerinde öğretim ve kitap yazım dili Arapça idi. Fakat bazı kitaplarda Türkçe açıklamalar bulunmaktadır. Arapça metinlere Türkçe haşiyeler yazmak suretiyle kısmen kullanıldığı anlaşılmaktadır. Medreselerin öğretim yöntemi de daha çok ezbere dayanıyordu.⁴⁶⁰

Türklerde Kelime ve gramer öğretimi, Arapça öğretimiyle birlikte, Nişabur(349-960)'da kurulan ilk Türk medreselerinde başlar, Selçuklu döneminde kurulan Nizamiye

⁴⁵⁸ İhsanoğlu, Ekmeleddin, "et-Telahuk beyne' Lugat'il Arabiyyeti ve Luğdt'il Müslimine Uhra".
<http://www.attarih-alarabi.ma/html/Adad43partie3.htm>, erişim 26.05.2015

⁴⁵⁹ Anıl, Zeynep Ayça, *Aslı Arapça Olup Türkçeye Anlam Kaymasına Uğrayarak Geçmiş Kelimeler*, MÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2002, s. 3

⁴⁶⁰ Kılıç, Remzi, "Türk Eğitim ve Öğretim Tarihinde Selçuklu Medreselerinin Yeri",
<http://host.nigde.edu.tr/remzikilic/makale/index.php?entry=entry100924-015445>, erişim 21.06.2015

medreseleriyle devam eder, İli 1331 de İznik'te kurulan Osmanlı medreselerinde de gelişerek yaygınlaşır.

1. 2. Osmanlı Dönemi Tanzimat Öncesi Arapça Kelime Öğretimi

İstanbul'da Fatih medreselerinin kurulmasına kadar, Osmanlılarda Selçuklu medrese geleneği önemli değişiklik göstermeden sürdürüldü. Fatih medreselerinin kurulmasıyla, öğretimde yapılan köklü değişikliklerle medrese öğretimine basamaklı sistem getirildi. Okutulan kitaplar seviyelere göre düzenlendi. Arapça ve gramer öğretimi Tanzimat(1839)'a kadar hem yabancı dil hem de öğretim dili olarak sürdü. Ancak Tanzimat'tan sonra medreselerde Türkçe öğretim dili, Arapça yabancı dil olarak öğretilmeye başlandı. Osmanlı medreselerinde gramer ağırlıklı Arapça öğretimi, bir biri ardından kolaydan zora doğru bir dizi Arapça sarf, nahiv kitapları öğretilerek veya ezberletilerek yapılırdı.⁴⁶¹

Osmanlılarda ilim ve din dili Selçuklularda olduğu gibi yine Arapçadır. Kutsal bir değeri vardı. Bu dil, Türkçe, Arapça ve Farsça kelimelerden oluşan Osmanlıca'nın doğuşunu sağlamıştır.⁴⁶²

Osmanlı toplumunda ve aydın sınıf arasında Arapça ile kast olunan, sarf (morfoloji), nahiv (sentaks), belagat (retorik) ilimlerinin teferruatlı kurallarıyla öğretimi, üst medreselerde çeşitli ilim dallarında okutulan eserlerin okunup anlaşılmasını sağlayacak dil melekesini kazandırma öğretimi olmuştur. Pratik iletişimi, ticarî, siyasî fonksiyonları hedeflemeyen bu program Osmanlıya has bir yapıdır.⁴⁶³

Osmanlı Devletinin müesseseseleşme tarihinin başlangıcı olan İstanbul'un fethi ve akabinde Fatih medreselerinin kuruluşu ile birlikte Arapça bu kurumlarda din ve bilim dili olarak kullanılmıştır. Bu dönemlerde yazılmış Arapça eserlerin sayısı bir hayli fazladır. Medreselerde öğretilen Arapça kelimeler yalnızca bilim kitaplarında kalmamış, aynı zamanda insanların gündelik konuşmalarında da kullanılarak Türkçeye de girmiştir. Osmanlı Türkçesindeki birçok Arapça kelimenin Türkçeye girişi bu yolla olmuştur. Yoksa Arap ve Türk toplumlarının bir arada yaşaması ile geçen kelimeler

⁴⁶¹ Doğan. C. , *Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*, Ankara 1989, s. 52-53

⁴⁶² Anıl, *a.g.e.* s. 5

⁴⁶³ Hazer, Dursun, *a.g.m.* s. 274

değildir. Dolayısıyla bugünkü Türkiye Türkçesindeki Arapça asıllı kelimelerin aslı kaynağı medreselerdeki kelime öğretimi yoluyla yapılan alıntılardır.⁴⁶⁴

Türk-Arap ilişkilerinde ortak tarihî bağ ile ortak İslam kültürü, iki milleti birbirine yaklaştırdığı gibi iki dili (Arapça-Türkçe) de birbirine yaklaştırarak neredeyse tek dil haline getirmiştir. Osmanlı, idaresine aldığı Arap topraklarında ki Arap milletlerin dillerine kelime verdiği gibi, onlardan kelimeler de almıştır. Bu sayede, kelimelerinin %60'ı Arapça olan⁴⁶⁵ Osmanlı Türkçesi dediğimiz, Türkçe'nin yeni bir lehçesi oluşmuştur. Suriye, Lübnan, Filistin, Mısır, Hicaz, Irak, Libya, Cezayir, Tunus ve Yemen'in Osmanlı topraklarına katılması ve bu ülkelerin dört yüzyıl Osmanlı'nın idaresi altında bulunması neticesinde, çoğu Arapçadan Türkçeye olmak üzere her iki dilde de kelime geçişleri oldu. Dillerdeki kelime hazinesi, yeni kelimelerle sözlüklerde yerini alarak gelişti.⁴⁶⁶ Dinî sebeplerden dolayı, Arapçaya ve Arapça kelimelere olan ilgi giderek artarak Osmanlı'nın kelime hazinesinin yarsından fazlasını oluşturmuş ve oluşan bu Arapça-Türkçe ortak kelimeler, ibadet dilinde kendini göstermiştir.

Türkler, tarih boyunca İslam dini ile İslam kültürüne olan ilgi, bağlılık ve hizmetleri sebebiyle Arapçaya yabancı dil gözüyle bakmamış, asırlarca ana dil öğretim metoduyla Arapçayı öğrenmiş ve öğretmişlerdir. Bunun neticesinde Türk insanının hafızasında pek çok Arapça kelime serveti oluşmuştur. Biriken bu kelime varlığıyla birçok hadis, Kur'an ayetleri hatta bazı sureler özet olarak anlaşılır hale gelmiştir.

Hamidullah,(1974) bu konuda şunları ifade etmektedir: “Osmanlılar, Kur'an ve hadisleri anlamak için Arapçaya önem vermiş ve Arapça kelimeleri Türkçeye sokarak Kur'an ve hadislerin anlaşılmasını amaçlamıştır.” II. Abdulhamit dönemindeki Osmanlı'nın %60'nın Arapça kelimelerden oluştuğuna işaret eden Hamidullah, Fatiha suresini okuyan veya dinleyen bir Türkün اِيَاكِ kelimesinin dışındaki bütün kelimeleri, doğrudan veya dolaylı olarak bilebildiğini söyleyerek şu yorumu yapmaktadır: “Bismillahtaki 'isim', 'Allah', 'Rahman' ve 'Rahim' kelimeleri biliniyor. 'el-Hamd', 'rabb' ve 'alemin', kelimeleri de anlaşılmaktadır. 'Malik' mülkten gelir. 'Yevm'in

⁴⁶⁴ Akar, Ali, “Türkçe Arapça Arasındaki Sözcük ilişkisi”, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, Aralık 2010, sy. 8, s. 13

⁴⁶⁵ İbrahimoglu, Nizamuddin, “Ba'dü'l kelimat'il müstereke beyn el-luğat'il Arabiyye ve't-Türkiyye, <http://www.wata.cc/forums/showthread.php?16264>, erişim 25.05.2015

⁴⁶⁶ Bağdagül, Musa, *Uluslararası Türk-Arap Müsterek Değerler ve Kültürel Etkileşim Sempozyumu*, 12-15 Mayıs 2013, Ürdün Üniversitesi, Amman, Bildiriler Kitabı, s.118-135

manası bugün kullanılan ‘yevmiye’den akla gelebilir. ‘Din’ zaten bilinmektedir. Burada bir ‘iyyake’ bilinmiyor. ‘Na’budu’ ibadetten, ‘neste’in’ istianeden, ‘ihdina’ hidayetten gelmektedir. ‘Sirate’l müstakim’ de bilinmektedir. ‘En’amte’ ise ‘in’am’dan anlaşılmaktadır. Netice olarak Fatıha suresinin bütün kelimeleri doğrudan veya dolaylı olarak Türkçeye girmiştir.⁴⁶⁷ Böylece Fatıha suresini öğrenen her Türk Arapça kelimeleri de öğrenmiştir. Öyleyse Türklerin kelime öğrenimi Fatıha’yı öğrenmeyle başlamıştır diyebiliriz.

1. 3. Osmanlı Dönemi Kelime Öğretiminde Manzum Sözlükler

Bilindiği gibi bir başka dili öğrenebilmenin ilk şartı o yabancı dile âit sözlüklere sâhip olmaktır. Osmanlı döneminde yazılan ilk sözlük çalışmaları, talebelere kelime öğretmek maksadıyla hazırlanan manzum sözlükler tarzında olmuştur.

Osmanlılar döneminde yazılan ve medreselerde okutulan ilk Türkçe-Arapça manzum lügat 1392 yılında Firişteoğlu Abdullatif b. Melek (ö.864/1459-60) tarafından kaleme alınan Arapça-Türkçe manzum *Lügat-ı Firişteoğlu* adlı eserdir. Firişteoğlu lügatı Türkçe-Arapça sözlüklerin hem ilki hem de en meşhurdur. 60’ın üzerinde yazma nüshası bulunması bu şöhretin ne dereceye ulaştığını göstermektedir. Eserin, 1852-1879 yılları arasında yapılmış 7 baskısını da ayrıca belirtmek gerekir. Değişik vezin ve nazım türünde kaleme alınan bu lügat, 1528 Arapça kelimeyi açıklamakta ve kelimelerin çoğu Kur’an’da geçmektedir.⁴⁶⁸ Miladı XIV. Asırda yazılan Firişteoğlu lügatı, kolay ezberlenmesi nedeniyle manzum sözlük yazma âdeti, XIX. Asrın sonlarına kadar devam etmiştir. Bu cümleden Sünbülzâde Vehbî(ö. 1224/1809)’nin Nuhbe’si de bu geleneğin güzel bir örneğidir. 1800’de devrin pâdişâhı III. Selîm’e ithaf edilen eser uzun yıllar medreselerde ders kitabı olarak okutulmuş ve öğrenciler tarafından ezberlenmiştir.

Nuhbe-i Vehbî’de yaklaşık 3800 Arapça kelime bulunmaktadır. Ayrıca 550 tâbîrin ve deyim’in başarılı bir şekilde Türkçe karşılıkları verilmiştir. Eserde dikkat çeken bir başka husus da öz Türkçe kelimelere oldukça fazla yer verilmiş olmasıdır. Sünbülzâde Vehbî, bir taraftan sıkça kullanılan dinî kelime ve ta’birlerin manalarını verirken bir taraftan da sâdece Kur’ân ve Hadislerde geçen kelime ve ta’birleri Türkçeye tercüme etmiştir. 120

⁴⁶⁷ Hamidüllah, Muhammed, *İslam Müesseseleri tarihi*, Erzurum 1975, s. 9. (Erzurum Yüksek İslam Enstitüsü Ders Notları)

⁴⁶⁸ Muhtar, Cemal, *İki Kur’ân Sözlüğü Lügat-ı Firişteoğlu ve Lügat-ı kânûn-i İllâhî*, İstanbul 1993, s.11.

eserden yararlanılarak hazırlanan *Nuhbe*'de 128 adet dinî tâbir-deyim ve kelimenin Türkçe anlamı verilmiştir. 22 adet yer ismi, peygamber isimlerinin dışında 32 adet şahıs ismi, 16 adet meyve ismi geçmektedir. Çoğu günümüzde halk arasında kullanılan 36 adet Öztürk'çe kelimeye de yer verilmiştir.⁴⁶⁹

Türkçe-Arapça manzum sözlükler gurubundan 10 civarında manzum lügat vardır. Türkçe-Arapça manzum sözlükler arasında *Nazmü'l-leâl*, *Cevâhirü'l-kelimât*, *Lügat-ı İbn Kalender*, *Tuhfe-i Âsım*, *Mahmûdiyye*, *Nazm-ı ferâid* ve son olarak *Sübha-i Sıbyân*⁴⁷⁰ gibi eserler sayılabilir. Bu manzum sözlüklere, Doğu Medreselerinde okutulan Ahmed-i Hani(ö. 1119/1707)'nın, 'Nûbara Biçûkan' adındaki Kürtçe-Arapça manzum sözlük de ilave edilebilir.

Firişteoğlu'nun yazmış olduğu manzum lügat tarzındaki, *Sübha-i Sıbyân*(çocukların tesbihi) adlı manzum sözlük de, eğitim ve öğretim alanına ders materyali oluşturmak amacıyla hazırlandığı söylenebilir. Anadolu coğrafyasında Firişteoğlu Lügatından sonra Türkçe-Arapça sözlüklerin öncüsü sayılmıştır. *Sübha-i Sıbyân* adlı eserin Firişteoğlu Lügatı gibi Türkçe-Arapça manzum sözlük olduğu ve Osmanlı eğitim müfredatında çocuklar için hazırlanmış bir ders kitabı niteliği taşıdığıdır. 60'tan fazla yazma nüshasının bulunması ve 32 kez basılmış olması, dikkate alındığında o dönemde çok büyük rağbet gördüğü anlaşılmaktadır. 1624 yılında Bosnalı Ebu'l-Fadl Muhammed b. Ahmed er-Rûmî tarafından yazıldığı bilinen *Subha-i Sıbyân*, manzum bir sözlük olarak Arapça öğrenenlere bir ilahi gibi öğretilmiştir.⁴⁷¹ *Sübha-i Sıbyân*, sıbyân mekteplerinde okuyan öğrencilerin Arapça kelimelerin Türkçe karşılığını kolay ve zevkli bir şekilde öğrenmelerini sağlayan, öğretici ve ezberlenmesi kolay bir okul sözlüğü olması sebebiyle bir hayli ilgi çekmiş ve çok okunmuştur.⁴⁷²

Kılıç, *Sübha-i Sıbyân* adlı eserin geneline bakıldığı zaman sözlük kısmında 2100 civarında Arapça, sözcüğün bulunduğunu, verilen Arapça sözcüklerin önemli bir kısmının, Kur'an-ı Kerim'de geçen isim, sıfat ve bir kısım fiil çekimlerinden oluştuğunu

⁴⁶⁹ Yurtseven, Necmettin *Türk Edebiyatında Arapça-Türkçe Manzum Lügatler ve Sünbül-zâde Vehbî'nin Nuhbe'si*, Doktora Tezi, Ankara 2003, s. 2

⁴⁷⁰ Atabey, Kılıç, "Denizlili Mustafa b. Osman Keskin ve Eseri *Manzûme-i Keskin*" <http://www.turkishstudies.net/dergi/cilt1/sayi5/sayi5pdf/kilicatabey2.pdf>

⁴⁷¹ Baş, Kemal, *Sübhan-i Sıbyan'ın Kıbrıs Nüshaları*, Y. Lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Gazimagosa, KKTC, 2009, s. 23

⁴⁷² Kılıç, Atabey, "Türkçe-Arapça Manzum Sözlüklerden *Sübha-ı Sıbyân*", *Turkish Studies /Türkoloji Dergisi* (2006, Sy. 2, s. 85

bildirmektedir. Eserin Kıbrıs nüshaları üzerinde yaptığımız inceleme sonucunda ise 2146 Arapça sözcük olduğu tespit edilmiştir.⁴⁷³

Sübha-i Sıbyân adlı bu manzum sözlük, anadilden, bambaşka yapıdaki bir dilin öğretiminin nasıl kolaylaştırılıp zevkli hale getirileceği, öğrenciyi fazla gramer bilgisine boğmadan, Arapçanın yapısının nasıl çözülebileceği, çocuğu sık sık sözlüklere bakmaktan kurtararak, sözvarlığına nasıl hâkim olunabileceği konusunda örnek teşkil edebilecek nitelikte bir eserdir. Günümüzde dil öğretimi sırasında teknolojik yeniliklerden yararlanıldığı gibi, hece vezniyle yazılmış ezgili ürünlerden de (şair, mâni bilmece, türkü, şarkı vb.) yararlanılmaktadır. Ezgili ürünlerin sözcüklerinin kazanımında etkili olduğu açıktır. Manzum sözlüklerden de bu yönüyle dil öğretimi sırasında yararlanılabilir.⁴⁷⁴

Sübha-i Sıbyân, Türkçe-Arapça sözlüğün manzum olması, bahirleri tanıtması, bazı Türkçe kelimeleri günümüze aktarması bakımından önemli bir yere sahiptir. Ancak şunu itiraf etmek gerekir ki, alfabetik sıraya göre yazılmaması, kendisinden kolayca istifade etmeye ciddî bir engeldir. Baştan sona ezberlenmiş olması da, bu engelin yüzde yüz kalktığını göstermez, ama Arapça kelimelerin anlamlarını öğrenmek için tamamen yararsız olduğu da söylenemez.⁴⁷⁵

Eser, klâsik kitap tertibine uygun olarak besmele, hamdele ve salveleden sonra, eserin telif sebebi izah edilmektedir. Daha sonra ise asıl esere, yani sözlük kısmına geçilir. 21 beyitlik sebab-i telif kısmında,

" İmdi bu manzumi bu 'abd-i za'îf lütf-ı İlâhî ile yazdım latif" beyitlerinde "Zayıf bir kul olan kendisinin bu manzum eseri Allah'ın lütfu ile güzelce yazdığını, nazmedilmesi hususunda özen gösterdiğini, en güzel tertip ile eserine nizam verdiğini"⁴⁷⁶ belirtmektedir. Müellif kelime öğrenim ve öğretimi ile ilgili olarak şunları yazmaktadır:

"Lügat ilmi, mühim bir iş olduğundan işinin ehli olan kişiler manzum pek çok sözlük yazıp manalar ipine inciler dizdiler. Bu manzum sözlükleri hangi küçük çocuk okur ve

⁴⁷³ Baş, Kemal, *a.g.e.* s. 25

⁴⁷⁴ Baş, Kemal, *a.g.e.* s. 232

⁴⁷⁵ Uzun, Tacettin, "Arapça-Türkçe Sözlüklerin Öncüsü Sayılan Subha-i Sübyan," *Nusha Dergisi*, 2002, y. 2, sy. 6, s. 99

⁴⁷⁶ Baş, Kemal, *a.g.e.* s. 10

ezberine alırsa ona pek çok fayda sağlanır. Kelimeleri ezberinde tutarak istediğini elde eder, vezin de öğrendiği için nazım içinde güç kuvvet sahibi olur.”⁴⁷⁷

Sübha-i Sıbyân'da müellif, Sıbyân mektebinde okuyan, Kuran-ı Kerim ezberleyen bir çocuğun veya genel olarak bir insanın alacağı eğitim sürecinde karşılaşılabileceği hemen hemen bütün Arapça ek, kelime, kelime gurubu ve hatta cümleler için örnekler bulundurmıştır. Arapça kelimelere, genellikle Türkçe kelimelerle ve tek kelime ile karşılık verilmesine çalışılmış. Ayrıca fiil çekimi ile cümlelere de yer verilmiştir.

Men zellezi kimdir o kim ye'ti gelür yedri bilür

Cadil çekiş şavir tanış cahid dürüş amin inan

beytinde görüldüğü üzere ‘men zellezi, ‘kimdir o kim’, ‘ye’ti’ ‘gelür’, ‘yedri’ ‘bilür’, ‘cadil’ ‘çekiş’, ‘şavir’ ‘tanış’, ‘cahid’ ‘dürüş’, ‘amin’ ‘inan’ fiil çekimleri önce Arapça sonra Türkçe karşılığı gelecek şekilde verilmiştir.⁴⁷⁸

Sübha-i sıbyan tarzında yazılan manzum sözlüklerden biri de ‘*Nubara Piçukan*’ (Çocukların Taze Baharı) adı verilen ve Doğu/güneydoğu medreselerinde okutulan Arapça-Kürtçe sözlüktür. Halen medreselerde Kürt Çocuklara okutulan bu kitapçık, 1683 de Ahmed-i Hani tarafından yazılmıştır. Müellif, girişte ilimde ilerlemiş olanlar için değil, Kur’an-ı Kerim’i hatmeden mübtedî çocukların okuma yazma ve Arapçaya aşinalık kesp etmeleri için yazdığını söylemektedir. Adını Nubara Piçukan koyduğu bu eser, bir giriş ve 13 bölüm ve 220 beyitten ibarettir.

Tamamen Kürtçe olan eserin sözlük kısmı ikinci bölüm ile başlar. Sözlük kısmında kelimeler hem Kürtçe-Arapça, hem de Arapça-Kürtçe şeklinde sıralanmıştır. Onun için eser Kürtçe-Arapça olduğu kadar, Arapça-Kürtçe de sayılmaktadır. Müellif eserini, aruz vezninin kalıplarından 13 bahir de yazmıştır. Her bahir, iki bazen bir beyitlik hikmet, nasihat içeren veciz sözlerle başlar ki o da, muhtemelen öğrenciyi motive etmeye yöneliktir. İki şöyledir: “Derslerini ve ödevlerini sık sık tekrar etmesen, dünyada ne tanınır ne de bilinirsin”.

Kelime öğretiminde de ilk beyitler aile ile ilgili kelimelerden oluşmaktadır. İlk beyit şöyledir:

⁴⁷⁷ Kılıç, Atabey, a.g.m. s. 95

⁴⁷⁸ Kılıç, a.g.m. s. 100

Zevc u reciil çı mır, jin merete zevcete nisa – valid babo, valide dai, şakik u ah birane

Bu eseri önemli kılan faktörlerden bazıları şunlardır:

- Genel anlamda Kürt dilinde yazılmış ilk sözlüktür. Karşılıklı kelime ve ifadeleri birbirine bağlamada kullanılan anlatım dili ise tamamen Kürtçedir.
- Nubahar Kürtçe anlamlarıyla birlikte 954 Arapça sözcük içermektedir. Ahmed-i Hâni, bu sözcükleri hayatın ve bilginin çeşitli alanlarından derlemiştir.⁴⁷⁹

Klâsik Türk edebiyat tarihinde manzum olarak ortaya konmuş pek çok türün arasında kelime öğretimine esas olan manzum sözlükler, kendisine geniş bir yer bulmuştur. Öğretici olan bu sözlüklerle, etkili bir dil öğretim yöntemi uygulanmış, okunması kolay ve zevkli olan bu kelimeler, yapılan ezberlerle meleke haline gelmesi sağlanmıştır.

Osmanlı medreselerinde yüzyıllar boyu, Arapçada olduğu gibi nazım, sadece edebî maksat için kullanılmamış, kolay belletmek, hafızada tutmayı kolaylaştırmak maksadıyla bir araç olarak da değerlendirilmiştir. Sadece sözlükler alanında değil, eğitim-öğretimin farklı alanlarında da şiirle öğretimin yaygın bir metodu olarak kullanıldığı görülmektedir.

Manzum sözlüklerle kelime öğretim yöntemi, günümüzde çağdaş bir yöntem olan hafıza geliştirme tekniğine benzediğini söyleyebiliriz. Manzum sözlüklerde kelimeler şiirle öğretirken, hafıza geliştirme tekniklerinde ise kelimeler olay ve hikâyeye içinde öğretilir. Bu yöntemle öğretilmek istenen kelimeler bir olay veya hikâyeye içinde köşe taşları olarak dizilerek verilir. Olayı hatırlamakla birçok kelime de hatırlanmış olur. Böylece öğrenci kısa zamanda zorlanmadan pek çok kelime öğrenmiş olabilir. Ayrıca şiirle kelime öğretim yöntemini, günümüzde de güncelleştirilerek uygulanabilir. Bu konuda, yeni neslin hoşuna gidecek, maniler, tekerlemeler, nükteler, karikatürler vb. gibi şeyler araç olarak kullanılabilir. Bilindiği gibi şiir ezberlemek, nesir ezberlemekten daha kolay ve daha hızlı olur. Bu nedenle, şiirin bu özelliği, öğretimde kullanılmalıdır.

Sübha-i Sıbyân ve diğer manzum, Türkçe-Arapça, Arapça-Türkçe sözlükler uzun yıllar, Osmanlı mektep ve medreselerinin önemli kitaplarından olmasına rağmen, ne yazık ki günümüzde unutulmuş eserler arasında yer almaktadır. Bütün bu manzum sözlükler ve

⁴⁷⁹ Yıldırım Kadri, "Ehmedê Xanî Külliyyatı, Nûbehara Biçûkan Arapça-Kürtçe-Arapça Sözlük," <http://biyografi.kurtcebilgi.com/yazarlar/sairler/ahmed-i-hani-ehmede-xani>, erişim 22.06.2015

yöntemleri yeniden bilimsel yollarla değerlendirilerek, günün şartları ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde güncellenmelidir. Bütün bu sözlükler bir araya getirilerek ortak bir manzum sözlük hazırlamak, Türklere Arapça öğrenim ve öğretimine önemli bir katkı sağlayacağı gibi, Arapça üzerinde yapılacak çalışmalara da önemli malzemeler sağlayacağı kanaatindeyiz.

Yabancı dil öğretiminde kelime öğretiminin ön plana çıktığı günümüzde, kelime öğretiminde Osmanlı medreselerindeki başarı, günümüzde özellikle Arapça öğretiminde yakalanmadığı söylenebilir. Eğer o dönemde, bugün ihtiyaç olan pratik konuşma söz konusu olsaydı, Osmanlı ilim adamları ona da en uygun yöntem ve tekniği uygulayacağından şüphe yoktur. Özellikle kelime öğretiminde, Bize düşen, Osmanlı tecrübesiyle çağdaş bilimsel yöntemleri birleştirip, daha cazip, daha verimli ve amaçlara daha uygun yöntemler ortaya koymaktır.

1. 4. Tanzimat Dönemi(1839) Mekteplerde Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi

Sarf-nahiv ve belagat ilimlerini içeren Arapçanın yeterliliği, amaçları karşılayıp-karşılamadığı doğrultusunda Tanzimat dönemine kadar önemli tartışmalara ve programları değiştirme veya yenilemeye yönelik yeni yapılanmalara rastlanılmamakta, sadece işleyişte ıslahat çalışmalarına dair fermanlar bulunmaktadır. 16. ve 17. yy'da irat edilmiş kanunname ve fermanlarda, öğretimde gevşemeden bahsedilmektedir. Her seviyedeki kitapların, konuları atlanılmadan eksiksiz okutulmaları, alt seviyedeki bir kitap iyice kavratılmadan üst kitaba geçilmemesi, talebelerin her biriyle ayrı ayrı meşgul olunması şeklinde uyarılar yapılmıştır.⁴⁸⁰

Tanzimat sonrası açılan batı tarzı okullar, Osmanlı aydınına yeni metotlar ve öğretim usullerini göstererek Arapça öğretimin sorgulanmasına zemin hazırlamıştır. Bu okullar dilin sosyo- kültürel-siyasî boyutunu göstermiştir. 1847 yılında rüştiyelere öğretmen yetiştirmek için açılan Dâru'l-muallimînde, Arapça konuşulan bölgelerde öğretmenlik yapacak talebelerin Arapça konuşabilmeleri için bazı tedbirler düşünülmüştür. Maarif Nazırlığı 15 Haziran 1284/1867 tarihli tezkirede: “Darulmuallimin’de bulunan talebe, lisan-ı Arabî’nin kavâid-i sarfiyye ve nahviyyesini tahsil etmiş iseler de tekellüme heves etmediklerinden Suriye ve Trablusgarp vilayetleri ve sair Arabî tekellüm olunan

⁴⁸⁰ Kavanin-i Orfiyye-i Osmani, İstanbul Üniversitesi Ktp. TY, No. 3239, varak 48a-49b.

mahaller rüştiye mekteplerine, buradan muallim-i evvel tayin ve irsalinde zahmet çekilmekte olduğundan, müsteiddîni talebe-i 'ulûmdan şimdilik tecrübe kabilinden olmak üzere on neferin seçilerek Halep ve Şam tarafına izamı ve oralarda ehl-i lisân ile ihtilât ettirilerek Arapça tekellüme alıştırmaları hususu..."⁴⁸¹ yer almıştır.

Tanzimat'la Osmanlı eğitim sistemi medreselerden mekteplere bir geçiş yaptı. Tanzimat sonrası açılan batı tarzı ilk, orta ve yüksekokullardaki Arapça öğretiminde, dilin sosyal, kültürel ve siyasî boyutu yanında kelime öğretimine de önem verildiği buna bağlı olarak yeni metotlar geliştirildiği görülmektedir. Tanzimat Döneminde Açılan, İlk, Orta ve yükseköğretimde Arapça derslerinde kelime ve gramer öğretimi şöyle olmuştur:

1. 3. 1. İlk/Orta Öğretimde Kelime ve Gramer Öğretimi

1. 3. 1. 1. İbtidâî(Sıbyan) Mekteplerinde Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi

Bilindiği üzere 5-6 yaşlarındaki kız ve erkek çocuklara "sabî", bunları okutmak için açılmış okullara da "Sıbyân Mektebi" denmiştir. Sıbyân mektepleri genellikle camilerin bitişiğinde bulunan büyükçe bir odadan oluşur, hatta bazen camilerin bitişiğindeki imam ve müezzin odalarının da mektep olarak kullanıldığı görülürdü. Bu mekteplerin camiye bitişik veya cami içinde olmasının da kendince sebepleri vardır. Eğitimin yanı sıra çocukların dinî bilgileri öğrenmesi, beş vakit namaza, farz ve sünnetlere alıştırılması için de bu mektepler camilerin bitişiğinde olurlardı. Bu okullarda çocukların dinî eserleri okuyup anlamasını sağlamaya yönelik özel bir eğitim programı uygulanmaktaydı. Genellikle her mahallede bir tane bulunduğundan halk arasında bu okullara "mahalle mektebi" ve çoğu taşla yapılmış olduğu için de "taş mektep" de denilmiştir. Sıbyân mektepleri 1279/1862 yılında "Mekâtib-i ibtidâî" adını almış, bir müddet sonra da bu isim "ilk mektep" olarak değiştirilmiştir. Öncelikle Sübha-i Sıbyân, bu sıbyân mekteplerinde ders kitabı olarak okutulmuştur.⁴⁸² Bu mekteplerde bilindiği kadarıyla alfabeden başlamak üzere Kur'an-ı Kerim, tecvid, İslâm ahlâkı, sarf ve nahiv gibi dersler verilmektedir. 1274/1857-1858 senesi sıbyân mekteplerinde okutulan dersler arasında bunlara ilâveten hüsnühat ve ayrıca Sübha-i Sıbyân'ın da bulunduğunu öğreniyoruz. Anlaşıldığı kadarıyla Sübha-i Sıbyân, sıbyân mekteplerinde okuyan öğrencilerin Arapça kelimelerin Türkçe karşılığını kolay ve zevkli bir şekilde

⁴⁸¹ Ergin, Osman Nuri, *Türk Maarif Tarihi* (İstanbul: Osmanbey Matbaası, 1939), c.II, s. 477.

⁴⁸² Ergin Osman N., *a.g.e.* s. 82.

öğrenmelerini sağlayan, öğretici ve ezberlenmesi kolay bir okul sözlüğü olması sebebiyle bir hayli ilgi çekmiş ve çok okunmuştur.⁴⁸³

Başlangıç (ilk mektepler) anlamına gelen İbtidaîler, Osmanlı eğitim sisteminde eğitimin ilk kademesini oluşturmaktadır. İbtidaîlere, tarihî süreç içerisinde “Usûl-i Cedîde Mektepleri”, “Numune İbtidaîleri”, “Taş Mektep” denmiştir. İlki 1862’de İstanbul’da açılan ve Arap elifbası ile Türkçe okuma yazma öğretimini de içeren ders programlarının uygulandığı resmi ve özel Osmanlı ilkokullarıdır. Tanzimat ve meşrutiyet dönemlerinde medreselerin dışında kalan okullar kademelendirilirken İbtidaîler, bu sıralamada başlangıç sayılmıştı. İbtidaîler, ders programı, öğretim yöntemleri, araç gereçleri ve öğretmenleri ile geleneksel mahalle mekteplerinden farklıydı. Bu nedenle bunlara “Usûl-i Cedîde Mektepleri” de deniyordu. 1869’da yürürlüğe giren Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nde “İbtidaî” yerine “Mekatib-i Sıbyanîye” adını aldı.⁴⁸⁴

İbtidaîlerin ders programı hakkındaki sistematik bilgilere 1913 yılı itibariyle “Numune İbtidaîleri Programı” adı altında rastlanır. 6 yıllık olan bu okullarda 1. Sınıfta Arapça okutulmazken, 3. Sınıfta haftada 2, diğer sınıflarda birer saat olmak üzere sarf ve nahiv dersleri okutulmuştur. Bu mekteplerde, öğrencilerin Arapça sarf ve gramerine ait bilgilerde yetenek kazanmaları için bol bol alıştırma ve uygulama yapılmaktaydı. Dolayısıyla sarf ve nahiv dersi içerisinde Arapça gramerinin okutulması zorunlu hale gelmişti.⁴⁸⁵

Maarif-i Umumiye Nezareti’nin İbtidaîler için hazırladığı program gereğince sarf ve nahiv dersinde, Osmanlı Türkçesinde çokça kullanılan Arapça kelime ve cümle yapılarının anlaşılmasına yarayan gramer konuları da okutulmuştur. Heybeliada İbtidaî Mektebinde, birinci sınıfın ikinci devresinde Arapça dersi, “Arapça kıraat” olarak okutulmuştur. Bu derste hareke, sükun, şedde, tenvin gösterilerek; ikişer, üçer ve dörder harfli Arapça kelimelerin harekeli olarak okutulması öğretilmeye çalışılmıştır. Bu tür bir dersle Arapça kelimelerin telaffuzunun geliştirilmesi hedeflenmiştir. Yine Arapça kelime bilgisinin gelişmesine katkısı olur düşüncesiyle yeni başlayan öğrencinin seviyesine uygun olarak, harekeli küçük bir kıraat kitabı ara sıra okutturulmuştur. Yine

⁴⁸³ Kılıç, a.g.m. s. 89

⁴⁸⁴ Sakaoğlu, Necdet, “İbtidaîler”, *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi, İstanbul 1994, c. 4., s.187.*

⁴⁸⁵ Soyupek, a.g.e. s. 50

birinci senede, ara sıra telâffuzu ve anlaşılması kolay kelime ve basit cümleler temel alınarak öğrenciye imlâ yaptırılmıştır.⁴⁸⁶

1. 3. 1. 2- Rüşdiye Mekteplerinde Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi

Tanzimat döneminde kurulmaya başlayan Rüşdiyelerin, Türkiye ve bütün İslâm dünyasındaki ilk örnekleri 1839'da İstanbul'da kurulmuştur. 1846'da Meclis-i Maarif-i Muvakkat'ın bir kararı ile İstanbul Rüşdiyelerinin, üç aşamalı olması öngörülen medrese dışı yeni öğretim sisteminin 'orta aşaması' olması, İbtidâî ve Rüşdî öğretiminden geçenlerin devam edebilecekleri bir de 'Dâru'l fûnûn' açılması ilke olarak benimsendi.⁴⁸⁷

II. Abdülhamid döneminde özellikle taşrada bulunan Rüşdiyeler devlet dairelerine memur yetiştiren birer kurum haline geldi. İlk kurulduklarında ortaöğretim Rüşdiyeler, 1913 yılında yürürlüğe konan Tedrîsât-ı İbtidâiyye Kânûn-ı Muvakkati ile rüşdiyeler, öğretim süresi altı yıla çıkarılan ibtidâî mekteplerinin çatısı altına alınarak bağımsız bir okul olarak tarihe karıştı.⁴⁸⁸

Yedi yıllık Rüşdiyelerde, I, VI ve VII. Sınıflarda haftada birer, diğer sınıflarda ikişer saat Arapça okutulmuştur. Birinci sene, haftada bu bir saatlik süre içerisinde sarf işlenmiştir. Konu olarak hareke, sükun, tenvin, şemsi ve kameri, hemze-i kat'i ve vasıl ve ziyadeli harflerden başlayarak müştakkatları, tesniye, cemi ve mülhaklarını ve cemilerin çeşitleri verilmiştir. Ayrıca bu ders saatinde Arapça kıraat yapılmıştır. Böyle bir kıraat dersinin uygulamasındaki gaye ise, kavaid ile birlikte öğrenciyi Arapça ibare okumaya alıştırmak, yine Arapça kelime bilgisinin gelişmesine katkısı olur düşüncesiyle yeni başlayan öğrencinin seviyesine uygun olarak, hareketli küçük bir kıraat kitabı ara sıra okutturulmuştur. Yine birinci senede, ara sıra telâffuzu ve anlaşılması kolay kelime ve basit cümleler temel alınarak öğrenciye imlâ yaptırılmıştır. Ayrıca yazdırılan kelime ve ibarelerin Türkçe tercümeleri de aynı deftere yazdırılmıştır. Bu zikrettiklerimize ek olarak bu sınıfta sarf kitabı "Binâ" da takip edilmiştir. Diğer sınıflarda ise maksut, izzî, Avâmil ve izhar okutulmuştur.⁴⁸⁹

⁴⁸⁶ Soyupek, a.g.e. s. 55

⁴⁸⁷ Sakaoğlu, Necdet, *Rüşdiyeler, Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*, c. VI, s. 377.

⁴⁸⁸ Öztürk, Cemil, *DİA*, "Rüşdiye" md. 2008, c. 35, s. 300-303

⁴⁸⁹ Cevad, Mahmut, *Maarif-i Umumiye Nezareti*, s.415-416

Önceleri, alet ilmi olarak okutulan Arapçanın, dinî ilimlerin öğretilmesine de sağlayacağı fayda düşünülerek daha ziyade dinî anlam içerikli kelime ve deyimler öğretiliyordu. Kelime Öğretiminde ‘Sübha-i Sıbyan’, ileri sınıflarda ise Nuhbe⁴⁹⁰ ve Birgivi Risalesi okutulması kararlaştırılmıştır.⁴⁹¹

Arapça tedrisatında atılan ilk ileri adım, Rüşdiye mekteplerinin açılması üzerine Arapça kaideleri çocuklara Türkçe ve özlü bir şekilde belletmek ve ibaresi Arapça olan kitaplar yerine Türkçe mefhumlar ezberletmek usulü olmuştur. Lakin Arapçayı öğretmekten maksat, hiç düşünmeden bir solukta “nasara”nın siğa çekimini yaptırmaktan, “Mübteda ile haber merfudur.” ibaresini çocuğun ağzına vermekten ibaret imiş gibi talebenin zihinleri tatbikat ile temrin ve terbiye edilmediği, anlamaktan ziyade ezberciliğe alıştırıldığı cihetle ileriye doğru atılan bu adımdan da umulan fayda hasıl olamadı. Yine Arapça anlaşılmaz, halledilmez bir muamma halinde kaldı. Mektep talebesince ona dair bir fikir ve malumat hasıl olmadı gitti.⁴⁹²

Rüşdiye mektepleri ilk açıldıkları yıllarda öğretim kadrosu ve takip edilen kitaplar yönünden medrese kökenli olmuştur. Belki de bu durum merkez dışındaki yerlerde aynı şekilde devam etmiştir. Ancak yine de Arapça öğretiminde ilk ileri adım olarak, Rüşdiye mekteplerinde Arapça öğretim, kuralların Türkçe olarak özet bir şekilde öğretilmesi ve uygulamaya ağırlık verilmesi şeklinde yapılmıştır. Ayrıca usûl-i cedide yöntemiyle öğrencinin yazı ve okuma becerilerini kazanmasının yanında dinleme, anlama ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasına da yer verilmiştir.⁴⁹³

1. 3. 1. 3- İdadî Mekteplerde Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi

İdadî mektepleri, Osmanlı maarif sistemine bir orta öğrenim müessesesi olarak Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile girmiştir. Bu mekteplerin sayısı kısa zamanda artarak II. Meşrutiyet devrinin başlarında doksan sekize ulaşmıştır. Bu öğrenim kurumları, beş

⁴⁹⁰ Nuhbe: Arapça'yı kelime ezberleterek öğretmek için yazılmış bir tür sözlüktür. Sümbülzade Vehbi'nin yazmış olduğu bir kitaptır. Arapça öğretimi kitapları olarak okutulmuştur. Ezberlemesi kolay olsun diye nazım biçiminde yazılmıştır. Şair bunu "gülüstan"a (gül bahçesi) benzetir ve "bülbul" gibi okunup ezberlenmesini salık verir. (Akyüz, Yahya, Türk Eğitim Tarihi, s. 134.)

⁴⁹¹ Soyupek, *II. Meşrutiyetten Günümüze Türkiye'de Arapça Öğretimi*, (basılmamış) doktora tezi, SDÜ. Sosyal. Bilimler Enstitüsü 2004, s. 69

⁴⁹² Naim, Ahmed, *Mekteb-i Sultanîye Mahsus Sarf-ı Arabî ve Temrinat*, s. 11.

⁴⁹³ Soyupek, Hasan, *a.g.e.* s. 42

yıllık ve yedi yıllık olmak üzere iki çeşit idi. Beş yıllıkların ilk üç yılı Rüşdiye, kalan iki yılı da İdadî öğretimine ayrılmıştı. Bu okulların amacı, bulunduğu yörenin işlerini idare eden ve imarını sağlayacak adam yetiştirmektir. Yedi yıllık İdadîlerin İlk üç yılı Rüşdiye, kalan dört yılı da İdadî öğrenimi yapıyordu. II. Meşrutiyet döneminde yapılan değişiklik sonucu yedi yıllık İdadîler Sultanî (veya liseye) çevrildiler. Sultanîye'ye çevrilme kararı 1914 yılından itibaren de uygulandı.⁴⁹⁴ İdadîler, 1924 tevhid-i tedrisat kanunu ile son buldu.

Vilayet merkezlerinde bulunan 5 yıllık İdadî mekteplerinde, 1898'deki haftalık Arapça ders saati sayısı ilk I, II, III ve IV sınıflarda 3, V. sınıfta 2 saattir. Yedi yıllık İdadîlerde ise, I, VI ve VII. Sınıflarda birer, diğer sınıflarda da 2 şer saattir. 1911 yılındaki Arapça müfredat programında ise, son iki yılın haftada 2 saat uygulamaya yer verilmiştir.⁴⁹⁵

Arapça dersinde gramerde, nahvin konuları bazı kısa cümle ve ibarelerle işlenmiştir. Ayrıca öğrenciye her dersi için uygun alıştırmalar düzenlenmiş, çeşitli i'rablar yaptırılmış ve yanlış olanları tashih edilmiştir. Kitap olarak da İmam Birgivi'nin kısaca "İzhâr" olarak isimlendirilen nahiv kitabı takip edilmekle beraber, konuların ezberine itina gösterilmesi teşvik edilmiştir. Bunun yanında sarf ve nahivden öğretilmiş kuralların uygulaması yapılmıştır. Bu arada bazı seçilmiş eserlerin ezberlettirilmesi yanında, konuşma becerilerini geliştirmek düşüncesiyle öğrencilere mükâleme de yaptırılırdı. Bunlara ek olarak yine bazı kolay parça ve cümleler üzerinde inşâ çalışması yaptırılmıştır. Yeni yöntemlerle Arapça eğitimi verilen idadîlerde öğrencilerin kelime bilgisi artırılarak, konuşmaya yönelik beceri ve kabiliyetleri de geliştirilmiştir. Yeni ve modern bir anlayışla Arapça kitaplarında, öğrenciler için Arapça kelimelerin anlamını öğrenmelerine, kısa cümleler kurabilmelerine, tercüme ve tahlil yapabilmelerine yönelik düzenleme ve uygulamalar vardır. Kıraat Kelime ve Hat dersinde her konudan sonra "lügat" başlığı altında kelimeler verilmiştir. Her kelimenin altında da Türkçe anlamları vardır. Daha ziyade Arapçadan Türkçeye geçmiş olan kelimelerin okunup anlaşılması amaçlanıyordu.⁴⁹⁶

İdadî mekteplerinde, Arapça öğretimi için medreselerde okutulan kitaplardan *Emsile*, *Binâ*, *Maksûd*, *Avâmil* ve *İzhâr* kullanılmıştır. Ancak mekteplerde, medreselerin aksine

⁴⁹⁴ Soyupek, Hasan, *a.g.e.* s. 43-44

⁴⁹⁵ Yücel, H. Ali, *Türkiye'de Orta Öğretim*, 1994, s. 143

⁴⁹⁶ Soyupek, *a.g.e.* s. 50-53

Arapça öğretimi yeni metotlarla yapıldığından dolayı bu okutulan kitaplardan bazıları bu yeni metotlar dikkate alınarak yazılmıştır. Örneğin; “*Emsile-i Cedîde*” ve “*Yeni Tertip Avâmîl*” bunlardan bazılarıdır. Bu zikredilen kitapların dışında, Abdullah Atıf’ın (ö. 1286/1869) te’lif ettiği “*Sarf-ı Arabî*”, Rüşdiyelerde okutulmuş olan “*Lisan-i Arabî Sarf ve Nahiv*” ve Hanbelizade Muhammed Şakir(1876-1958)’in “*Temrinli ve ‘İrablı Lisan-i Arabî*”si okutulmuştur. Ayrıca “*Harekeli Kıraati Arabîyye*” de takip edilmiştir.⁴⁹⁷

Gerek beş ve gerekse yedi yıllık İdadilerin ders programına bakıldığında bütün sınıflarda Arapça dersinin kesintisiz olarak devam ettiği görülmektedir. Bu, yabancı dil öğretiminde sürekliliğin önemi bakımında kayda değer bir husustur. Çünkü öğrencinin Arapça ile irtibatı kopmamıştır. Ayrıca, günümüzde dil öğretiminde, çağdaş bilimsel dil öğretim yöntemi olarak kabul edilen ‘uygulamalı dil öğretimi’ İdadilerde uygulanması Arapça öğretiminde bir yenilik olarak kabul edilebilir.

1. 3. 1. 4. Sultanî Mekteplerde Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi

Sultan II. Mahmud ile başlayan Osmanlı sivil eğitim kurumlarının tesisi 1869 Maârif-i Umumiye Nizamnamesi ile yeni bir şekil almıştır. Bu nizamnameye göre ilköğretim kurumlarını sıbyan ve rüşdiye mektepleri, ortaöğretimin kurumlarını ise idâdî ve sultânî mektepleri oluşturacaktı. Bu hiyerarşide ortaöğretimin birinci kademesini idâdîlerin, ikinci kademesini ise sultânîlerin oluşturması planlanmıştı. Tarihi süreçte, sultânîler açılmamış ve ortaöğretimin ikinci kademesini, teşkil edilen yedi senelik idâdîler oluşturmuştur. 1910 yılından sonra yedi senelik idâdîlerin sultânî şekline dönüştürülmesine başlanmıştır. 1914 yılından sonra ise tüm yedi yıllık idâdîlerin sultânî şekline dönüştürülmesine karar verilmiştir. O tarihten sonra Osmanlı eğitim sistemindeki ortaöğretim kurumlarını Sultânîler oluşturmuştur. Sultânîler, bir kısım değişikliklerle birlikte, Türkiye Cumhuriyeti’nin ortaöğretim kurumlarını oluşturan orta mektepler ve liseler olarak varlığını sürdürmüştür.⁴⁹⁸

Sultânîlerde Türkçe, Arapça ve Farsça dersleri de programa alınmış ve bunlar günde iki saat okutulmuştur. Mekteb-i Sultanî Sınıf-ı İbtidaîye ders cetvelinde Arapça dersi

⁴⁹⁷ Bildirici, Y. Ziya, *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye’de Arapça Öğretimi*, 1987, s. 43.

⁴⁹⁸ Demirel, Fatih, “II. Meşrutiyetten Sonra Osmanlı’da Ortaöğretim: Sultânîler”, *Tarih İncelemeleri Dergisi* 2012, c. 27. Sy.2, s. 339

görülmemektedir. Yani müfredat programlarında üç yıllık eğitim süresi olan bu bölümlere Arapça dersi konulmamıştır. Arapçanın daha geniş şekilde öğretimi tâli ve ali sınıflarında görülmektedir. Tali sınıflarda sarf öğretimi yapılarak uygulamalar ağırlık kazanmıştır. Âli sınıflarında ise nahiv öğretimi ve bunun yanı sıra çokça uygulama ve tercüme yapılmıştır. Tali sınıfların müfredat programında 1. Sınıfta sahih fiiller, 2. Sınıfta illetli fiiller, 3. sınıfta ise isim konusu yer almaktadır. Âli sınıflarında ise 4 ve 5. senede, nahiv konuları, 6. sınıfta ise sadece uygulama ve tercüme yer almaktadır.⁴⁹⁹

İstanbul Mekteb-i Sultanîsinde, Arapça öğretimi için "Kıraat-ı Arabîyye" kitabı ile Cahid Bey'in "Sarf ve Nahiv" kitabı okutuluyordu. Ayrıca öğrencilere Arapça kaidelerin öğretimi sırasında uygulamalı olarak öğretim yaptırılması da benimsenmiştir. Özellikle öğrencilerin konuşmaya yönelik cümleler kurmalarına ve konuşma kabiliyetlerinin arttırılmasına çalışılmıştır. Bu yöndeki uygulamalar ileri sınıflarda daha da ileri gidilerek, öğrencilere Arapçadan Türkçeye ve Türkçeden Arapça 'ya cümleler tercüme ettirmek suretiyle Arapçada ilerleme kaydetmeleri amaçlanmıştır. İdadî derslerinden farklı olarak, öğrencilere Arap Edebiyat Tarihi bilgilerinin öğretimi ve meşhur edip ve şairlerin eserlerinden beyit ve kıtaların ezberi de yaptırılıyordu.⁵⁰⁰

Öte yandan 1913 yılında "Sultanîye programları" üzerinde yeni çalışmalar yapılarak, öğretim "devre-i ûlâ" (birinci devre) ve "devre-i sânîye" (ikinci devre) diye ikiye ayrıldı. Arapça ders saatleri arttırılıyordu, 4 yıllık birinci devrede haftada, ilk iki yıl 5, son iki yıl 4 er saat, üç yıllık ikinci devrede ise, haftada 4 saat Arapça dersleri kondu.⁵⁰¹

Sultanî mekteplerde, Arapça derslerinde, önce 'ders' başlıkları altında Arapça kelimeler ve her kelimenin karşısında da Türkçe anlamları verilmiştir. Bu zikredilen başlıklar altında bol kelime verilmesi hedeflenmiştir. Diğer taraftan kelimelerin cümlelerde kullanışlarıyla ilgili çok miktarda cümle de vardır. Bu tür cümlelerde derslerde verilen kelimelerin yer almasına dikkat edilmiştir. 'Lügat' başlığı altında bir bölüm vardır. Bu bölümde kelimeler, sülâsi kökleri dikkate alınmadan mastar ve isim şeklinde verilmiştir. Böylece bilinmeyen kelimelerin daha kolay bulunması ve kullanışı için basit bir lügatçe hedeflenmiştir. Ayrıca her kelimenin karşısında da Türkçe anlamları yer almıştır.⁵⁰²

⁴⁹⁹ Soyupek, Hasan, *a.g.e.* s. 64.

⁵⁰⁰ Bildirici, Y. Ziya, *a.g.e.* s. 50

⁵⁰¹ Yücel, H. Ali, *a.g.e.* s. 158

⁵⁰² Açıık, Kerim, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Arapça Öğretimi (Kaynaklar ve Yöntemler)*, Doktora Tezi,

Sultanî mekteplerinde okutulan Arapça kitaplar ya maarif nezaretinin belirlediği komisyon tarafından yazılmış kitaplar, ya da mektebin hocaları tarafından yazılmış kitaplardır. Bu kitaplar Türkçe yazılmıştır. O dönemde mekteplerin bir kısmında *Emsile*, *Maksûd*, *Binâ*, *Avâmil*, *İzhâr* gibi kitaplar, diğer bir kısmında ise o dönem alimleri tarafından doğrudan doğruya Türkçe yazılmış eserler okutuluyordu.

Sultani Mekteplerde okutulan bazı kitaplar şunlardır:

1. Mehmet Zihni Efendi(ö. 1332/ 1913) nin, sarfla ilgili *el-Muntehab* ve nahivla ilgili *el-Muktadab* kitapları.

2. Mekteb-i Sultanîye mahsus *Sarf-ı Arabî ve Temrinat*

Eser, Mektebi Sultanî Ders Nazırı Mustafa Cemil (ö. 1346/1928) ve Ahmed Naim'e (ö. 1353/1934) aittir.

3. *Nahv-i Arabî*

Bu kitap Fatih dersiâmlarından, İstanbul Sultanîsi öğretmenlerinden Abdullah Atıf'a (ö. 1286/1869) aittir.⁵⁰³

4. *Ta'lim-i Arabî*

Eser, İsmail Yusuf'a aittir. Kitapta konular, çeşitli başlıklar altında işlenmiştir. Bunlar şu şekildedir: “Misal, lügat, Tâlim ve tercüme” Bunlardan “lügat” başlığı altında kelimeler Türkçe anlamlarıyla birlikte verilmiştir.⁵⁰⁴

5. *Usûl-i Tedrîs-i Arabî*

Beyrut İdadî mektebi muallimlerinden İsmail Hâmeti'ye aittir. Önce “ders” başlıkları altında Arapça kelimeler ve her kelimenin karşısında da Türkçe anlamları verilmiştir. Bu zikredilen başlıklar altında bol kelime verilmesi hedeflenmiştir. Diğer taraftan kelimelerin cümlelerde kullanışlarıyla ilgili çok miktarda cümle de vardır. Bu tür cümlelerde derslerde verilen kelimelerin yer almasına dikkat edilmiştir.⁵⁰⁵

Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002 s. 250..

⁵⁰³ Soyupek, *a.g.e.* s.78-83

⁵⁰⁴ Açık, Kerim, *a.g.e.* s.250

⁵⁰⁵ Açık, *a.g.e.* s.179

1. 3. 1. 5. Darüşşafaka’da Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi

Öksüz ve yetim Müslüman çocukları okutmak için Cem‘iyyet-i Tadrîsiyye-i İslâmiyye tarafından 1873 yılında İstanbul’da açılan bir mekteptir. “Şefkat yurdu” anlamına gelen Dârüşşafaka Türkiye’de ortaöğretim kurumları arasında ayrı bir konuma sahiptir. Bu açıdan Türk eğitim tarihinin önemli bir eğitim kurumunu oluşturur. Parasız yatılı, özel statülü bu okulun ilk adı “Dârüşşafakat’ül İslamiye”dir. Türkiye tarihinde ilk sivil örgütlenme örneklerinden biridir. Babasını veya annesini kaybetmiş, yetenekli, maddi imkânları yetersiz çocuklara hizmet verir.⁵⁰⁶

Cumhuriyetin ilanından sonra Dârüşşafaka’daki en önemli değişiklik, okulun “tam devreli lise” haline dönüştürülmesidir. Özel lise konumunda, devlet liselerinin ve ortaokulların programını uygulamaya başladı. Adı da Dârüşşafaka Lisesi oldu.⁵⁰⁷

Dârüşşafaka’nın eğitim ve öğretim programı devrin ibtidâî, rüşdiye ve idâdî programlarını içine alacak şekilde hazırlanmakla birlikte Maarif Nezâreti’ne bağlı okullarda uygulanan programların çok üstündeydi. Nizamnâmede dersler sekiz yıllık olarak ve özellikle Dârüşşafaka’da okutulmak üzere programlanmıştı. Birinci sınıfın dersleri, öğrencilerin rüşdiye programını takip edebilmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmiş, son iki sınıfın dersleri ise öğretim seviyesi bakımından yüksekokul programına göre hazırlanmıştı. Bu bakımdan Dârüşşafaka’nın son iki sınıfı âlî derece kabul edilmiş ve 1873-1894 yılları arasında mektebi bitirenler yüksekokul mezunu sayılmıştır. Sakızlı Ahmed Esad Paşa’nın Paris’ten getirdiği okul programı esas alınarak cemiyet üyeleri tarafından hazırlanan programa göre Dârüşşafaka’da başlangıçta Türkçe, Arapça, Farsça, Fransızca, dinî ilimler, tarih, genel tarih, edebiyat ve fen gibi dersler okutuldu.⁵⁰⁸

Mektebin ilk programında Arapça sarf ve nahiv öğretimine yer verilmiştir. Bu programdaki dersler, İdadîlerin çok üstünde, o zamanın yüksek mekteplerinde okutulmaktaydı. Öğretim süresi sekiz yıl olan mektebin son iki yılı yüksek derece sayılarak öğretim ona göre düzenlenmiştir. Bu programa göre; üçüncü sınıfta Arapça sarf, dördüncü sınıfta ise Arapça nahiv okutulmuştur. Beşinci sınıfta ilm-i beyân, altıncı

⁵⁰⁶ Darüşşafaka Web sitesi, erişim 30.12.2015, <http://www.darussafaka.k12.tr/hakkimizda/>

⁵⁰⁷ *Dârüşşafaka Tarihi* (1863-1998), Nadir Kitap, 1994, s. 41.

⁵⁰⁸ Ayhan, Halis, “Darüşşafaka”, md, *DİA*, c.9, s. 8

sınıfta ise Arapça belagata yer verilmiştir. 1889 yılında yapılan değişikliğe göre Arapça dersi şu isimler çerçevesinde okutulmuştur: Bir ve ikinci sınıflarda Arapça dersi yoktur, üçüncü sınıfta sarf-ı Arabî, dördüncü sınıfta, mufassal sarf-ı Arabî, beşinci sınıfta ise Nahv-i Arabî isimleri altında yer almıştır, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda ise Arapça dersi yer almamıştır. Programa bakıldığında Arapça sarf öğretimine çok önem verilerek, daha detaylı bir şekilde okutulduğu görülmektedir. Ancak programda Arapça dersinin kaç saat okutulduğuna dair bir kesin bilgiye ulaşılmamıştır.⁵⁰⁹

1911 yılındaki Dârüşşafaka okulunun programında Arapça dersi, birinci ve ikinci senelerinde yer almamaktadır. Üçüncü senede Arapça dersi iki saat okutulmuştur. Bu iki saatlik derste yeni bir yöntem takip edilerek konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine önem verilmiştir. Dördüncü sınıfta Arapça dersi üç saat yer almıştır. Beşinci sınıfta, Arapça dersi iki saat olarak okutulmuştur. Beşinci sınıfta okutulan iki saatlik “Lisan-i Osmanî”de de edebi sanatların öğretimi Arapça örnekler üzerinde yapılmıştır. Altıncı senede, Arapça dersi iki saat olarak verilmiştir. Bu iki saatlik derste seçme metinler okutturulmuş ve üzerinde tahlili çalışmalar yaptırılmıştır. Yedinci senede, Arapça dersi iki saat olarak okutturulmuştur. Bu sınıfta okutulan Arapça dersinde önceki yılda okutulan şeylerin yanında yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yaptırılmıştır. Sekizinci senede de iki saat olarak okutulmuştur. Bir önceki sınıftaki yapılan şeylere özellikle yazma çalışmalarına devam edilmiştir.⁵¹⁰

Dârüşşafakada yapılmış olan Arapça öğretimi, müfredat programında Arapça ders saatlerinde iniş çıkışlar olsa da dil öğretimi açısından dilin dört temel becerilerinin geliştirilmesine önem verildiği, ders saatlerinin artırıldığı görülmektedir. Arapça öğretiminde, Arapçanın yabancı bir dil olarak batı tarzı bir yöntemin uygulanması da bir yenilik sayılabilir. Bununla da Arapçayı en kısa ve en kolay şekilde öğretilmesi amaçlanmıştır.⁵¹¹

Dârüşşafaka’da okutulan Arapça ders kitapları olarak, şu telif ve tercüme kitaplar hazırlanmıştır:

- *Emsile-i Cedîde*: Dârüşşafaka muallimlerinden Mihaliçli Mustafa Efendi

⁵⁰⁹ Soyupek, Hasan, a.g.e. s. 89

⁵¹⁰ Soyupek, a.g.e. s. 91-92

⁵¹¹ Ayhan, Halis-Maviş, Hakkı, “Dârüşşafaka”, *DİA*, y. 1994, c. 9, s. 9.

(ö. 1300/1882) tarafından telif edilmiştir. Sarf ve Nahiv konularını içermektedir.

- *Tekmiletü'l Binâ*: Aynı müderris tarafından telif edilmiştir.

- *Telhis-i Sarf ve Nahv-i Arabî*: Ahmet Hamdi Şirvani'ye (ö. 1308/1890) aittir.

- *Tatbikat-i Arabîyye*: Şemseddin Sami(ö. 1322/1904)ye aittir.

Her ne kadar Dârüşşafaka programında Arapça öğretimi için hangi tür kitaplar okutulduğu konusunda bilgi verilirse de, yukarıda zikredilen kitaplar Dârüşşafaka adına bastırılmış olduğundan adı geçen kitapların okutulmuş olması kuvvetle muhtemeldir.⁵¹²

Dârüşşafaka'da Arapça dersinde okutulan Osmanlıcadaki Arapça kelimeleri, terkipleri öğrencinin anlama seviyesine, tahsildeki durumuna göre kolay bir şekilde gösterilmiştir. Öğrenciyi Arapçaya alıştırmak için özellikle de halka mal olmuş, yaygın sözleri, edebî ve ahlâkî hadisleri ve kelâm-ı kibar gibi örnekleri verilmiş, bunlara ek olarak da kitaplarda geçen Arapça kelime ve terkiplerin Türkçe anlamları verilmiştir. Bu da Türk öğrencilerin Arapça öğrenme sürecini kolaylaştırmıştır.

1. 3. 2. Yükseköğretimde Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi

1. 3. 2. 1. Öğretmen Okullarında Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi

Adı 'Darümuallimin' olan öğretmen okulları, Osmanlı Devleti'nde 1848-1924 yılları arasında faaliyet gösteren erkek öğretmen okullarıdır. Osmanlılar 'da öğretmen yetiştirmek için okul açma fikrinin ortaya çıkması Tanzimat dönemine rastlar.⁵¹³ Osmanlı döneminde veya klasik Osmanlı eğitim müesseseleri dışında batılı usullere göre açılan, ortaöğretimin ilk kademesi durumunda bulunan Rüşdiye mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla ilk Darulmuallimin İstanbul'da 16 Mart 1848 tarihinde açılmıştır. İlkokul sayılabilecek olan Sıbyan okullarına öğretmen yetiştirme mektebi ise ilk defa 15 Kasım 1868 yılında "Darulmuallimin -i Sıbyan" adıyla kurulmuştur.⁵¹⁴ Bu Darulmuallimin -i Sıbyan'ın açılmasından sonra, Rüşdiyelere öğretmen yetiştirmek üzere açılan Darulmuallimin, Darulmuallimin -i Rüşdiye adında yeniden

⁵¹² Soyupek, *a.g.e.* s. 102

⁵¹³ Öztürk, Cemil, "Darümuallimin", md. *DİA*, y. 1993, c.8, s.551.

⁵¹⁴ Koçer, Hasan Ali, *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi*, Ankara 1967, s. 10-13

yapılandırılmıştır.⁵¹⁵ 1923-1924 ders yılı başında İstanbul Dârümuallimîni dahil Türkiye’de on üç öğretmen okulu bulunuyordu.⁵¹⁶

Dâru’l-muallimîn’in ilk programında, Türkçe, Arapça, Farsça, Hesap, Yazı, Coğrafya...gibi şeylerin pek muhtasarca okutulmuş ve mektebin ilk mezunun aldığı diplomadan, öğrencilere vasat düzeyde Arapça öğretildiği anlaşılmaktadır.⁵¹⁷

1913 yılında Dâru’l-muallimîn-i İbtidâiye’nin öğretim süresi dört yıla çıkarılmıştır. Arapça sarf, nahiv ve imlâ dersi birinci sınıfta beş, ikinci sınıfta üç ve üçüncü sınıfta ise ikişer saat okutulmuştur. Rüşdiyelerin kapatıldığı yıl olan 1913 yılına kadar olan müfredat programında ise, Arapça birinci yıl üç, ikinci yıl iki ve üçüncü yıl ise bir saat okutulmuştur.⁵¹⁸

Arapça ile öğretim yapan Dâru’l-muallimler’in müfredat programında Arapça ders saati diğer mekteplere göre fazladır. Dört yıllık öğretim sürecine dayalı programda da görüldüğü gibi Arapça üçer saat okutulurdu. Bunun iki saati gramer, bir saati ise kıraat ve ezberdir. İlk senede iki saatlik gramer dersinde sarf ve nahvin konuları verilir, bir saatlik ezber dersinde ise öğretim elemanının seçtiği bir kitap takip edilirdi. Bu kitabın seçiminde ise fasih Arapça ’ya uygun olması şartı getirilmişti. Buna ek olarak öğretim elemanından kıraat dersi esnasında anlatılan gramer kurallarının uygulanması da istenmişti. Ayrıca ezber dersinde de seçilmiş millî, ahlakî, edebî şiir ve manzumeler ezberlettirilirdi.⁵¹⁹

Derslerde hangi kitapların veya hangi konuların okutulacağına dair hiçbir tâlimatname veya açıklama gönderilmemişti.⁵²⁰

Kitapların seçilmesi tamamen öğretim elemanlarının isteği doğrultusunda idi. Elde edinilen kitaplardan bazıları şunlardır: *Binâ Tercümesi*, Eser, Mehmet Safvet’e aittir.

Ayrıca öğretim dili Arapça olan mekteplerde ise *Dürüsü’n-Nahviye*, *Kavaidü’l-lügati’l-Arabîyye* kitaplar okutulmuştur.⁵²¹

⁵¹⁵ Duman, T. Osman, a. y. s. 309

⁵¹⁶ Öztürk, Cemil, a.g.e. s.552

⁵¹⁷ Ergin, Osman, *Türk Maarif Tarihi*, c.II, s. 571

⁵¹⁸ Yücel, a.g.e. , s. 213.

⁵¹⁹ Soyupek, a.g.e. s. 127

⁵²⁰ Ergün, Mustafa, *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri* (1908-1914), s. 316.

⁵²¹ Soyupek, a.g.e. s. 131

1. 3. 2. 2. Dârülfünun'da Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi

Türkiye'de yeni bir yükseköğretim müessesesi kurma teşebbüsleri, XIX. yüzyılın ortalarına doğru başlamıştır. Bu asrın başlarından itibaren Osmanlılar'da görülen, bilimde Doğu'dan Batı'ya olan yöneliş ve eğitim anlayışında meydana gelen değişmeler, Tanzimat döneminde medrese dışında yeni bir yükseköğretim müessesesinin kurulması yolunda teşebbüslerin doğmasına vesile olmuştur. Bu müesseseye "fenler evi" mânasına gelen "dârü'l-fünûn" adının verilmesi, o günün şartlarında medreseden ayrı bir kurum olduğunu çarpıcı bir şekilde ortaya koyma düşüncesinden doğmuştur. Bu da müessesenin Batı kaynaklı yeni bilimlerin eğitiminin yapılacağı bir kurum şeklinde düşünülmüştür. Düşünülen Dârülfünun-ı Osmânî, 20 Şubat 1870'te açıldı ve zamanla yeni bölümlerle gelişti.⁵²²

Dârü'l-fünûn'un bazı şubelerinde Arapça dersleri konulmuştur. Ancak Dârü'l-fünûn bir yükseköğretim kurumu olduğu için, burada Arapça sarf ve nahivden ziyade Arap Edebiyatı Tarihi okutulmuştur. Arapça sarf ve nahiv derslerinin yeteri kadar ortaöğretimde okutulduğu için yükseköğretimde tekrar okutulmasına gerek duyulmamıştır.

1900'de Abdülhamid'in 25. tahta çıkış yıldönümünün şerefine "Dârü'l-fünûn-u Şahane" adıyla bir üniversite kuruldu. Bu yükseköğretim kurumu, 1908 devrimine kadar sekiz sene sürdü. II. Meşrutiyet döneminin ilk yıllarında Dârü'l-fünûn-u Osmaniye diye anılmaya başlanan Dârü'l-fünûn, daha sonraları özellikle 1913 yılından itibaren "İstanbul Dârü'l-fünûn"u olarak anılmaya başlanmıştır. 1924 yılına kadar idare ve teşkilatında bir değişiklik olmayan Dârü'l-fünûn'da 3 Mart 1924 tarihli bir kanunla İlahiyat Fakültesi kurulmuştur. 1933'te de Dârülfünun tamamen kapatılarak yerine İstanbul Üniversitesi' kurulmuştur.⁵²³

Edebiyat şubesinin 1908 yılındaki ders cetvelinde Arapça dersi artık Arap edebiyatı olarak okutulmuş, bu derse, ilk üç senede 2 şer saat ayrılmıştır. Arap Edebiyatı dersinde bu dilde manzum, mensur birkaç parça yazdırılıp kelimelerini öğretmek ve Türkçeye tercüme ettirmekten başka bir metot takip edilmezdi.⁵²⁴

⁵²² İhsanoğlu, Ekmeleddin, Dârülfünun md, *DİA*, y. 1993, c.8, s. 521

⁵²³ Soyupek, *a.g.e.* s. 132-134

⁵²⁴ Ergin, Osman, *a.g.e.* , c. 3, s. 1222, 1226.

Her ne kadar Dâru'l-fünûn'un müfredat programında Arapça sarf ve nahiv dersleri yer almamışsa da Parmaksızoğlu, “*Türkiye’de Din Eğitimi*” isimli eserinde *Emsile, Binâ, Maksûd, Avâmil ve İzhâr* kitaplarının okutulduğundan bahsetmektedir.⁵²⁵

1. 3. 2. 3. Enderun Mektebinde Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi

Osmanlı Devleti’nde XV. yüzyıl ortalarından itibaren medrese dışında en önemli resmî eğitim kurumu niteliği taşır. Daha ziyade mülkî ve askerî idarecilerin yetiştirildiği bu mektep, Osmanlı merkez ve taşra bürokrasisine gerekli insan gücü kaynağını oluşturmak için kurulmuştur. Bu vasfı ile resmî Osmanlı ideolojisinin öğretilip geliştirildiği temel eğitim birimini teşkil ettiği gibi idarî ve siyasî hedeflerin tayininde, devletin ana kurumlarının işleyişinde önemli bir yere sahip olmuştur. Enderun’un II. Murad zamanında Edirne Sarayı’nda teşkil edildiği, ancak gerçek teşkilâtına Fâtih döneminde kavuştuğu söylenebilir. Böyle bir kurumun teşkilinde esas hedef, askerî temele dayanan Osmanlı Devleti’ne yetenekli kumandan yetiştirmek ve devamlı büyüyen ülkenin farklı din, dil ve kültürlerle mensup kitlelerini idare edecek sağlam yönetici kadroları temin etmektir. Çalışma sistemi, programı ve işleyişi göz önünde tutulursa Enderun’un bir mektepten ziyade çeşitli hünnerlerin, sanatların, idarî ve siyasî bilgilerin uygulamalı olarak öğretildiği, kabiliyetlerin tespit edildiği bir kurs ve staj yeri olduğu söylenebilir.⁵²⁶

Bu mektep, Topkapı Sarayı içinde idi. Sarayda, orduda ve hükümet işlerinde çalışacak memurları, hizmetçileri burası yetiştirirdi. İlk zamanlarda buraya yalnız, Acemi oğlanlar, devşirmeler ve yabancılar alınırdı. Türkler giremezlerdi. Acemi oğlanlar, Enderun mektebine öğrenci hazırlayan bir İdadî mektebi hükmünde idiler. Orada, eğitim-öğretimde iyi derece kazanmış, güzel ahlak sahibi olduğunu kanıtlamış olanlar seçilip bu mektebe alınırdı. Teşkilat yedi odaya ayrılmış ve her odayı da bir ağa yönetirdi. Enderun Mektebi, nitelikli insan yetiştirmek amacıyla kurulmuş ve Osmanlı eğitim sisteminde elitler eğitimi meydana getirmiş bir yüksek eğitim müessesesidir.⁵²⁷

⁵²⁵ Parmaksızoğlu, İsmet, *Türkiye’de Din Eğitimi*, Ankara 1966, s. 12.

⁵²⁶ İpşirli, Mehmet, “Enderun” md. *DİA*, y. 1995, c. 11.s. 185

⁵²⁷ Ergin, Osman, *a.g.e.* c.1, s. 11

II. Meşrutiyet ile Enderun'un hiçbir önemi kalmadı. Enderun Mektebi 1 Temmuz 1909'da yayımlanan bir kararname ile kapatılmıştır.⁵²⁸

Enderun mektebinde, Türkçenin dışında Arapça, yabancı dil olarak öğretilmiştir. Türkiye'de yabancı dil öğretim etkinlikleri Osmanlı Devleti döneminde Enderun okullarında Arapça ve Fransızca öğretilmesine kadar uzanır. Yabancı dil öğretiminin gerçek anlamda okul programlarına girmesi ise Tanzimat döneminde olmuştur. Osmanlıların maarif alanında yararlandıkları ilimlere ait kitapların büyük çoğunluğu Arapça yazılmıştı. Dolayısıyla, değişik ilimlerde derinlemesine bilgi sahibi olmadan önce Arapça öğretimi gerekiyordu. Enderun Mektebi'nde de bu gelenek devam ettirilmiştir.⁵²⁹

Osmanlı maarifçileri, haftalık ve yıllık programda hangi ders ve kitapların okutulacağını ve ayrıca sürelerini de belirtmiştir. Buna göre Arapça iki, üç ve dördüncü yıllarda, haftada üçer olmak üzere, yılda toplam 108'er saat okutulurdu. Arapça öğretimine Sarf'tan başlanır daha sonra Nahiv öğretimi ile devam edilirdi. İkinci senede ise *Sarf-ı Cedîd* kitabından önemli yerler ile *Maksûd* adlı kitabın tamamı okutulurdu. Üçüncü sene Nahiv dersinde *Avâmil*, dördüncü sene de ise *İzhâr* takip edilmiştir.⁵³⁰

Öğrencilere sarf dersinde Arapça fiillerin yapısı ve çekimleri hakkında bilgi verilirdi. Arapçanın daha geniş şekilde öğretimi ise gramer dersinde yapılırdı. Öğrenciler pratik Arapça öğretimine, sarf dersinin öğretimi sırasında kurdukları kısa cümlelerle başlanırdı. Konular ilerledikçe kurulan cümleler ve gramer dersinde ezberledikleri kaidelerle Arapçalarını ilerletmeye çalıştıkları programlarından da anlaşılmaktadır.⁵³¹

Diğer bir uygulama ise programda belirtildiği üzere Arapça dersi günün ilk saatlerinde okutulmuştur.⁵³² Bu uygulama ile Enderun mekteplerinde Arapçaya önem verildiği ve öğrencilerin daha zinde bir zihinle Arapça öğretiminin daha verimli, daha kolay yapılabileceği anlaşılmaktadır.

Enderun'da, Arapça öğretiminde bir yenileşmeye gidildiğini göstermektedir. Medreselerin 'Dâru'l hilâfeti'l âliyye' adı altında birleştirildikten sonra uygulamaya

⁵²⁸ Ergin, Osman, *a.g.e.* c. 1, s. 24

⁵²⁹ Soyupek, *a.g.e.*, s.144

⁵³⁰ Akkutay, *Ülker, Enderun Mektebi*, Ankara 1984, s. 140-142.

⁵³¹ Bildirici, Y. Ziya, *a.g.e.* s. 79

⁵³² Akkutay, *Ülker, a.g.e.*, s. 78

konan müfredat program”ını, önceki programlarla mukayese ettiğimizde; dikkati çeken şey, önceki programlarda olmayan Mükâleme dersinin bulunmasıdır. Programa göre, birinci sınıftaki dört saatten biri lügat (sözlük) öğretimine tahsis edilmiştir. İkinci sınıfta dört saatten biri yine lügat öğretimine ayrılmıştır. Her derste en az kırk kelime öğretilerek konular işlenir ve ‘*kâfiye*’ kitabı takip edilirdi.⁵³³

Enderun’da okutulan kitaplar, medreselerde okutulan kitaplardır.⁵³⁴ Bunlar, *Sarf-ı Cedîd’in* önemli cüzleri, *Maksûd*, *Avâmil*, *İzhâr* kitaplarıdır. Bu kitaplar hakkında medreselerle ilgili bölümde bilgi verildiğinden burada tekrar ele alınmadı.

Osmanlı medreselerine bir tepki olarak, Tanzimat döneminde açılan mekteplerde, Arapça öğretiminde yeni bir sayfa açıldığı görülmektedir. Söz konusu mekteplerde, Arapça öğretiminde bir takım değişiklikler ve yeniliklere gidilmiştir. Bu değişiklikler daha çok yöntem, program, kitap ve amaç alanlarda olduğu anlaşılmaktadır. Bu mekteplerde iletişimsel bir yaklaşımla Arapça öğretimi amaçlanmış ve bunun için de, iletişimde kullanılacak kelime öğretimine önem verilmiştir. Bu maksatla da manzum sözlükler hazırlanarak öğrenciye ezberletme cihetine gidilmiştir. Mekteplerde dikkat çeken hususlardan biri de, günümüzde de geçerli olan Türkçe-Arapça ortak kelime öğretimine yer verilmiş olmasıdır. Mekteplerde her ne kadar medreselerde okutulan eserler ağırlıklı olarak okutulmuşsa da, müstakil olarak mükâleme ve kelime öğretimi derslerinin konması, sarf öğretiminde mükâlemeye yer verilmesi, Arapça derslerinin sabah saatlerine konması bir yenilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

1. 5. Cumhuriyet Dönemi Arapça Kelime ve Gramer Öğretimi

Yaklaşık 20 sene süreyle resmi okullarda Arapça derslerinin okutulmadığı Cumhuriyet döneminde, Arapça gramer ve kelime öğretimi, 1950-1952 öğretim yılında açılan İmam-Hatip Okullarında yeniden okutulan Arapça dersleriyle başlar. Bu okullarda Kelime ve gramer öğrenimi şu şekilde olmuştur:

1. 5. 1. İmam-Hatip Okullarında/Liselerinde Kelime ve Gramer Öğretimi

1951 yılında İmam-Hatip okulları yeni bir statü ile tekrar öğretime açıldığında bu okullardaki Arapça dersi meslek derslerinden biri olarak okutulmaya başlanmıştır.

⁵³³ Açık, *a.g.e.* s. 250.

⁵³⁴ Akkutay, *a.g.e.* , s. 140-142

Şüphesiz burada okutulan Arapça dersleri, yüzyıllardır devam eden medrese sistemi içerisinde uygulanan Arapça öğretiminden farklı bir durumda olacaktı. Medrese sisteminde olduğu gibi, İmam-Hatip okullarında öğrenci bütün gücünü Arapça öğrenmeye vermeyecekti. Haftada 3-5 saat okutulacak bu dersin yanında ondan daha fazla kültür ve meslek derslerini de okuyacaktı. O halde bu yeni sisteme göre Arapça öğretiminde yeni bir usul belirlenmesi gerekiyordu. Düşünce olarak doğru olan bu görüşü kim uygulayacaktı? İşte sorun burada başlamaktaydı. Bu dönemdeki Arapça dersini okutacak öğretmenlerimiz ise medrese sisteminde yetişmişlerdi. Onların bir kısmı, bugün bile bazıları tarafından savunulduğu gibi “Arapça öğretiminin bir tek usulü vardır, o da “*Emsile-Binâ*” metodudur” diyorlardı. Ancak İmam-Hatip okullarında medreselerde olduğu gibi “*Emsile-Binâ*” okutulamazdı, nitekim okutulamadı. Öte yandan yeni duruma uygun, çağımızdaki dil öğretim yöntem ve tekniklerinin dikkate alındığı yeni bir Arapça öğretim metodu da geliştirilemedi.⁵³⁵

Osmanlı döneminde Arapça eğitiminde uygulanan gramer ve tercümeyle dayalı geleneksel dilbilgisi öğretimi, XX. yy’ın II. yarısında kurulan İmam-Hatip Liselerinde aynen sürdürüldü denebilir. Meslek dersleri arasında yer alan ve gramere dayalı Arapça, dinî kaynakları anlama aracı olarak kullanıldı. Bir iletişim aracı olarak uygulanmasına yer verilmeden sadece sarf ve nahiv konularını içeren müstakil kitaplar okutuldu. Ders müfredatı, son zamanlara kadar, gramer konularına göre hazırlandı. Seçilen metinler de gramer ağırlıklı konular olmak üzere eğitim programına girdi. Fiil çekimi ve gramer kuralları ezberlemeye dayalı bu öğretim yöntemi, yaklaşık 60 yıl sürdü. Son yıllarda her ne kadar iletişime yönelik işlevsel gramer öğretimine yönelik, kayda değer bir takım çalışmalar ve düzenlemeler yapılmışsa da gramer öğretiminde bu klasik yaklaşım ve yöntemin, devlet ve özel okullarda, dernek ve vakıf kurslarında sürdürüldüğü görülmektedir. Bu da Arapça öğrenmeyi seven ve bir türlü Arapça öğrenmeyen Türk insanı için bir sorun olma yanı sıra, mal, zaman ve enerji kaybına da yol açmaktadır.

1951’de açılan İmam-Hatip okullarında yeniden başlanan Arapça dersleri, bir yabancı dil olarak değil, hadis, tefsir ve fıkıh gibi meslekî dersler arasında yer aldı. Onun için günlük hayatta kullanılan kelime öğretimi söz konusu olmadı diyebiliriz.

⁵³⁵ Aydın, M. Zeki, “Eğitimde Program Geliştirme ve Arapça Dersi Öğretim Programı Üzerine”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1996, s. 123-124.

İmam-Hatip Liselerinin açıldığı ilk yıllarda düzenlenen müfredat programında Arapça dersi, genelde metin ve gramer olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. ‘Dinî Metinler’ olarak hazırlanan kitapta daha çok gramer konuları işlenirdi. Metinler de gramer konularına uygun seçilirdi. Dolayısıyla bu derste temel amaç, öğrencilerin dinî bir metni tercüme edebilmesiydi. Bu anlayış kısmi değişikliklerle beraber uzun süre devam etmiştir.⁵³⁶

Yaşayan Arapçanın temel kelimelerden pek çoğunu kitaplarda bulmak mümkün değildir. Kısacası öğrenci bu kitapları bitirdiğinde en basit bir meselede dahi merakını ne yazılı ne de sözlü olarak anlatabilecektir. Ayrıca mazi ve muzari fiillerin zamirlere göre çekimlerini belki ezbere yapabilecek ancak günlük hayatta yazılı veya konuşma şeklinde hiçbir zaman rahatlıkla kullanamayacaktır. Öğrenci bir yandan bazı şeyleri bilirken öte yandan hiçbir şey bilmeyecektir.⁵³⁷

Burada ‘hiçbir şey’ ifadesiyle, pratiğe dair hiçbir şey bilmez anlamında olsa gerek. Bilindiği gibi Cumhuriyet Döneminde de Arapça metin ve gramer başta olmak üzere Arapçanın her dalına hakim, pek çok insan yetişmiştir.

1974 yılında hazırlanan İmam-Hatip müfredat programında kelime ve gramer öğretimi ile ilgili şu açıklama yer almaktadır:

Metinler, imkân nispetinde sınıf ve çevrede kullanılan ve sık sık karşılaşılan eşyanın isimlerini ihtiva eden kelime ve basit parçalardan seçilmelidir. Orta kısımda kazandıkları 1500 kelimeyle basit cümleler kurabilmeli ve kendilerini ifade edebilmelidir. Bu devrede, öğrencilerin dil ile ilgili kaidelerin hepsini veya çoğunu öğrenmiş olmaları değil, dili meleke halinde getirmiş ve bu arada dilin belli başlı kaidelerini kavramış bulunmaları ve tatbik edebilmeleri hedef alınmalıdır. Gramer kaideleri Türkçe olarak anlatılmalı, fakat dilin kendi tabirleri muhafaza edilmelidir. Terimlerin tercümesi yoluna gidilmeli ancak yeri geldikçe karşılıkları verilmelidir. Uygulamada kullanımı az olan kaidelerin detayına inilmemeli.⁵³⁸

⁵³⁶ Uygun, Osman, *İmam-Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 1994, s. 10.

⁵³⁷ İşler, Emrullah, “İmam-Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi Üzerine”, *Zaman Gazetesi*, 6.7.1992, s. 8.

⁵³⁸ Milli Eğitim Bakanlığı, *İmam-Hatip Liseleri Müfredat Programı*, Ankara 1978, s. 1-37

Bu programda Arapça dersi, bir meslek dersi kabul edilerek hazırlanmıştır. Bu program önceki programlara nispeten düzeltmeler ve yenilikler getirmişse de uygulamada, öğretmen kifayetsizliği sebebiyle istenen başarıyı sağlanmadı denebilir.

Dersler, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak işlenmemiş olup, dilbilgisi konularında nazarî kaidelere boğdurulmuştur. Hatta öğretmen takip ettiği kitaptaki gramer kaidelerinin açıklamaları ile yetinmeyerek, çeşitli gramer kitaplarından derlediği bilgileri detaylı olarak öğrencilere not aldırılmıştır. Gramer kurallarını öğretirken, aynen medreselerde olduğu gibi tek örnekle yetinilmiştir. Oysa dersi gramere boğmak ve öğrenciyi seviyesinin üstündeki ağır metinlerle uğraştırmak, öğrenciyi Arapçadan soğutmaktan başka bir şey kazandırmamıştır. Bununla birlikte dilin, gramersiz öğrenileceğini şüphesiz hiç kimse söyleyemez. Gramersiz bir dil, kemiksiz bir vücut gibidir. Fakat gramer kaideleri sırtta kambur gibi taşınmamalı ve maden suyu içerisinde madenin eridiği gibi, Arapça gramer kaideleri de parça içerisinde eritilmeli idi. Elbette kaideyi ihtiva eden metin bulmak gücü. Ancak çok metin okumak suretiyle bu da yapılabilirdi.⁵³⁹

1985 yılına kadar ki süreçte İmam-Hatip Liselerinde günlük yaşamda kullanılan kelime ve sözcükler yerine daha çok eski ibarelerin ağırlıkta olduğu bir dil hâkimdir. Öyle olunca bu dilin günümüz Arap diline yabancı kalması kaçınılmazdır.”⁵⁴⁰ Milli Eğitim Bakanlığı 1985 yılında bir kitap yazma seferberliği başlatmıştı. Arapça dersi için de bir çerçeve program ve bu programa bağlı ders kitapları hazırlanmıştır. Komisyonlar tarafından hazırlanan bu kitaplar, eski sistemden farklı olarak pratik Arapça ile klasik Arapçayı bir arada telif etme amacına yönelik olmuştur.⁵⁴¹ Bu yeni hazırlanan kitaplarda yer alan konu, metin ve metindeki kelimeler kısmen günlük hayattan seçilmiştir.

Daha sonra hazırlanan kitaplarda, ders konularında geçen yabancı kelimeler, her kitabın sonunda yer alan lügatçede, Türkçe açıklamalı olarak verilmiştir. Bundan farklı olarak Ensar neşriyatın, bizim de içinde bulunduğumuz komisyon tarafından hazırlanan ve 2007’da yayınlayan ‘Modern arapça-1’ cildinde başlangıçta 99 kelime resimlerle verildikten sonra, kitapta yer alan metinlerinin sonunda kelime listeleri verilmiştir. ‘Modern Arapça-2 cildinde ise, kelime öğretiminde farklı bir yöntem uygulanmıştır.

⁵³⁹ Dokuz, Avni, a.g.m., s. 65

⁵⁴⁰ Eren, Cüneyt, “Arapça Öğretimi Üzerine”, *Zaman Gazetesi*, 20. 02. 1997, s. 8.

⁵⁴¹ Uygun, a.g.e. s. 31

İşlenen her konunun başında manası bilinmeyen kelimeler, Türkçe kullanmaksızın basit Arapça cümleler içinde verilmiş, eş ve zıt anlamları belirtilmiştir.

Son senelerde, orta öğretim başta olmak üzere diğer resmi ve özel kurumlarda, Arapça öğretiminde dört temel beceri kazandırma esas alınmak üzere müstakil gramer konuları öğretimi cihetine gidildi. Ayrıca yaygın olmamakla beraber, derslere konu olan metinlerde fonksiyonel, uygulamalı ve anlama dayalı gramer öğretimi yapılmaya yer verildi. Günümüz Türkiye'sinde geleneksel gramer öğretimi yanı sıra, bazı okullarda karşısalsal çözümleme ile Türkçe karşılaştırmalı Arapça dilbilgisi öğretim yöntemlerine de yer vermeye başlandı. Böylece gittikçe önem kazanan ve yaygınlaşan Arapça öğrenim ve öğretiminde, Arapça dilbilgisi öğretimi de, diğer yabancı dillerde olduğu gibi, öğrencinin ihtiyacına cevap verecek çağdaş, bilimsel yeni yöntem ve tekniklerle öğretimine yönelik çalışmalar görülmektedir.

1. 5. 2. Yükseköğretimde Kelime ve Gramer Öğretimi

Cumhuriyet döneminde Arapça öğretiminin yapıldığı ilk yükseköğretim kurumu İlahiyat fakülteleridir. İlki 1924'te Darü'l fûnun bünyesinde kurulan İlahiyat Fakültesi, dokuz sene faaliyetine devam ettikten sonra 1933 yılında kapandı. 1949'da Ankara Üniversitesine bağlı olarak yeniden açıldı. Zamanla sayıları giderek artan İlahiyat Fakülteleri günümüzde 90'a yaklaşmıştır.

Ankara İlahiyat Fakültesinin öğretime başladığı 1949–1950 ders yılındaki programında haftalık Arapça öğretimi, 2 saat olarak belirlendi. 1953–1954 yılında yapılan program değişiklikleriyle, I. Sınıflarda 8, II ve IV Sınıflarda 6, III. Sınıflarda ise 4 saata yükseltildi. 1972–1973 ders yılına kadar dört yıllık olan İlahiyat Fakültesi, 1982 yılına kadar, birinci yıl hazırlık Arapça olmak üzere beş yıl oldu.⁵⁴²

Cumhuriyet dönemi yükseköğretimde Arapça öğretimi konusu ile okutulan kitaplar hakkında daha geniş bilgiye yer verildiğinden burada sadece söz konusu okullarda Kelime öğretimi konusuna değinildi.

Son on yıllık zaman dilimine gelene değin İlahiyat fakültelerinde (önceki ismiyle Yüksek İslâm Enstitülerinde) büyük bir ihtimalle mevcut da olmadığından belirli bir

⁵⁴² Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Web Sitesi,
http://www.divinity.ankara.edu.tr/?page_id=101, erişim 02.12.2015

Arapça öğretim serisi takip edilmemiş; genelde Türkçe veya Arapça bazı gramer kitaplarının yanı sıra çeşitli metin kitapları okutulmuştur.⁵⁴³

Kelime öğretimi konusu, genel olarak İmam-Hatip Liselerinden farklı olmadığı görülmektedir. Ancak son on yılda İlahiyat fakültelerinde okutulan iletişimsel ders kitapları serileri istatistiklere dayalı kelime listelerinden faydalanılarak hazırlanmıştır.

2012-2013 yılından itibaren, İlahiyat fakültelerinde konulan zorunlu hazırlık sınıflarında Arapça kelime ve gramer öğretiminde yeni bir dönem açıldı denilebilir. Çok sayıda Arap öğretmenlerin görev yaptığı söz konusu sınıflarda kelime öğrenim ve öğretimi, program, ortam ve ihtiyaçtan dolayı hızlandı. Klasik gramer öğretimi yanında uygulamalı ve fonksiyonel gramere de yer verildi. Yalova ve Fatih Sultan Mehmet İslamî İlimler Fakülteleri örneğinde olduğu gibi, eğitim dili tamamen Arapça olan bu fakültelerde her derste kelime öğretimi ve uygulamalı dil bigisi uygulanmaktadır.

Anadolu Üniversitesi Açık öğretim İlahiyat Ön Lisans Programı Arapça dersi için, oluşturulan komisyonlar tarafından hazırlanan kitaplarda, her ünite sonunda ihtiyaç duyulan kelime ve deyimler alfabetik sırayla verilmiştir. Gramer konularına uygun seçilen metinler esas alınarak metnin okunup anlaşılmasından sonra, gramer konuları işlenmektedir. Konular, metin içi ve metin dışı Alıştırmalarla da pekiştirilmektedir.

İlahiyat Fakültesi Ön lisans Arapça I. Sınıf programı Fiil cümlesi konusunun işlendiği ünitenin girişinde konunun işleyişiyle ilgili olarak şu açıklamalara yer verilmektedir: “Ünitenin işlenişi esnasında da bir “Okuma Parçası” ve söz konusu parçayı anlama ve kavramaya yönelik alıştırmalar verilerek, hem kelime dağarcığı anlamında bir zenginleşme, hem de ünite konusuna ilişkin zihnî bir hazırlık öngörülmektedir. Sonrasında gerçekleştirilen dilbilgisi anlatımının ardı sıra, seçilmiş çok sayıda örnek aracılığıyla hedef kitle tarafından yazılı ve sözlü anlatımda kullanılabilecek ölçüde konunun içselleştirilmesi sağlanmaktadır. Anılan hedefe yönelik ve nicelik ve nitelik yönünden zengin alıştırmalar, konunun geri dönüşü zor bir biçimde belleklere kazanmasına hizmet etmektedir.”⁵⁴⁴

⁵⁴³ Bostancı, Ahmet, “İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları” *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2005, s. 7

⁵⁴⁴ Özdemir, Abdurrahman, *Arapça I*, Anadolu Üniversitesi Yayınları 2012, 7. Ünite, s.144

İlk ve ortaöğretim kurumlarının yabancı dil öğretmeni ihtiyacını karşılamak için açılan Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arap dili Bölümünde Arapça kelime ve gramer öğretiminde, “*eI-‘Arabîyye lil hayat*”, “*el-Kırâ’atu’l-‘Arabîyyetu’l-muyessere*”, “*el-Kavâ’idu’l-‘Arabîyyetu’l-muyessere*” kitap serileri esas alınmıştır. Her birinde, kullanımı yaygın olan bin kelimenin öğretimi amaçlanan kitapların sonunda ayrıca kelime dizinleri de yer almaktadır. Hazırlık sınıfları birinci ve ikinci dönemde gramerden 4’er saat olarak “*el-kavaidi’l müyessere*”nin I. ve II. kitapları okutulmaktadır. Gramer hazırlıkta yoğun bir şekilde verilmeyip yıllara yayılmaktadır.

Hâlihazırda görev yapmakta olduğumuz İstanbul Aydın Vakıf Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde 2012-2013 öğretim yılında açılan Arapça öğretmenliği bölümünde, yoğun bir programla verilen Arapça dersinde kelime ve gramer öğretimi konusuna özellikle önem verilmiştir. Söz konusu fakülteyi diğer fakülte ve bölümlerden farklı kılan bir yönü, haftada üç saatlik “sözcük bilgisi” adında müstakil bir dersin bulunmasıdır. Hazırlık sınıfında haftada 11 saat gramer okutulurken, lisans 1. Sınıfta ise haftada 7 saat “ileri dilbilgisi” dersi verilmektedir. Müstakil dersler olarak okutulan gramer konuları, farklı kitap ve seçme metinlerle de bu gramer konuları anlaşılır hale getirilmesine yönelik bir eğitim sürdürülmektedir.

Kara Kuvvetleri Lisan Okulunda Arapça derslerinde kelime öğretimine daha çok önem verildiği, kelime öğretiminde, kelimelerin Arapça öğretim amacına uygun ve pratikte kullanımı yaygın olanların verildiği görülmektedir. “Sekiz aylık temel kurslarda 2500 kelime öğretilmektedir. Tekâmül kurslarında ise bu hedef, 3500 kelime olarak öngörülmüştür. ‘Arabîc Modern Standart’ setini oluşturan sekiz kitaptaki 120 dersin, toplam 1820 kelimedenden oluştuğu tespit edilmiştir. Temel kurs hedefinde bu öngörülen kelime sayısına ulaşmak için ek ödev çalışmaları yapılmaktadır”⁵⁴⁵

Bilindiği gibi konuşulan dil kelimelerden ibarettir. Kelime dilin temel unsurlarındandır. Kelime zenginliği dilin zenginliğini, kelime bilgisi de dile hâkimiyeti göstermektedir. Dil öğretiminde başarı, kelime bilgisi ve kelimeyi konuşma-yazmada kullanmaya bağlıdır. Onun için dil öğretiminde kelime önemli bir yer tutmaktadır. Ancak günümüz Türkiye’inde, konu edindiğimiz Arapça öğretiminde, kelime ve kelime öğretim yönteminde sorunlar olduğu bilinen bir gerçektir.

⁵⁴⁵ Açık, *a.g.e.* s. 135

Türlere Arapça gramer ve Arapça kelime öğretiminde, özellikle Araplarla ortak kültür ve ortak kelime avantajına rağmen uygun olmayan yöntem ve program nedeniyle Arapça öğretiminde istenen düzeyde başarı sağlanmadığı söylenebilir. Ankara Goethe Enstitüsünün yaptığı bir istatistiğe göre bir dilde 738 kelime bilen kimse o dili konuşurken,⁵⁴⁶ İmam-Hatip Okulu ve İlahiyat Fakültesi, öğrencisi, ortalama 700-800 saat Arapça dersi görmesine rağmen Arapça konuşmamaktadır. Bu da kelime öğretiminde bir sorun olduğunu göstermektedir. Bu sorunun kanaatimizce iki önemli nedeni vardır. Biri öğretilcek kelime seçimi ile kelimelerin yer aldığı metinler, diğeri de kelime ve metinlerin öğrenciye aktarma yöntemidir.

2. Türklere Arapça Kelime Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Her dilde olduğu gibi Arapçada da kelime öğretimi uygulamalarında, iki temel sorunun cevabı aranır: Biri, 'öğrenciye hangi kelimeler öğretilmeli' diğeri de 'bu kelimeler nasıl öğretilmelidir. Birinci soru, amacı diğeri de yöntem ve teknikleri belirlemektedir. Onun için, Arapça öğretimini kolaylaştıracak ve başarıyı artıracak olan amaç ve yöntem belirlemek önemlidir.

Yabancı dillerde kelime öğretiminde uygulanan yöntem ve teknikler, Türklere Arapça kelime öğretiminde de geçerli olmaktadır. Söz konusu yöntem ve tekniklere birinci bölümde yer verildiği için, burada tekrar ele alınmayacaktır.

Osmanlının ilk dönemlerinden itibaren devam etmekte olan kelime öğretim yöntemleri Tanzimat'a kadar değişime uğramadan sürdürülmüştür. Amaca ulaşmak için gramer merkezli metin okuyup anlamaya, çözmeye dayanan bir yöntem oluşmuştur. Gramer ve Tercüme Yöntemi adı verilen bu geleneksel yöntem de, kelime öğretimi metinle sınırlı olup listeler halinde veya manzum olarak ezberlenirdi. Öğrencilerin kelime hazinesi, temel ders kitaplarındaki metinlerin ezberlenmesiyle gelişirdir. Ezberlenen kelimeler iletişimde kullanma amaçlı değil, Arapça metinleri okuyup anlama amaçlıydı.

Tanzimat'tan sonra, Avrupa'da yabancı dil öğretiminin de etkisiyle, Arapça öğretimi, metinleri okuyup anlamının yanı sıra, iletişimde de kullanma amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak da kelimeler basit cümlelerle dönemin okullarında öğretilmiş, Arapça-

⁵⁴⁶ Dokuz, Avni, a.g.m., s. 66.

Türkçe etkileşmesi sonucu olarak, hem Türkçe hem de Arapçada kullanılan ortak kelimeler derslere serpiştirilmiştir. Pratik uygulamalarda kullanılmıştır.

Diller arası etkileşim ve benzerlik kelime öğretiminde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve dil öğrenimini kolaylaştırdığı bilinen bir gerçektir. Ancak diller arasındaki benzerliğin bir rastlantı olduğu konusu, Türkçe-Arapça için geçerli olduğu söylenemez. Çünkü Arapçadan Türkçeye geçen ve her iki dilde de aynı telaffuz ve anlamda olan kelimeler, bir bilinç sonucunda oluşan kelimelerdir. Araplarla ortak bir İslamî kültüre sahip olan Türkler, İslam kültürünü taşıyan Arapçayı din adına öğrenmeye gayret sarf etmiş ve pratik hayatlarına pek çok Arapça kelimeyi bilinçli olarak, başta dinî olmak üzere hayatın farklı alanlarını kapsayacak şekilde Türkçeye katmışlardır. Söz konusu kelimeler, Arapça öğrenen Türkler için önemli bir avantaj sayılmaktadır.

Gündüzöz, Arapça kelime ezberlemede şu yöntem ve teknikleri belirtmektedir:

1. Kelime bellemeye yönelik, çevredeki eşyaların üzerine etiketler yapıştırılabilir .
2. Kelimelerin anlam salkımlarından yararlanmak gerekir: Genel olarak her kelime için üç tür anlam bağıntısı düşünülebilir. Birinci anlam bağıntısına göre, öğrenimde darabe fiilinin darebe 'ala yedeyhi (el çektirdi), darabe'l-kur'a (kura çekti), darabe'r-reml (fal baktı) gibi darb kelimesi bağlamında bir anlam dairesi oluşturduğu kavranır. Bütün bu ifadelerin ortak anlamı vurma anlamında birleşir. Dolayısıyla bu temel anlam çevresinde kelimeler öğretilir.
3. Kelimeler, bir dildeki alfabe sırasına göre değil, anlamları arasındaki yakınlıklara göre öbeklere ayrılmalı ve sıraya konmalıdır. Câmia, külliye, 'amîd, üstâd bu tür bir anlam öbeğinin parçasıdır.
4. Kelimelerin iştikakından ve semantiğinden yararlanılabilir. Örneğin nâtihatü's-sehâb (gökdelen) kelimesinin gerçekte ,gökyüzüne tos vuran' anlamını taşıdığına vurgulanması bu kelimenin anlamını bir daha unutturmayacaktır.
5. Sözcük dizinleri oluşturularak bir anlam dairesi içindeki kelimeler bellenebilir. Örneğin renk, meyve ve sebze adlarının bir arada öğrenilmesi böyledir.

6. Kelimelerin Türkçedeki bazı kelimelerle olan ses benzerliğinden yararlanılabilir. Örneğin, ‘berr’, ‘bırr’, ‘bürr’ kelimeleri, (Ber-Yer, Bir-İyilik, Bur-Buğday) birlikte verilebilir.

7. Öğrenilen kelimelerin yaşantı dışı olması öğrenmeyi güçleştirmektedir. Dil öğretiminde temel sözlük ve öğrencinin konusunu ilgilendiren çekirdek sözlük, daha sonra temel sözlük esas alınmalıdır. Arapçanın çekirdek sözlükçesi 100 kadar kelimedenden oluşur. Her dilde bir, iki, güneş, su, ölüm, iyi, kötü vs. anlamlarındaki kelimeler bu sınıfa girer. Arapçada çekirdek kelime kadrosunu belirleyen unsurların başında Kuran-ı Kerim gelmektedir. Çekirdek kelime kadrosunun dışındaki 2. Sözlükçe Temel sözlükçedir: el, ayak, insan, hayvan, erkek, dişi, anne, baba vs. kelimeler bu sözlükçede bulunur. Daha dıştaki 3. Sözlükçe Genel Sözlükçe, en dıştaki sözlükçe ise, özel sözlükçedir.⁵⁴⁷

Kelime öğretiminde, önce harekeli ve basit kelimelerden oluşan metinler verilmelidir. Diğer taraftan kelimedenden önce cümle verilmeli ve kelime cümle içinde öğretilmelidir. Cümle içinde bulunmayan bir kelimenin ölü olduğu ve ancak cümle içinde canlı bulunduğu unutulmamalıdır.⁵⁴⁸

Nur Yıldız’ın (2009) Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilere, okuma ve muhadese derslerinde kelime öğretim stratejileriyle ilgili olarak uyguladığı anket sonuçlarına göre söz konusu sınıflarda kelime öğretim stratejileri şöyledir:

Muhadese derslerinde kelime öğretimi strateji kullanımının sıralaması aşağıdaki gibidir:

1. sırada: “Arapçada kelime kökleri ve ekleri” tekniği
2. sırada: “Örnekleme” tekniği
3. sırada: “Kavramanın kontrol edilmesi” metodu
4. sırada: “Bağlam” tekniği
5. sırada: “Kelimeler arasındaki anlamsal ilişkilerin verilmesi” tekniği
6. sırada: “Pekiştirme” metodu
7. sırada: “Eşleştirme alıştırmaları” tekniği
8. sırada: “Kelimelerin kaydedilmesi” tekniği

⁵⁴⁷ Gündüzöz, a.g.m. s. 47

⁵⁴⁸ Milli Eğitim Bakanlığı İmam-Hatip Liseleri Müfredat Programı, s. 58.

Metin dersleri yüksek düzey strateji kullanımının sıralaması ise şöyledir:

1. sırada “Kelimeler arasındaki anlamsal ilişkilerin verilmesi” tekniği
2. sırada “Arapçada kelime kökleri ve ekleri” tekniği
- 3.sırada “Örnekleme” tekniği
4. sırada “Eşleştirme alıştırmaları” tekniği.⁵⁴⁹

3. Türklere Arapça Kelime Öğretimine İlişkin Varsayılan Sorunlar ve Çözümüne Yönelik Değerlendirmeler.

Dilin dört temel becerisinin temel unsuru olan kelime bilgisi ve hazinesi dilde başarının en önemli sebeplerindendir denilebilir. Türklere Arapça kelime öğretiminde yanlış yöntem, teknik ve uygun olmayan program sebebiyle bir sorun söz konusudur.

Arapça öğreniminde başarıyı engelleyen kelime öğretimiyle ilgili sorunlar şöyle sıralanabilir:

1. Derslerde öğretilecek sözcük sayısı önemlidir, bir ders süresinde çok sayıda sözcüğün öğretilmeye çalışılması birçok sorun oluşturmakta, az sayıda sözcüğün öğretilmesi ve tekrarların yapılması ise süre ve güç kaybına sebep olmaktadır. Arapça ders kitaplarına konulan ve metinleri oluşturan kelime seçimlerinde, tedricilik, sistemli bir planlama görülmemektedir. İlk derslerden itibaren kademeli bir şekilde, kaç kelime ve hangi kelimelerin seçilip verileceğine yönelik bir planlamanın yapılması önemlidir. Kelime seçiminde Türk öğrenci için bir avantaj olan, Türkçe-Arapça ortak kelimeler değerlendirilmemiştir. Çünkü Arapça ders kitap serilerinin çoğu Türkçe bilmeyen Arap müellifler tarafından hazırlanmış veya onların hazırladıkları kitaplar örnek alınmıştır.

2. Kelime öğretiminde ağırlıklı olarak kelimelerin sözlük manaları verilir. Hâlbuki kelimelerin cümle içindeki kullanım manaları esastır. Birden fazla anlamı olan عين ve ضرب gibi kelimeler ancak cümle içinde kullanılarak doğru manası anlaşılır.

3. Arapça öğreniminde kelime ezberlemek yoluyla yapılan çalışmalarda da bir sorun söz konusudur. Kelimeler sözlük anlamlarına göre ezberlenirken, fiillerde ise çekim yoluyla ezberlenmektedir. Ezber yöntemiyle kelime hazinesini geliştiren öğrenci, pratik konuşmada kelimeleri kullanmada zorluk çeker. Sözelimi fiil çekimini hızlı bir şekilde

⁵⁴⁹ Yıldız, Nur, *Arapça Sözcük Öğretiminde Yapılan Uygulamalar*, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Ens. y. 2009, s. 77.

yapan öğrencinin cümle kurmada istenilen hızda cümle kuramadıkları bilinen bir gerçektir.

4. Arapça öğrenim ve öğretiminde kelime telaffuzu yani fonetiği ve yazımı çok önemli olduğu bilinmektedir. Ancak Türklere Arapça öğrenim ve öğretiminde bunun pek ciddiye alınmadığı, başlı başına bir bilim dalı olan sesbilim/ علم الأصوات Arapça öğretiminde önemsenmediği görülmektedir. Bu da konuşma ve yazmada önemli hatalara yol açmaktadır. Örneğin، مطر/مطار، صيف/سيف، خلق/حلق kelime ve benzerleri، ancak doğru telaffuzla gerçek anlamı anlaşılabilir. Ayrıca Türk öğrenci، hemze(ء) ile ‘ayn (ع) seslerini bir birleriyle karıştırmaktadır. Öneme binaen yabancılara Arapça öğretimi yapılan dil merkezlerinde telaffuz، علم الاصوات (sesbilim) adı altında müstakil bir ders olarak okutulmaktadır.

5. Bilindiği gibi her dilin bir mantığı vardır. Onun için kelime öğretiminde Arap mantığının öğretilmemesi de bir sorundur. Olaylara bakma، onları ifade etme ve tepki göstermede، duygu ve düşünceleri ifade etmede، terkip ve deyim kullanmada، Türk mantığıyla Arap mantığı kendi kültürleri içinde farklılık arz etmektedir. Bu farklılık kelime، terim ve deyimlere yansıtılmaktadır. Bu iki kültürün mantığını dikkate almadan kelime öğretmek، bir takım sorunlara yol açacaktır. Örneğin “ben üniversitede okuyorum” cümlesinin Arapçası söylenirken أبو اللحية fiili değil درس fiili kullanılır. ‘sakal babası’ değil، ‘sakallı’ anlamında kullanılmaktadır.

6. Arapça öğretim kitap setleri، öğrencilerin dil öğrenme amacına uygun olmadığı görülmektedir. Öğretmenler de genel olarak kitaplardaki kelimelere bağlı kalarak öğretimi sürdürmektedir. Bu da öğrencilerin güncel olan ihtiyaçlarına cevap vermemektedir.

7. Arapça öğretiminde، sarf-nahiv (dilbilgisi) her zaman öğrenilmesi gerekli temel konu olarak benimsenmiş ancak kelime öğretimi çoğu zaman ihmal edilmiştir. Aslında dilbilgisini öğretmeden، bir yabancı dilin çok azı öğrencilere kazandırılabilir، ama sözcük öğretimi yapılmadan öğrencilere hiçbir şey öğretilemez. Sözcük öğretiminde tedricilik kuralını nazar-i itibara almadan yapılacak bir öğretim başarısızlığa sebep olur. Kelimelerin çoğu uzun listeler halinde öğrenciye sunulur. Öğrenci kelimeleri، anlamlı cümlede kullanılışlarını bilmeksizin o kelimeleri ezberlemekle sorumlu tutulur. Bu

durum da kelimelerin ezberlenmesini daha da zorlaştırdığı gibi, o kelimelerden hatırlayabildiklerinin değerini de azaltır.⁵⁵⁰

8. Yukarıda belirtilen ve özellikle Türk öğrenciler için var olan özel sorunlara ilaveten bir takım genel sorunlar da söz konusudur. Mahir Şa'ban, kelime öğretiminde şu dört genel problemin varlığından söz eder.

1- Her sınıfta öğretilecek kelime sayısının ne kadar, kime göre ve hangi esasa bağlı olarak belirlenmesi,

2- Birinci sınıfa başlayan öğrenciler arasındaki ferdi farklılıkların dikkate alınmaması,

3- Öğrencilerin kelime bilgisi konusunda farklılık göstermeleri

4- Kelime öğrenim ve öğretiminde uygulanacak yöntem ve tekniklerin seçilmemesi.⁵⁵¹

Kelime öğretiminde yaşanan sorunlar, Öğrencilerin kelime bilgilerindeki yetersizliklerine dayalı olarak ortaya çıkan hatırlayamama, yanlış kelime kullanma, kelimeyi cümledeki anlamına uygun kullanmama, hatalı telaffuz etme gibi sonuçlar doğurmaktadır. Geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerinde genel olarak temel dil becerilerinin gelişimi amaçlanmıştır. İçinde bulunulan dönemin öğrenme teori ve yaklaşımları, yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinden hangisine ağırlık verilmesi gerektiğini belirleyen etken olmuştur. Son yıllarda geliştirilen ve dünya çapında uygulanan alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerinde ise kelime öğretimine büyük önem verilmektedir. Öncelik kelime hazinesinin gelişimine verilmekte, diğer dil becerilerinin gelişiminin kelime bilgisine bağlı olduğu vurgulanmaktadır. Kelime bilgisindeki eksiklik öğrenilmiş dil bilgisel yapıların kullanımında da sorun oluşturmaktadır. Temel dil becerileri gelişimi açısından baktığımızda, öğrencilerin dinleme becerisinde başarılı olabilmesi için kelimenin telaffuzuna hâkim olması, duyduğunda anlayabilmesi; konuşma ve yazma becerilerinde ise kelimeyi iletişim durumlarında telaffuz etmesi veya yazması gereklidir. Görüldüğü üzere kelime “kilit” öneme sahiptir.⁵⁵²

⁵⁵⁰ Sini, Mahmud İsmail, “Yabancı Dil Öğretim Metotları Hakkında Bir Araştırma”, trc. Huseyin Elmalı, *D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı V. 1989, s. 449*

⁵⁵¹ Abdulbari, Mahir Şa'ban, *Ta'lim el-müfredati'l luğaviyye*, Amman/Ürdün 2011, s. 6

⁵⁵² Ofraz, Adnan, “Geleneksel ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Almanca Kelime Öğretimi”,

4. Arapça-Türkçe Etkileşmesinin Arapça Öğretimine Katkısı

Kelime öğretimi, dilin dört temel becerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla kelime öğretiminde başarı bu temel becerilerdeki başarıyı de doğrudan etkilemektedir. Bu da dil öğretiminde başarı demektir. Ana dillerinde, binlerce Arapça-Türkçe ortak kelime bulunan Türkler, Arapça öğretiminde, oldukça önemli bir avantaja sahiptir. İstatikler, Türk dilinde Arapça kökenli kelime oranı diğer dillere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Türklere Arapça öğretiminde, bu kelime serveti avantajından yararlanmak şüphesiz ki, Türklere Arapçayı daha kolay ve daha kısa bir zamanda öğretecektir.

Arapça-Türkçe etkileşmesinde her iki dilde oluşan kelime geçişleri üç kategoride ele alınabilir:

4. 1. Arapçadan Türkçeye Geçen Ortak Kelimeler

Bütün dillerde olduğu gibi Türkçenin diğer dillerle olan münasebeti sonucunda, o dillerle kelime alışverişinde bulunmuştur. Bu dillerin başında Arapça gelmektedir. Türkler Müslüman olduktan sonra Arapçayı bir yabancı dil değil de bir din dili olarak benimsediklerinden dolayı, binlerce Arapça kelimeyi Türkçeleştirmişler. Birçok Arapça kelime, dilimizde o derece kabul görmüş ve benimsenmiş ki artık kelime asli özelliklerini yitirmiş, Türkçeleşerek kelime hazinemize yerleşmiştir. ‘Men dekka dukka’, ‘Dervişin fikri neyse zikri de odur’ gibi, bütün veya bazı Arapça kelimelerin atasözlerimizde bile geçmesi bunu açık bir göstergesidir.

Reşat Nuri Güntekin’in ‘Miskinler Tekkesi’ ve Necip Mahfuz’un ‘Dilenci’ adlı eserlerinde kullanılan ortak kelimelerin karşılaştırmasını yapan Bağdagül Musa, her iki eserde de geçen ortak kelimeler konusunda şu tespitlerde bulunmaktadır: “Türkçedeki Arapça kelimelerin çokluğu göz önünde bulundurulursa, Reşat Nuri Güntekin’in eserinde de çok fazla Arapça kelimelerin bulunması tabiidir. Ancak araştırmanın amacı, her iki eserde geçen ortak kelimeler olduğu için “Miskinler Tekkesi’nde geçen Arapça kelimelerin tümü alınmadı. Zira “Miskinler Tekkesi’nde geçen Arapça kelimelerden bazıları Necip Mahfuz’un eserinde bulunmamıştır. Aynı şeyi “Dilenci” için de söylemek mümkündür. Dolayısıyla iki eserde toplam 408 ortak kelime üzerinde

http://www.turkishstudies.net/Makaleler/477284261_390flazAdnan-egt-695-712.pdf, 29. 11. 2015

durulmuştur. Bunlardan 256 kelime, manaları değişikliğe uğramadan aynen kullanılan kelimeler; 90 kelime, kullanım alanları daralmış veya genişlemiş olan kelimeler; 41 kelime farklı anlamlarda kullanılan kelimelerdir. 21 kelime ise, aynı anlamda kullanılmakla beraber şekil değişikliğine uğrayan kelimelerdir. Bu karşılaştırma sonrasında şu sonuca varmak mümkündür: Türkçedeki Arapça kelimelerin çok az kısmı anlam kayması, anlam daralması veya genişlemesine uğrarken, büyük çoğunluğu başlangıçtaki anlamlarını korumaktadır. Her ne kadar, bazen, yanlış anlaşılmalara yol açsa da, anlam kaymasına uğrayan kelimelerin bile derin yapısında başlangıçtaki anlamlarını bulmak mümkündür.⁵⁵³

Türk-Arap ilişkilerinin ortak mirası çerçevesinde gelişmesi, Türkçe-Arapça ilişkisinde de kendini gösterdi. Türkçe-Arapça etkileşmesinin en bariz örneği, Türkçe ve Arapça sözlüklerde görülmektedir. Örneğin, Ahmet Vefik Paşa(ö. 1309/1891)nın 1455 sayfalık '*Lehçe-i Osmaniye*'sinde 599 sayfa, Arapça-Farsça kelimelere ayrılmıştır. Şemsettin Sami'nin(ö. 1322/1904) 30 000 kelimelik '*Kamus-u Türki*'sinde Arapça kelimelerinin oranı %42 dir. Ferit Develioğlu(ö. 1985)nun 60 000 kelimelik sözlüğünün 'A' harfi fihrisinde bulunan 1130 kelimenin %75 Arapça olduğu tespit edilmiştir. Türk Dil Kurumunun yayınladığı sözlüğün 1955 yılında yapılan ikinci baskısındaki 24 000 kelimenin %29 Arapça kelimelerden oluşmaktadır.⁵⁵⁴ Türk Dil Kurumu'nun söz konusu baskısının sadece 'M' harfi fihrisinde geçen Arapça kökenli kelime sayısının 1442 olduğunu kelime tarama suretiyle tespit ettik.

Türkçe Sözlükte 6426 adet Arapça kökenli kelime vardır. Bu sayı Türkçe Sözlükteki kelimelerin %10.68'ine karşılık gelmektedir. Bu oranın Türk dil devriminden sonra giderek azaldığı bilinen bir husustur. 1931 yılında gazetelerde kullanılan Arapça kökenli kelimelerin oranı % 51 iken bu oran 1965 yılında % 26'ya kadar inmiştir. Ancak günümüzde Türkiye'deki gazete adlarının büyük çoğunluğunun (Hürriyet, Milliyet, Sabah, Zaman, Vatan, Vakit, Tercüman, Cumhuriyet... gibi.) Arapça kökenli olması ilgi çekici bir durumdur.⁵⁵⁵

⁵⁵³ Bağdagül, *a.g.e.* s. 118-135

⁵⁵⁴ Aml, *a.g.e.* s. 8.

⁵⁵⁵ Durmuş, Oğuzhan, "Alıntı Kelimeler Bakımından Türkçe Sözlük", *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi sy. 26 Erzurum 2004, s. 6-22*

Türk Dil Kurumu'nun kurulmasıyla başlayan, Arapça kelimeleri Türkçeden çıkarma ve Türkçeyi Arapça kelimelerden arındırma gayret ve çalışmalarına rağmen istenilen netice elde edilmemiştir. Yaygın olarak kullanılan Türkçe-Arapça kelimeler Türkçemizde varlığını büyük ölçüde korumuş bulunmaktadır. Türkçe-Arapça ortak kelime varlığı, Arapça öğrenmek isteyen Türkler için önemli bir katkı sağlayacağı muhakkaktır. Onun için, Türklere Arapça öğretiminde bu ortak kelime avantajından yararlanıp ona göre bir müfredat yöntem ve teknik geliştirilmelidir.

4. 2. Türkçeden Arapçaya Geçen Ortak Kelimeler

Türkçe, Arapçadan çok sayıda kelime aldığı gibi bu dile çok sayıda kelime de vermiştir. Bu, Türklerin Ön Asya'ya göç etmesinden sonra olmuştur. Selçuklular döneminde, Türkçenin Arapçaya etkisi daha bariz bir şekilde görülmeye başlar. Türkçeden Arapçaya geçen kelimelerin azı, fasih Arapçada yer alırken, büyük bir kısmı ise, lehçelerdeki ammicce Arapçada yer alır. Özellikle Osmanlı döneminde bu durum daha etkin bir hal almıştır.

Türkçe-Arapça dil etkileşmesinde, Türkçe, Arapçanın çeşitli lehçe ve ağızlarına verdiği çok sayıda kelime ile önemli bir kelime katmanı oluşturmuştur. Türkçenin Arapçaya verdiği sözcüklerin başında askerî ve idarî alanlarda olmuştur. Bu alanla ilgili kelimeler, kullanım sıklığı ve yaygınlık açısından ilk sırada yer almaktadır. Türkçeden yapılan ikinci önemli alıntı alanı ise meslek isimleridir. Çeşitli meslek isimleri, Arapçaya Türkçeden kopyalanmıştır. Türk-Arap kültür alış-verişinden biri de musiki alanında olmuştur. Türkçeden Arapçaya, musikî, hicazkâr ve keman örneklerinde olduğu gibi musikî alanında birçok kelime ve terim geçmiştir.

İhsanoğlu, Taberi ve Dozy tarihi ile el-Mu'cemü'l Vasit kaynaklarına dayanarak, yaptığı tespite göre, Türkçeden, Klasik, Orta ve Modern Arapçaya pek çok kelimenin girdiğini belirtmektedir. Bunlardan 58 tanesini zikretmektedir: Klasik Arapçaya, okçu/ الأُكْشِيَّة , hakan/خاقان, topuz/دُبُوس , çakı/الشَّنْكَي , tuğ/طُوقُ ; orta Arapçaya, armağan/أرمغان , kalpak/قَلْبَاق , bulgur/بُرْغُل , başlık/باشلق , yazıcı/يازيجي ve modern Arapçaya da, paşa/باشا , bayrak/البيرق , han/الخان , sucuk/السجق , damga/الدمغة gibi kelimeleri örnek verir. Ammicce

Arapça lehçelerine ise, yeme-içme, giyinme, askerlik ve haytın çeşitli alanlarında pek çok kelimenin girdiğini kaydetmektedir.⁵⁵⁶

Cezayir konuşma dilinde Türkçeden bu dile geçen kelimeler üzerinde bir doktora çalışması yapan Cheneb Muhammed Ben(1967), 615 kelime tespit etmiştir. Cheneb'in çalışmasından başka, Türkçenin çeşitli Arap lehçeleri üzerindeki etkileri ile ilgili olarak Libya Arapçasındaki Osmanlıca kelimeler üzerinde Abdülkerim Abûşvereb(1986), Libya ağızlarındaki Türkçe unsurları üzerine Erkan Türkmen(1988), Yemen Arapçasındaki Türkçe kelimeleri, İsmail bin 'Ali el-Ekû(1985), Suriye ağızlarındaki Osmanlıca kelimeleri T. Halası-Kun(1969, 1973), Irak Arapçasındaki Türkçe kelimeleri, Ali Mahfuz(1964), Mısır Arapçasındaki Türkçe kelimeleri, Ahmed Fuad Mütevellî(1991), Sudan ve Amman Arapçasındaki Türkçe kelimeleri, Erich Prokosch(1983, 1989), araştırmıştır. Bedrettin Aytaç(1994), bütün bu çalışmalarda kelimeleri tek tek fişleyerek genel bir sözlük oluşturmuş ve kelimelerin yoğunlaştığı alanlar ve kelime türlerine göre ayrıntılı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma ile bu araştırmalardaki bilgiler bir araya getirilerek sistemleştirilmiştir. Aytaç, çeşitli Arap lehçelerindeki Türkçe kelimelerle ilgili olarak daha önceden yapılmış inceleme ve derlemelere dayalı bir sözlük çalışması yapmış, Arap lehçelerinde yaşayan 957 Türkçe kökenli Arapçaya geçmiş kelimenin sözlüğünü hazırlamıştır.⁵⁵⁷ Aytaç'ın çalışmasında Arapçaya geçen kelimelerin 179'u meslek ismi, 75'inin yiyecek içecek ismi, 97'sinin çeşitli sıfatlar, 45'inin askerlik, 24'ünün özel isim, lakap ve unvan, 40'ının mekân ismi, 89'u araç-gereç ismi, 15'inin fiil, 52'sinin giyim kuşam ve dokumacılık, 8'inin akrabalık, 6'sının madenler, 7'sinin hayvanlarla ilgili olduğu görülmektedir. Geri kalanı sair isimlerdir.⁵⁵⁸ Suriye Arapçasında yaklaşık olarak 3000, Mısır Arapçasında 900, Sudan Arapçasında 300 Türkçe kelime vardır.⁵⁵⁹

Türkçenin Arapçaya, Arapların daha önce hiç kullanmadıkları bazı yeni kelime ve terimler kazandırdığı da görülmektedir. Örneğin; 'Hilal-i Ahmer' kelime grubu köken olarak Arapçadır. Ancak bu kelime grubu daha önce Araplar tarafından bu şekilde hiç

⁵⁵⁶ İhsanoğlu, Ekmeleddin, "et-Telahuk beyne' Lugat'il Arabiyyeti ve Luğdt'il Müslimine Uhra"
<http://www.attarih-al-arabi.ma/html/Adad43partie3.htm>, erişim 13. 06. 2014

⁵⁵⁷ Akar, Ali, "Türkçe Arapça Arasındaki Sözcük ilişkisi", *Karadeniz sosyal Bilimler Dergisi, Aralık 2010*, sy. 8, s. 7-15

⁵⁵⁸ Gedikli, Yusuf, "Aykırı Bakış", http://www.ufukotesi.com/yazdir.asp?yazi_no=20040223, 05.06.2015

⁵⁵⁹ Durmuş, O. a.g.m. s. 6

kullanılmamıştır. Bu terkihi yapıp, kullanıma koyan millet Türk'ler olmuştur. Bu Hilal-i Ahmer'in Türkçe karşılığı Kızılay'dır. 'Hilal-i Ahmer' terimi 'Kızıl Haç' terimine karşılık olarak oluşturulmuştur. Bütün Müslümanları temsil etmesi açısından da Arapça kelimeler kullanılmıştır. Yine kâinat, cedel, mantık, tahlil gibi pek çok felsefi terimler Türk filozofları tarafından Arapçaya kazandırılmıştır. Türkçe, pek çok dili etkilediği gibi felsefi Arapçadan tutun halk Arapçasına varana kadar bu dile etkilerde bulunmuştur. Haliyle Türkçe de güçlü bir dinî dil olan Arapçadan pek çok kelime alarak etkilenmiştir. Osmanlı Türkçesi yabancı dillerden gelen kelimeleri bir köprü vazifesi yaparak, Arapçaya geçirmiştir. Yine bizzat öz Türkçe pek çok kelime de Arapçaya geçmiştir.⁵⁶⁰

Genel olarak, Araplar da Türkler de sahip oldukları bu kelime hazinesinin farkında değillerdir diyebiliriz. Türkçe öğrenmek isteyen Araplar, Türkçe öğretim merkezlerine gittiklerinde bunu fark ettikleri gibi, Arapça öğrenen Türk öğrenciler de bunu farkına varmaktadır. Her iki dilin öğretiminde başarı, her iki dili de iyi bilen öğretmene bağlıdır. Bu nedenle, Arapça ve Türkçe öğreten öğretmenlerin her iki dili de bilmeleri, dil öğretimini hem kolaylaştıracak hem de hızlandıracaktır.

4. 3. Türkçede Anlam Kaymasına Uğrayan Arapça Kelimeler

Türlere Arapça kelime öğretiminde Türkçede anlam kaymasına uğrayan, telaffuzu aynı anlamları farklı olan Arapça kökenli kelimelerden de yararlanılabilir. Bu kelimeleri öğrenmekle ayrıca hatalı kelime kullanımına da yol vermez.

Arapçadan dilimize yerleşip anlam kaymasına uğramış birçok sözcük vardır. Aslı Arapça olup Türkçeye anlam kaymasına uğrayan kelimeler konusunda bir master çalışması yapan, Anıl, Türkçeye geçtikten sonra çeşitli şekilde anlam kaymasına uğrayan 92 Arapça kelime tespit etmiştir.⁵⁶¹ İlk kelimesi, Acemi, son kelimesi, zamane olan ve Türkçede anlam değişikliğine uğrayan bu 92 Arapça asıllı kelime, Türkçeleşerek farklı anlamlar kazanmıştır. Örneğin, 'acemi' kelimesi Arapçada yabancı manasında kullanırken Türkçede, tecrübesiz, toy manasında kullanılmaktadır. Arapçadan Türkçeye geçmiş Arapçadaki anlamlarından farklılaşarak yaygın bir şekilde

⁵⁶⁰ Düzgün, Ş. Oğuz, "Türkçeden Arapçaya Geçmiş Kelimeler",
http://www.onlinearabic.net/forum/forum_posts.asp?TID=6176&PID=24726#24726,
erişim 06.06.2015

⁵⁶¹ Anıl, a.g.e. s. 66-119

kullanılır hale gelen kelimelerden millet ve ümmet kelimeleri, her iki dildeki kullanılış örneklerine bakıldığında, Araplar ‘Arap Ümmeti, Birleşmiş Ümmetler Teşkilatı’ derken Türkler ‘Türk milleti, Birleşmiş Milletler Örgütü’ demektedir. Ayrıca Kimlik belgelerinde geçen ‘cinsiyet’ kelimesi, Türkçede ‘erkek’ veya ‘kadın’ anlamında iken Arapçada ise kişinin uyuğu, tabi olduğu ülke anlamındadır.

Türkçede anlam kaymasına uğrayan kelime gruplarından biri de çoğul kelimeleridir. Arapçada çoğul kelimelerin çoğu Türkçede tekil anlamında kullanılmaktadır. Evlat -ولد/اولاد, evrak/ورق-اوراق kelimelerinde olduğu gibi.

Diğer taraftan Türkçede çoğul olan isimler sıfat olarak kullanılmamaktadır. Ancak Arapçadan Türkçeye geçen çoğul kelimeler görev değişikliğine uğrayarak sıfat olarak kullanıldığı görülmektedir. Elvan/الوان kelimesi gibi. Levn/لون kelimesinin çoğuludur. Elvan burada çokluk anlamından çıkmış tekil anlamını kazanarak Türkçeleşmiştir.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde çoğul kalıbında olmasına rağmen Türkçede tekil anlamda kullanılan 44 Arapça kelime bulunmaktadır. Bu kelimelerden bir kısmının Arapçadaki aslı manasından farklı bir anlamda Türkçede kullanıldığını görmekteyiz.⁵⁶²

Arapçadan Türkçeye türlü sebeplerle geçen bazı kelimeler, çeşitli değişmelerle Türkçenin iç yapısına uygun hale gelerek Türkçeleşmektedir. Telaffuz ve anlam değişikliği yanında kelime yapısı da değiştiği görülür. Bu kelimelere yanlış demek yerine görev değişikliği veya anlam kaymasına uğramış ve Türkçeleşmiş kelimeler demek daha yerinde olacaktır.⁵⁶³

5. Türklere Arapça Gramer Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Osmanlı medreselerinde gramer öğretimi, gramer kitaplarındaki gramer kuralları içeren metinlerin ezberlenmesi şeklinde yapılmaktaydı. Arapça öğretiminde tümünden gelimle, dilbilgisi ve dilbilgisi tercüme yöntemi uygulanıyordu. Hazır örneklerle iktifa edildiği için ilave alıştırmalara yer verilmezdi. Müderrislerin tercih ve yeteneklerine bağlı olarak farklı kitap ve yöntemler uygulanırdı.

⁵⁶² Anıl, a.g.e. s. 66-119

⁵⁶³ Korkmaz, Feyyaz, “Alıntı Kelimelerin Türkçeleşme sürecinde Bazı Arapça Kelimelerin Görev Değişikliğine Uğraması Üzerine.” *İlmi Araştırmalar, Dergisi*, sy. 23, y. 2007, s. 103

Osmanlı Medreselerinde çok farklı kitaplar okutulmuş ve farklı metotlar uygulanmıştır. Öğretim önce Arapça gramerinden başladığı için sarf, nahiv kitapları ders kitabı olarak okutulmuştur. Bir sıraya göre başlıca meşhur kitaplar şunlardır: *Emsile, Bina, Maksud, 'İzzi, Merah, Şafiye* gibi sarf kitapları ile *'Avâmil, İzhar, Kâfiye, el-'Acurrumiye, el-Misbah, Elfiye, Müğni'l lebib* gibi klasik nahiv kitaplarıdır. Söz konusu kitaplarla ilgili açıklamalar daha önce yapıldığı için burada tekrar zikr edilmemiştir.

Zikredilen kitapların gramer-çeviri metoduna göre değil, dilbilgisi yöntemiyle yazılmıştır. Çünkü bu metot ile çevirisi yapılan parçaların grameri de öğretilmektedir. Hâlbuki bu kitaplarda her hangi bir metin bulmak imkânsızdır. Zira bu kitaplarda sadece kurallar yer almakta ve kurallar da bir örnekle verilmektedir. Yani tümdengelim yöntemi gereği, kurallar örnekleriyle birlikte öğrencilere ezberletilmektedir. Dilbilgisi ve çevirinin birlikte yöntem haline gelmesi 17. yüzyılda olmuştur. Dilbilgisi yönteminin dil öğretiminde kullanımı ise bu tarihten öncedir.⁵⁶⁴

Medreselerde ezbere dayanan öğretim, tümden gelim ile gramer ve tercüme yöntemleri uygulanıyordu. Bu metot çok çeşitli örnek, alıştırma, gözlem ve araştırmaya yer vermediğinden, terkipçi anlatım yollarını kapatıyordu. Bunun sonucu olarak Arapça eğitimi medrese duvarları arasında kaldı. Arapça eğitimi, öğrencilerin doğru cümle kurarak dili kullanmalarına yardımcı olmadı. Öğretilen bilgiler öğrencilerin Arapça gramatik cümle analizlerini yapmasından ibaret olduğundan sadece öğrencilerin hazır cümleleri anlamalarına yardımcı olmuştur.⁵⁶⁵

Medreselerde Arapça öğretim metodu olarak sanıldığı gibi yalnızca ezber metodunun kullanılmadığı; takrir metodu, tekrar metodu, kavrama metodu, yazma (imlâ) metodu, soru-cevap metodu, tartışma ve münazara metodu ile müzâkere metodu gibi öğretim yöntemlerine de sıklıkla başvurulduğu tespit edilmiştir.⁵⁶⁶

İmam-Hatip Liseleri ile İlahiyat Fakültelerinde ise, son senelere kadar, Arapça öğretiminde tercüme ve gramer metodu tatbik edilegelmiştir. Gramer kaidelerini anlama ve ezberleme esasına dayanan bu metot Osmanlı medreselerinde gramer öğretiminde uygulanan yöntemin bir devamı niteliğinde olmuştur.

⁵⁶⁴ İşler, "Klasik Arapça Gramer Kitaplarının Modern Öğretimdeki Yeri", *Dil Dergisi*, sy. 45, 1996, s. 79.

⁵⁶⁵ Doğan, C. a.g.e, s. 53

⁵⁶⁶ Can, Betül, "Tanzimat Öncesi Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretim Yöntemleri", *EKEV Akademi Dergisi*, 2010, sy. 44, s. 317

Uzun süreden beri Arapça ve grameri ile ilgili kitapları okutulan Maksudoğu, Türkiye’de gramer öğretimiyle öğretim yöntemi hakkında şunları ifade etmektedir: “Gramer kaideleri ağırlıklı olarak okutulup öğretiliyor ve kaidelerinin izahı ve tahlili için okunan metinler ise, adeta ayrı bir ders olarak takip ediliyordu. Metin ayrı, gramer ayrı ve her ikisinde de maksadın kavaid öğrenmekten ibaret olduğu acayip bir Arapça öğretimi yıllarca sürüp gitti. Artık bunun terk edilmesi gerekir.”⁵⁶⁷ Bunun için de gramer öğretiminde, bilimsel esaslara dayalı, fonksiyonel gramer öğretimi için çağdaş öğretim yöntemlerine ve bu yöntemleri uygulayacak öğretmenlere ihtiyaç vardır.

6. Türklere Arapça Gramer Öğretimine İlişkin Sorunlar ve Çözümüne yönelik Öneriler

Türklere Arapça öğrenim ve öğretimi tarihi gramerle başladı denebilir. Tarihi süreçte günümüze kadar gramer öğretimi, Arapça eğitiminin her basamağında yapıldı. Ancak günümüz Türkiye’sinde Arapça öğretiminin her basamağında gramer dersi verildiği halde, bu gramer bilgileri pratikte uygulamayan ve Arapça öğretiminin her basamağında yeniden öğrenme zorunda kalan öğrencilerin mevcudiyeti; gramer öğretim program ve yönteminde bir problem olduğu ve bunun sorgulamasının gerekli olduğu yönünde eğitimci ve uzmanlar tarafından dile getirilmektedir.

6. 1. Türklere Arapça Gramer Öğretimine İlişkin Sorunlar

Arapça gramer öğretiminde istenilen başarıyı yakalamamaya sebep olan sorunlar şöyle sıralanabilir:

6.1. 1. Yöntem Sorunu

Arapça gramer öğretiminde, sorunların başında uygulanan yöntemdir denebilir. Ezbere dayalı, güncel hayatta işe yaramayan, detaylara inilen, bilimsel verilere dayanmayan ve fonksiyonel olmayan ve her düzeyde uygulanan geleneksel gramer öğretim yöntemi bu şekilde sorun teşkil etmektedir.

Türkler, Arapça öğrenim veya öğretimiyle karşı karşıya geldikleri andan itibaren hep dilbilgisi kurallarını takrir yoluyla öğretmeye çalıştılar. Arapça dilbilgisi kurallarının fitrî dil melesesini harekete geçirecek örneklerden uzak, yalın anlatım yoluyla öğretimi

⁵⁶⁷ Maksutoğlu. M ;Cebeci, S. *Arapça Öğretiminde Rehber Kitap*, İstanbul1986, s.6.

yapılan bu metodun verimsizliği bir yana, öğretimin çoğu zaman geri teperek Arapçadan nefret edilir bir hal almasına sebep olmuştur. Belki de; Arapçanın zor ve öğrenilemez bir dil olduğu inancının doğmasında en etkili rol, bu metodun olmuştur.⁵⁶⁸

Geleneksel dilbilgisi öğretim yöntemiyle okuldaki en başarılı öğrencilerin bile dili öğrenemediği bilinen bir gerçektir. Eğitim sürecinde bilimsel kurallara uygun yöntemlerden yararlanılmadığı, dilin mantığını keşfetmeye değil kurallarını ezberlemeye yönelik olduğu, zihinde kalıcı etkinliklere yer verilmediği, yapay bir ilerlemenin gerçekleştiği, öğrenci psikolojisine dikkat edilmediği ve dilbilgisi korkusunun oluşturulduğu vurgulanmaktadır. Geleneksel dilbilgisi hakkında yapılan bazı araştırmalar ise öğrencilere çok sayıda dilbilgisi teriminin öğretildiğini göstermektedir. Dilbilgisi öğrenirken öğrencilerin her kelime ve terimi bilinçli olarak incelemesi, öğrenmesi ve diğerlerinden ayırması gerekmektedir. Oysa ders kitaplarında bu kadar çok dilbilgisi teriminin olması, öğrencinin bunları karıştırmasına, öğrenmekte ve zihnine yerleştirmekte güçlük çekmesine neden olmaktadır. Bazı dilbilgisi kurallarının çocuklar için bir anlam ifade etmediğini, yaz tatilinde iki aylık sürede öğrencinin öğrendiği bütün dilbilgisi kurallarını unuttuğunu ortaya koymaktadır. Uzmanlar, dilbilgisinin 16 yaşından önce öğrencilere öğretilmesi ihmal edilmeli, daha ileri yıllarda ve sonradan başlanmalıdır tavsiyesinde bulunmaktadır.⁵⁶⁹

6. 1. 2. Öğretmen Sorunu

Sorunun diğer bir önemli boyutu ise, öğrencilere öğretimin amaçlarına yönelik davranışlar kazandırmakla görevli olan çoğu öğretmenlerin, yeterli bilgi, beceri ve donanımına sahip olmamalarıdır. Yeniliklere ve değişikliklere kapalı, kendini güncellemeyen, dil eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalardan habersiz klasik öğretmenlerin klasik yöntemi sürdürmesinde başarılı bir öğretimin gerçekleştirilmesi söz konusu olamaz.

6. 1. 3. Gramer Öğretiminin Amaç Olması

⁵⁶⁸ Doğan, C. “Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Öğrenim-Öğretim Konusu ve Aracı Olan Dil Orijinli Sorunlar ve Çözüm Yolları,” *Ekev Akademi Dergisi*, c. 2. sy. 3 Kasım 2000, s. 155.

⁵⁶⁹ Güneş, Firdevs, “Dilbilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar”, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, y. 2013, sy.7, s. 71-92

Arapçanın Türkler arasında bir yabancı dil, bir iletişim dili olarak telakki edilmediğini söyleyen Ferit Aydın, şöyle demektedir: “Arapça öğretiminde gramerin bir araç değil de bir amaç olarak telakki edildiği görülmektedir. Arapçanın kendisi değil, fakat bu dilin grameri yüzyıllardır Türklerin önemli bir kesimini oldukça meşgul etmiştir. Arapça, Türkiye’de bir dil olarak, bir iletişim aracı olarak, şimdiye kadar yeterince anlaşılammıştır. Arapça ile meşgul olmuş bir Türkün, Arapçayı, bir dil olarak algıladığına pek rastlanmamıştır. Dolayısıyla ki Türkler, Arapça diye hep onun grameriyle meşgul olmuş, Arap dilinin yüzlerce gramer kuralını asırlar boyu ezberlemeye çalışmışlardır.”⁵⁷⁰

Aydın’ın, “Arapça, Türkiye’de bir dil olarak, bir iletişim aracı olarak, şimdiye kadar anlaşılammıştır. Arapça ile meşgul olmuş bir Türkün, Arapçayı, bir dil olarak algıladığına pek rastlanmamıştır.” İddiası abartılı bir iddia olduğu kanaatindeyiz. Şartlar gereği iletişime ihtiyaç duyulmadığı dönemlerde iletişim dili Arapça yerine okuma ve anlamada ve gramer ağırlıklı Arapça öğretimi ciddi bir şekilde yapılmış ve bu alanda pek çok Türk müellif Arapça kitap telif etmişlerdir. Türkiye’de şimdiye kadar Arapçayı bilen, konuşan insanların yetiştiği bilinen bir gerçektir. Hele son senelerde özellikle iletişim dili Arapça öğrenim ve öğretiminde ciddi gelişmeler müşahede edilmektedir.

Gündüz ise gramer öğretimi ile ilgili olarak, “Gramer adeta öğrenilmesi zorunlu ikinci bir dil olarak görme eğilimimiz onu üst bir dil hâline getirirken, asıl öğrenilmesi gereken dilin kendisini tali bir konuma düşürmüş görünmektedir. Şüphesiz nahiv birikimi, göz ardı edilemeyecek kadar zengin bir mirastır. Fakat modern dil öğretimine göre öğrenciye dilbilgisi belli bir ölçü dâhilinde verilmekte ve öğrenci vakit geçirilmeden uygulamalarla dil gerçeği ile tanıştırılmaktadır. Son zamanlarda Türkiye’de modern dil öğretim metotları ile klasik alışkanlıklarımız arasında bir dengenin sağlanması yönünde çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Biraz zaman alacak olan bu çalışmalar olumlu sonuçlar vereceği muhakkaktır”⁵⁷¹ demektedir.

6. 1. 4. Gereksiz ve Teorik Bilgilerin Verilmesi

Arapça öğretiminde çoğu zaman farkında olunmadan dilbilgisi konuları gereğinden çok fazla ayrıntıya boğulur. Arapçayı iletişim dili olarak öğrenecek bir öğrenciye iletişimde

⁵⁷⁰ Aydın, Ferit, “Arapçanın Önemi”, *www.ihya.org*, erişim, 12.04.2015

⁵⁷¹ Gündüz, Soner, a.g.m. s. 35

belki hiç ihtiyaç duymayacağı, sarf, nahiv ve belagat kurallarıyla ilgili felsefî yorum veya tartışmalar öğretilen bir hâl alabilir. Bu da öğrencinin gözünü korkutmaktadır. Günümüze kadar Türkçe gramerin Arapça dilbilgisi terimleriyle ve gramer sistemi gibi işlenmesi ve Arapça öğretimi adına daha çok gramer kurallarıyla ilgili felsefî tartışmaların öğretilmesi, öğrenimi zorlaştıran nedenlerin başında gelir. Doğru iletişimi sağlayacak düzeydeki dilbilgisi öğretimi kuşkusuz Arapça öğrenimini kolaylaştıracaktır.⁵⁷²

6. 1. 5. Arapça- Türkçe Arasında Anlam ve Yapı Farklılıklarının Bulunması

Arapçada olup da Türkçede olmayan, gramerle ilgili bazı terkip, terim ve yapı farklılıkları sorun sebeplerinden biridir. Türk gramerinde olmayan, mübteda, müzekker ve müennes durumları, ism-i mevsuller, cümlede fiil ile failin yerleri, izafet ve sıfat-mefsub terkihi, fiil çekiminin çokluğu, müfred, müsenna, cem', sayıların temyizi ve gramer konularının fazlalığı Türk öğrenciler için bir sorun teşkil etmektedir.

Gramer yapısı itibarıyla Arapça ile Türkçe benzeşme veya benzeşmeme bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmemektedir. Sonuçlara uygun olarak Arapça öğrenim veya öğretimi karşılaştırmalı yabancı dil öğretim esaslarına uygun olarak yeniden düzenlenmelidir. Öğretim programı öğrenci gelişim plânına paralel olarak yürütülebilecek özellikte hazırlanmalıdır. Bu programda Arapça temel dil becerileri eşit ağırlıkta, kaynaşık ve dengeli olarak dağıtılmalıdır.⁵⁷³

6. 1. 6. Gramerin Müstakil Bir Ders Olarak Öğretilmesi

Gramer kurallarının müstakil bir ders olarak öğretilmesi, dil kullanımının ve ondan zevk almanın ihmal edilmesi bir sorun teşkil etmektedir. Klasik yöntemde gramer, okuma, konuşma ve imlâ gibi dilin diğer becerilerinden ayrı bir ders şeklinde okutulmaktadır. Bu da talebenin grameri, diğer derslerden farklı bir ders olduğu, dil ile arasında bir engel teşkil ettiği hissine kapılmaya sevk eder.⁵⁷⁴

Bu, gramerin müstakil olarak hiç okutulmayacağı anlamına gelmemeli. İlk ve orta düzeyde metinler yoluyla gramer kuralları hissettirilerek verilebilir. Özellikle kullanımı

⁵⁷² Doğan, C., a.g.m, s. 79

⁵⁷³ Doğan, C., a.g.m, s. 70

⁵⁷⁴ Muhammed, Abdulhalim, "Melamihu'n nahvi'l 'Arabiyyi fi bernameci ta'limi'l İğati'l Arabiyeti" http://www.alukah.net/literature_language/0/7427/, erişim 18.07.2015

yaygın olan, isim ve sıfat tamlamaları, isim cümleleri basit cümlelerle öğrencinin gramer kurallarının edinimi sağlanır. Lisede biraz, üniversitede biraz daha fazla, dil bilimiyle uğraşanlara daha geniş ve detaylı bir şekilde gramer ders programı konabilir. Özellikle Üniversite düzeyindeki öğrencilere gramerle ilgili ödevler verilebilir.

6. 2. Gramer Öğretimine Yönelik Öneriler

Ahmet Cevat Emre(1923), Türklerin gramerdeki problemleri giderecek iyi bir dilbilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunda ileri sürdüğü aşağıdaki öneriler,⁵⁷⁵ Arapça gramer öğretimi içinde geçerlidir diyebiliriz.

- Dilbilgisi öğretiminin amacı iyi bilinmelidir. Gramer, sadece dili öğretmek için birer araçtır. Aracı, amaç yerine koymanın dilbilgisi öğretimi için yanlış bir başlangıç olacaktır.
- Konular sınıflara göre kademeli olarak işlenmelidir.
- Dilbilgisi öğretiminde konuların sıralanışı önemlidir. Dilbilgisi öğretimi cümleden başlanmalı, dil, kelimelerden değil cümlelerden varlığını alır Konu sıralamalı, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta ilkesine göre yapılmalıdır.
- İlk ve orta öğretimde gerekli konular öğretilmelidir. Detaylara girilmemelidir.
- Dilbilgisi öğretiminde örneklerin seçimi önemlidir.
- Dilin inceliklerini, güzelliklerini ve zenginliklerini yansıtan edebi eserlerle yapılan bir dilbilgisi öğretimi, bir taraftan dil kurallarını yansıtırken diğer taraftan da edebi zevk, estetik duygusu ve dil bilinci kazanımını dolaylı olarak destekleyecektir
- Dilbilgisi terimleri anlaşılır olmalıdır. Terimlerin Türkçe karşılıkları verilmelidir.
- Dilbilgisi öğretimi, dil bilimi ilke ve yöntemlerine göre yapılmalıdır.
- öğretimde hareket noktası anlam olmalıdır. Anlamdan hareket etmek, pedagojiye de uygundur. Duygu ve düşüncelerin nasıl ve kaç türlü ifade olunacağını ve bulunacak çeşitli ifadeler arasındaki anlam farklarını araştırmak; bunların en uygununu seçmek

⁵⁷⁵ Karahan, Leyla, “Ahmet Cevat Emre'nin Dilbilgisi Öğretimiyle İlgili Görüşleri”, *Mehmet Özmen Armağanı, Çukurova Üniversitesi, Adana 2014, s. 207-212*

için karşılaştırmalar yapılmalıdır. Dilbilgisi öğretiminde belirlenecek yöntemler bu zihni hareketlere yardımcı olmalıdır. Anlamı temel alan bir dilbilgisi öğretimi, çocukların dimağını sürekli uyanık tutacaktır. Böyle bir öğretimle zihinler araştırmaya yöneltilecektir.

- Gramer kuralları, misallerden çıkarılmalıdır. 'Takrir' yönteminden kaçınılmalı, bulucu, sezici, merakı harekete geçirecek öğrenci merkezli bir gramer öğretimi esas alınmalıdır.

Başta gramer olmak üzere, Arapça öğrenim/öğretiminde en önemli konulardan biri, şüphesiz ki uygulanacak yöntemin belirlenmesidir. Yöntemde en önemli problem ise, Türkçe karşılaştırmalı Arapça öğretimine yer verilmemesidir diyebiliriz. Karşılaştırmalı dil öğretimi olmayınca, Türklere Arapça, Araplara öğretildiği gibi öğretilmektedir. Bu da Arapçanın ana dil gibi öğretilmesi anlamına gelir. Hâlbuki ikinci bir dil öğretimi ancak ana dil esas alınarak daha iyi anlaşılır. Bu da iki dil mantığını karşılaştırma imkânını verir ve hedef dilin daha kolay anlaşılmasına yardımcı olur. Gramer öğretimi alanında süre giden araştırmalar yapılmaktadır. Araştırmacılar bu konuda son noktayı henüz koymuş değiller. Klasik gramer temelli öğretim yöntemlerine tepki olarak XX. yy.'da ileri sürülen yeni yöntemler de günümüzde eleştirilmiş, gramer öğretiminin zarurî olduğu tespit yapılmıştır. Bu yüzden öğrenilen yabancı dilde ileri düzeye çıkabilmede gramer bilgisinin kaçınılmaz olduğu dile getirilmiştir. Ancak gramer içerikli öğretimde, kelimelerin ve cümlelerin bağlamdan koparılmadan verilmesinin daha uygun olduğu ifade edilmektedir. Yabancı bir dil olarak Arapça gramerin öğretilmesinde de bunun geçerli ve gerekli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmalarımızda, Türkiye'de Arapça öğretimi ile ilgili olarak mevcut durum, gözlem, anket, inceleme ve araştırmalara dayanarak tespiti çalışıldı. Sorunlar ve yapılan öneriler bölümler içinde belirtildi. Türkiye'de Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunların kaynakları konusundaki çözüm önerilerimiz ile Çalışmamızın temel konusu olan ve Arapça öğretiminin temel iki unsuru olan Türklere Arapça kelime ve gramer öğretim yöntem ve teknikleri ile sorunların çözümüne dair önerilerimiz çalışmamızın sonundaki 'sonuç ve öneriler' bölümünde ele alınmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türklerin Arapça öğrenim ve öğretimine olan ilgi ve ihtiyaç, Türklerin Müslüman olmalarıyla başlar. Arapçayı din dili olarak gören Türkler, tarih boyunca, Arapçayı dinin temel kaynakları olan Kur'an, hadis, fıkıh ve tefsir kitapları okuyup anlama aracı olarak telakki etmiştir. İlk dönemlerde cami, mescit ve özel yerlerde yapılan Arapça öğretimi, Selçuklular döneminde kurumsallaşarak medreselerde gerçekleşmiştir.

İslam eğitim tarihine, yeni eğitim kurumu olarak kazandırılan medreselerde Arapça öğretimi, Osmanlı döneminde yaygınlaşarak sistemli bir şekilde ilköğretimden itibaren yükseköğretimin sonuna kadar her kademedede, devlet ve vakıf okullarında, medreselerde, mahalle mekteplerinde sürdürülmüştür.

Tanzimat'a kadar Türk medreselerinde klasik yöntemin uygulandığı Arapça öğretimi, mekteplerde de önemini korumuş ve yenilik hareketi ile klasik sistem terk edilerek yeni düzenleme ve uygulamalara geçilmiştir. Daha kolay ve kısa zamanda Arapça öğretmek, iletişimde kullanmak amacıyla yeni yöntem çalışmaları yapılmış ve bu doğrultuda ders kitapları hazırlanmıştır. Bu yeni program ve yöntemde konuşma ve yazma öğretimine de yer verilmiştir. Asrın ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla yapılan bu yeni düzenleme medreselerdeki Arapça öğretimi ile ilgili önceki dönemlere göre büyük bir gelişme sağlanmıştır.

Cumhuriyetin kuruluşundan sonra, 20 yıllık bir fetret dönemi geçiren Arapça öğretimi, 1951 yılında açılan İmam-Hatip Okullarında tekrar başlamıştır. Bu kurumlar açıldıkları günden günümüze kadar, çeşitli aşamalardan geçmiştir. Bu süreçte, bir meslek dersi olarak görülen Arapça öğretimi, birtakım değişikliklere uğramışsa da uygulamalarda yine klasik yöntem kullanılmıştır. Gramer ve metinlerin ayrı ayrı kitaplarda okutulduğu İmam-Hatip okullarında, 1985 yılından itibaren gramer ve metin bir arada verilmeye çalışılmasına rağmen değişen bir şey olmamıştır. Arapça öğretimi yine klasik yöntemlerle sürdürülmüştür.

Türkiye'de farklı yükseköğretim kurumlarında, İlahiyat Fakülteleri, Yüksek İslam Enstitüleri ve İslamî İlimler Fakültelerinde de Arapça öğretimi klasik yöntemlerle devam etmiştir.

Cumhuriyetten günümüze kadar, gerek orta öğretim, gerekse yükseköğretimde, zaman zaman bazı olumlu adımlar atılmışsa da, Arapça öğrenim ve öğretiminde arzu edilen başarıya henüz ulaşılmamıştır. Bu da enerji, zaman ve mal kayıplarına sebep olmaktadır.

İstatistik, anket, gözlem, bilimsel çalışma ve araştırmalar, ülkemizde son 70-80 yıl içinde Arapça öğrenim ve öğretiminde arzu edilen düzeye ulaşmama nedenlerini şu 6 temel soruna dayandığı görülmektedir:

1. Öğretmen, 2. Öğrenci, 3. Amacın Belirsizliği, 4. Yöntem ve Teknikler, 5. Ortam, 6. Program, Araç ve Gereçler.

Türkiye’de Arapça öğretiminde görülen söz konusu sorunların tespiti ve bu sorunların çözümüne yönelik öneri ve değerlendirmeler, bölüm içinde detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Bu çalışmamızda, tarihi süreç içerisinde, Türk-Arap ilişkileri neticesinde, Türkçe-Arapça etkileşmesi sonucu, Türklere Arapça öğrenim ve öğretiminin, Arap olmayan diğer yabancı milletlere göre daha hızlı ve daha kolay olabileceği tezi benimsenmiştir. Bin yıldan buyana Arapçaya hizmet eden Türklere, Arapçayı kendi ana dili yerine koymuş Arapçadan binlerce kelime alarak kullanmış ve bunun neticesinde, dil öğretiminde en önemli unsur sayılan binlerce Arapça-Türkçe ortak kelime, Türkçe sözlüklerde yer alarak zengin bir kelime hazinesi oluşturmuştur. Bunun gibi Arapça gramer kaidelerini içeren yüzlerce deyim, terkip vb. ifadeler, ayet, hadis, dua ve dinî terimler de Türkçeye girmiştir. Bu da Arapça öğrenmek isteyen Türklere için büyük bir avantaj sağlamaktadır. Bu avantajlar, Türklere Arapça öğrenim ve öğretiminde motivasyonu sağlayacak ve uygun yöntem ve tekniklerle de Arapça öğretimini önemli ölçüde kolaylaştırarak, ülkeye zaman, enerji ve ekonomik fayda sağlayacaktır.

ÖNERİLER

Çalışmamızda elde edilen veriler ve bilgiler doğrultusunda, günümüz Türkiye'sinde Arapça öğretiminde istenen düzeyde başarı sağlamaya yönelik, genel önerilerle kelime ve gramer öğretimi ile ilgili önerilerimizi şöyle sıralayabiliriz:

A- Genel Öneriler

1. Devlet, Arapça öğretimine özel bir önem vererek, Ortadoğu politikasının bir parçası haline getirmelidir. Türkiye'nin komşularından iki ülkenin resmî dilinin Arapça olması, Arap ülkelerinin dört yüz yıl Osmanlı Devleti'nin idaresi altında bulunması, günümüzde orta doğunun stratejik konumu, Arap dilinin Türkiye için vazgeçilmez bir dil olması için yeterli bir sebep olduğu kanaatindeyiz.

2. Arapça Türkler için yabancı bir dildir. Türkçeden farklı, kendisine has bir takım özellikleri ve yapısı vardır. Bu gerçek göz önünde bulundurularak, yabancı bir dil öğretiminde uygulanan çağdaş yöntem ve teknikler Arapça öğretiminde de uygulanmalıdır. Türkçe ile karşılaştırmalı olarak Arapça öğretimi yapılmalıdır.

3. Arapça müfredat ve ders programı, İmam-Hatip Liseleri ve özellikle İlâhiyat Fakülteleri arasında koordineli olarak birbirinin devamı ve olmak üzere hazırlanmalıdır. İmam Hatip Lisesinde Arapça dersini almış bir öğrenci, İlâhiyat Fakültesine geldiğinde, Arapçaya, kaldığı yerden devam etmeli, tekrar 'sil baştan'a ihtiyacı duyulmamalıdır.

4. Öğrenciyi motive edecek bir şekilde, Arapçanın günümüzdeki önemine, dünyadaki konumuna ve gelecek vadettiği yönüne dikkat çekilmeli, Arapça bilmenin gelecekte öğrenciye kazandıracığı avantajlar örneklerle anlatılmalı ve öğrenci motivasyonu canlı tutulmalıdır.

5. Arapça, Türklere yabancı bir dil olmakla beraber, bin yıllık Türk-Arap ilişkilerinden doğan ortak İslam kültürü, Arapçadan Türkçeye geçen binlerce kelime varlığı, Türkçede kullanılan aslı Arapça olan deyim, tabir ve dua cümleleri, Arapçayı Türklere aşina bir dil haline getirmiştir. Bu avantajları Arapça öğretiminde kullanmak için Türklere özel Arapça program ve ders kitabı setleri hazırlanmalıdır. Bu kitapları hazırlayacak olan komisyon, her iki dili iyi bilen Arap ve Türk uzmanlardan oluşmalıdır.

B- Türklere Arapça Kelime Öğretimi İle İlgili Öneriler

Kelime öğretimi yabancı dil öğretiminin en önemli unsurudur denilebilir. Yabancı dile, kelime öğrenim ve öğretimi ile başlanır. Çünkü kelime olmadan kelimeler olmaz. Kelime öğretiminde iyi ve plânlı bir başlangıç, dil öğretimini hem kolaylaştırır hem de hızlandırır. Çok sayıda Türkçe-Arapça ortak ve benzer kelimelerin varlığı, Arapça öğretiminde Türklere için bir avantaj sayılmaktadır.

Türkçede Arapça kökenli kelimeler ile Arapçada Türkçe kökenli ortak kelimeler, Türklere için hazır, kazanılmış bir kelime servetidir. Bu kelimeler, Arapça öğrenme yolunda olan Türk öğrenciler için önemli bir fırsattır. Özellikle klasik, orta ve modern Arapçada olan bu ortak kelimelerin varlığından haberdar olmak, öğrenciye onları kullanma fırsatını verir. Bu da, mesaj alıp vermeyi kolaylaştırarak öğrenciye cesaret verecektir. Ancak mecbur kalınmadıkça, öğrenci, ‘ammice’ kelime kullanmaktan sakınmalıdır. Bu konuda en iyi organizatör, en iyi yönlendirici şüphesiz ki öğretmendir.

Türklere Arapça kelime öğretiminde, başarıyı artırmaya yönelik izlenecek yol ve yöntem şöyledir:

1. Türkçe-Arapça etkileşmesinin avantajından yararlanarak, farklı alanlarda olmak üzere, her iki dilde ortak olan kelimeleri, Arapça ders kitaplarındaki konulara serpiştirmek suretiyle işe başlanabilir. Sayıları binlerce olan ve her iki dilde de aynı manayı taşıyan kelimeleri konularına göre Arapça öğrenim ve öğretiminde, yazılı veya sözlü uygulamalarda günlük hayatta kullanılacak kelimelerin, ortak Arapça-Türkçe kelimelerden seçilmesi, kullanımda onlara öncelik verilmesi öğrenciye cesaret verecek ve Arapça öğrenme isteği artacaktır. “Meğer Arapça biliyordum farkında değilmişim” diyerek şevkle Arapça öğrenimindeki hedefine daha kolay ve daha çabuk ulaşmaya çalışacaktır. Yaptığımız uygulamalarda, edindiğimiz tecrübelerde bu etki müşahade edilmiştir.

2. Günümüz Türkiye Türkçesinde isim kökleri, kelime hazinesi içinde %68’e ulaştığı ifade edilmektedir. Bilindiği gibi Türkçe özel isimlerde pek çok Arapça kökenli kelime vardır. Türkçede Arapça isimlerin her sigası kullanılmıştır. Mastar, ism-i fail, ism-i meful, sıfat-ı müşebbehe, ism-i tafdil, mübalağalı ism-i fail, ism-i zaman, ism-i mekân, ism-i alet, ism-i mensub, ism-i tasğır ve bazı özel isimler, belli başlı sigalardır. İsim

durumunda olan mastarların, her çeşit ve şekilleri kullanılmıştır. Kelime öğretiminde bu isimlerden istifade edilerek, Özellikle Türkçe erkek ve kadın isimlerinde, Arapça kökenli kelimelerden, isim, mastar, ism-i fail, ism-i meful ve sıfat kalıplarındaki kelimeler incelenerek, pek çok Arapça kelime kökleri ve türevleri kolayca öğretilir. Hilal, Sacid/Sacide, Cemil/Cemile, Cüneyt, Necdet ve benzeri yüzlerce kelime örnek verilebilir. Özel isimlerden sonra akrabalıkla ilgili isimler daha sonra organ isimlerindeki ortak kelime öğretimine geçilebilir.

3. Türk diline geçmiş ve kullanımı yaygın olan Arapça kökenli kelimelerden yola çıkılarak, bilinenden bilinmeyene olmak üzere kelimelerin asılları ve kökleri daha kolay bir şekilde öğretilir. Bu gruptaki kelimelerin çoğu, tekil, çoğul isimler, mastar, ism-i fail, ism-i meful, ism-i mekân, ism-i alet sığalarında Türkçeye geçmiştir. Her iki dilde de aynı manayı taşıyan kelimelere öncelik verilebilir. Söz gelimi، عقل-عقول، أوراق-ورق، عسل-عسل، ميزان-زان، مذهب-ذهب، مجهول-جهل، إكرام-أكرم، عالم-علم، مجهول-جهل، مذهب-ذهب، ميزان-زان kelimelerinde olduğu gibi، Türkçeleşmiş birinci kelimedenden ikinci kelime kolayca öğretilirdiği gibi، aşağıda görüldüğü şekliyle، üçüncü، dördüncü ve daha fazla kelime de öğretilir.

كتب - كاتب - مكتوب - كتاب - كتابة - كتاب - مكتب - مكتبة

Burada aynı kökten gelen kelimeler، aslı manada ortak bir özellik taşımaktadır. Aynı mananın farklı görevler için benzer sözcük kalıplarına döküldüğü görülmektedir. Bu durum başka dillerde bu derece görülmemektedir. Türkçede de benzer kelime türetmeleri olsa da Arapça kadar geniş kapsamlı değildir.

4. Türkçede halk arasında aşına olunan، ayet، kısa hadis، Arapça terkip ve deyimlerdeki kelimeler، günlük hayatta kullanmak üzere öğrenciye verilebilir. Öğrencinin daha önce kelimelerini bildiği bu cümle kalıplarını örnek cümle yaparak benzer yeni cümleler türetebilir. Ayrıca çoğu öğrencinin ezber bildiği kısa ayetlerde geçen ancak manasını bilmediği güncel kelimeler kolayca öğretilir. Örneğin kış ve yaz kelimelerinin öğretiminde رحلة الشتاء والصف ayeti، incir kelimesinin öğretiminde de، والتين والزيتون ayeti hatırlatılabilir. Ayrıca günlük hayatta kullanılan،

فوق العادة، الله كريم، من دقّ دُقّ، مع الاسف، حفظ الصّحة gibi kelime ve tabirler، öğrenciyi şevke getirecek ve farkındalık kazandıracaktır.

5. Türkçede kullanılan, Arapçadan geçen alıntı kelimelerin taranmasıyla öğrencinin bildiği Arapça kelimelerin tahlilleri yapılarak, birçok kelime kazandırılabilir. Örneğin, aynı şey/عين الشيء, lahmacun: لحم-عجين / et-hamur, şemsiye: شمسية .

6. Arapça derslerinde öğretmen ve öğrencinin birer kelime defteri olmalıdır. Öğrenci, cümle içinde, kitap öğretmen ve çevreden gördüğü, duyduğu, öğrendiği ve ilgi duyduğu Arapça kelimeleri kısa cümleler içinde olmak üzere, kendi özel defterine kaydederek meleke haline gelinceye kadar tekrar etmeli, zamanla biriken kelimeler daha sonra bir sözlüğe dönüşebilir. Dört sene Ümmü'l Kura Üniversitesi Arapça Öğretmenliği Fakültesinde okuduğumuzda, söz konusu yöntemle kelime ve cümle defteri oluşturduk. Bu kelime ve cümleler, sonunda kitap olacak bir hacme ulaştı. Bizzat istifade ettiğimiz bu kelime ve cümleler, 2500 kelimelik sözlük ilaveli olarak 'Kendi Kendine Pratik Arapça Konuşma Kılavuzu' adıyla yayınlandı.

7. Türklere Kelime Öğretilirken Arap mantığı ile kültürel farklılıklara da dikkat çekilmelidir. Çünkü kelimeler, dil sahiplerinin kültür kabı ve mantık yansımasıdır. Özellikle, Arapça deyim ve terkipler, eşya isimleri, bu dil mantığını daha açık bir şekilde yansıtmaktadır. Onun için deyim ve terkipler tercüme ile ana dile aktarılırken dikkat edilmelidir. Aksi takdirde fahiş hatalara yol açacaktır. Söz gelimi, ابو خالد terkinde ابو kelimesi, baba anlamında kullanılırken ابو شنب ve ابو ثلاثة (üçlü ve bıyıklı) kelimelerinde ise, '1- lü' manasında kullanılmıştır. Bunun gibi "Hukuk Fakültesinde okuyorum" درس في كلية الحقوق- قرأ değil, fiili kullanılır. Çünkü قرأ, kitap-gazete okumada kullanılır. Aynı durum Türk kültür ve mantığı için de söz konusudur. Örneğin Türkçede bir yere 'Başvurmak' ifadesi Arap mantığında müracaat etmek olarak ifade edilir. Türklere evlilikten kaynaklanan akrabalığa da önem verdikleri için, baldız, görümce, enişte ve yenge gibi özel kelimeler kullanırken, Araplar özel kelime yerine, زوجة العم/الخال، زوجة الزوج/الزوجة، أخ الزوج/الزوجة، أخت الزوج/ الزوجة gibi anlam esaslı ifadeler kullanır.

8. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri ve asıl önemlisi, kendi düşüncelerini, duygularını, dileklerini yaş ve dil düzeylerine göre ayrıntıları ile incelikleri ile anlatabilmelerinde, kullanacakları kelimeler, kelime grupları, deyimler, terimler vb. işine yarayacak türden olmalıdır. Kelimeler, farklı alanları kapsayacak şekilde, dikkat

çekici, merak uyandırıcı, güncel, esprili, nükte, fıkra, karikatür, şiir, hikâye, oyun ile verilmelidir.

9- Türk öğrencilere Arapça kelimeler öğretilirken, öğretilecek kelimeler iyi bir şekilde seçilip tasnife tabi tutulmalıdır. Arapçadan Türkçeye geçen kelimeler iki grupta ele alınabilir. Biri hem telaffuz hem de mana yönünde herhangi bir değişikliğe uğramadan Türkçeleşmiş Arapça kelimelerdir(kalem, kitap, defter دفتر، كتاب، قلم). Diğer grupta yer alacak kelimeler ise, telaffuz aynı manası farklı olan kelimelerdir Bu tür kelimeler öğrenciye ayrıca öğretilmelidir. Mesela ‘مساعدة’ kelimesi, Arapça ve Türkçede aynı telaffuza sahip olduğu halde, Arapçadaki manası, yardım etmek; Türkçedeki manası ise, izin istemek anlamını taşır. Bir Arap kişiye ‘müsaadenizi istiyorum’ denildiğinde, Arap kendisinden para talep edildiğini anlayacaktır. Bu nedenle Arapça kelimeler Türk öğrencilere öğretilirken Türkçede lafzı ve manası müşterek olan Arapça kelimelere öncelik verilmeli, sonra anlam kaymasına uğrayan Arapça kelimeler verilebilir. Türkçede, (babanın kız kardeşi) hala kelimesinin Arapçada خالة (teyze) olması gibi. Sonra lafzı aynı manası farklı kelimelere yer verilmeli. Misafir/مسافر(yolcu), hurma-حُرْمَة (kadın-hürmet) kelimelerinde olduğu gibi. Daha sonra lafzı da manası da farklı olan kelimeler öğretilmelidir.

10. Bilindiği gibi bir dilin en önemli unsuru o dilin kelime hazinesidir. Bir dile hâkim olmanın başarısı o dili de sahip olduğu kelime sayısı ile yakından ilgilidir. Onun için Arapça öğretim programlarında kelime öğretimi ön plana alınmalıdır. Bu bağlamda, Arapça öğretim programında ‘sözcük bilgisi’ adında müstakil bir ders konulmalıdır. Türkçede Arapça, Arapçada Türkçe kelime varlığı konusu muhtelif yönleriyle, lisansüstü programlarında ele alınmalı ve Arapça öğretimine olan katkısı bilimsel yöntemlerle ortaya konulmalıdır.

C- Türklere Gramer Öğretiminde Öneriler

Grammer, yabancı bir dili öğrenmeyi kolaylaştırmak ve hatadan korumak için o dilin yapısı ve işleyişi hakkında bilgi veren kurallar zinciridir. Gramer bilgisi, trafik işaretleri gibidir, hedefe ulaşmada bir araçtır. Bu araçları ihmal etmek, yanlış yollara girme ve hedefe geç ulaşmaya sebep olabilmektedir. Onun için konuşmada ve yazmada gramerin temel kurallarına uymak önemlidir. Ancak bu önemi fazla abartıp ifrata girmemek

gerekir. Çünkü dil gramerden değil, gramer dilden öğrenilir. Gramer ancak bir araçtır bir amaç değildir. Arapça gramer öğretiminde, amacın belirlenmesi, konuların iyi tespiti ve sıralanması, örneklerin özel seçimi, bilimsel yöntem ve tekniklerin iyi belirlenmesi halinde Arapça ve gramer öğretiminin daha kolay olacağı ve başarının artacağına muhakkak gözüyle bakılabilir. Türk-Arap ortak kültürü, Türkçe-Arapça karşılıklı etkileşmesi, özellikle Türklere, Arapça öğrenmesine artı bir avantaj sağlamaktadır. Bu bağlamda, Türklere Arapça gramer öğretimiyle ilgili önerilerimizi şöyle sıralayabiliriz:

1. Gramer öğretimi, başta, ilk, orta ve lise çağındaki öğrencilere olmak üzere, ilk düzey veya birinci kurda, çok zaruri haller veya sorulara cevap dışında verilmemelidir. Öğrenciye önce alt yapı oluşturacak şekilde yeterli sayıda kelime öğretiminden sonra, dolaylı olarak önce iki kelimededen oluşan ve gramer kurallarını içeren günlük hayatta kullanılan veya öğrencinin ilgi alanına giren cümlelerle işe başlanmalıdır. Öğrenci, öğrendiği ve aşına olduğu cümlelerde, isim ve sıfat tamlamalarını, isim ve fiil cümlelerini fail ve meful kelimelerin telaffuzlarını, bir çocuğun anadilini öğrenirken, gramer kurallarına uygun konuşması gibi farkına varmadan bilinçaltında öğrenmelidir. Daha sonraki düzeylerde, fonksiyonel gramer uygulamalı olarak verilebilir. Üniversite düzeyinde ise, gramer konuları, ödev olarak verilir ve ödevler sınıfta hoca tarafından kontrol ve tashih edilir. Varsa iki dil arasındaki ilginç farklılıklar anlatılır.

2. Gramer öğretiminde, Türklere özel örnekler seçilmelidir. Örnek cümle seçimi çok önemlidir. Özellikle Türk öğrenciler için örnek cümle Türk öğretmenler tarafından seçilmelidir. Gramer kitapları hazırlanırken aynı durum söz konusudur. Örnek cümle seçiminde veya alıştırmaya konu olacak cümlelerde, Türkçeye geçen ve öğrencinin bildiği veya ibadet esnasında okuduğu kısa ayet, hadis, terim ve tabirlerin tercih edilmesi, Arapça gramer öğrenim ve öğretimini daha kolay ve hızlı olmasını sağlayacaktır. Çünkü öğrencinin bildiği kelime ve cümlelerle Arapçaya başlaması, onu motive edecek ve özgüven sağlayacaktır.

Gramer öğretiminde günümüzde gittikçe önem kazanan, **Karşılaştırmalı** öğretim(التعليم المقارن) ile **Karşıtsal Öğretim**(التعليم التقابلي) yönteminden yararlanmalıdır. Birincide Arapça ile Türkçenin benzeşen taraflarını, ikincide benzeşmeyen farklı taraflarını gösterip ona göre bir yol izlenmeli.

gibi isim tamlaması kalıpları öğrenciye kolayca öğretilir. Böylece tamlanan ile tamlayan dizilişi öğrenci zihninde yer ederek sabitleşir.

İsim tamlamasında öğrencinin yaptığı hatalardan biri de مضاف/tamlananın başına harf-i tarifi(ال) getirmesidir. Bunu önlemek için isim tamlaması öğretimi ile birlikte, isimlerde belirlilik-belirsizlik/المعرفة-النكرة durumları öğretilmelidir. Rebbü'l 'alemin/ رب العالمين alemlerin Rebbi, tamlamasında, tamlayandaki 'm' ekinin belirliliği ifade etmesi gibi, Arapça العالمين deki 'ال' de belirliliği yani marifeliği ifade ettiğini öğrenciye karşılaştırmalı olarak verilebilir.

Türkçede Arapçanın aksine belirliliği veya belirsizliği ifade eden her hangi bir öge yoktur. Eğer belli bir nesne kast edilmek isteniyorsa doğrudan o nesnenin ismini söylemek yeterlidir. 'Araba bekliyor' örneğinde olduğu gibi. Eğer belirsiz bir araba kast ediliyorsa 'bir' araba veya herhangi bir araba demek yeterlidir. Arapçada bunun karşılığı belirlilikte السيارة تنتظر, belirsizlikte ise سيارة تنتظر şeklindedir. Bu karşılaştırma konunun daha kolay kavranmasına yardımcı olacaktır.

Türkçede fazla bir önem taşımayan belirli ve belirsiz kelimeler, Arapçada, farklı anlamlar için özellikle vurgulanmalıdır.

2. Sıfat Tamlaması (الصفة والموصوف- التركيب الوصفي)

Arapça sıfat tamlamasında önce isim sonra sıfat gelirken, Türkçede bunun aksı olarak önce sıfat sonra isim gelmektedir. Öğrenci burada da zaman zaman Türkçe mantığına göre, هذا جميل قلم şeklinde cümle kurar. Öğrenciye başlangıçta Türkçede bilinen ve kullanılan sıfat tamlamasıyla ilgili Türkçeleşmiş sıfat tamlamasına, öğrencilerin dikkati çekilirse, bu tamlamanın kalıbı ve dizilişi daha kolay kavratılmış olur ve öğrenci daha doğru cümleler kurabilir.

Mesela, المدينة المنورة، فاطمة الزهراء، خديجة الكبرى örnekleri birer sıfat tamlamasıdır ve Türkçede aynen kullanılmaktadır.

İsim tamlamasında olduğu gibi sıfat tamlamasında da, isim ve sıfatlarda, belirlilik ile belirsizlik durumları açıklanmalı. Ayrıca Türkçede sıfatlar, tekil, ikil, çoğul, eril ve dişil bakımından değişikliğe uğramadan hep tekil kaldığı halde, Arapçada bunun isme göre değişiklik gösterdiği durumuna da kısaca dikkat çekilmelidir.

3. Eril ve Dişil (المذكر والمؤنث)

Türkçede isimlerde cinsiyet yoktur. Özel isimlerde cinsiyet olmamasına rağmen Arapçadan geçme bazı isimlerin sonlarına 'a, e' eki getirilerek cinsiyet kavramı ortaya çıkmaktadır. Örneğin Emin-Emine, Cahit-Cahide, Remzi-Remziye. Ayrıca nadir de olsa özel isim unvanlarında da cinsiyet kavramı ifade edilebilir. Müdür-müdire, memur-memure, kâtip- kâtibe gibi. Bunların dışında Türkçede isim, sıfat ve cansız nesnelere eril ve dişil durumu olmadığı gibi zamir ve işaret isimlerinde de söz konusu değildir. Buna karşılık Arapçada 'müennes ve müzekker' yani kelimelerde cinsiyet ayrımı çok önemli bir yer tutmaktadır. Türk öğrencinin alışık olmadığı bu farklılık, ilk etapta zor gibi görülebilir. Bu zorluğun aşılması için, öğrenciler önce Arapçadan Türkçeye geçen Salih-Saliha, Müdür-müdire, kâtip-kâtibe ve gibi alışık oldukları sıfat ve unvanlarla ilgili kelimelerin müzekker ve müennesleri birlikte öğretilerek Arapçadaki müzekker ve müennes kavramları kavratılarak kolay ve hızlı bir öğretim gerçekleştirilebilir. Daha sonraki aşamalarda müenneslik alametleri ile mecazî ve semaî müennesler yerinde, zamanında ve ihtiyacı kadar verilmelidir.

4. İkil (التثنية)

Arapçaya özel isim, sıfat ve fiillerdeki tesniyeler (ikil) Türkçede olmadığından dolayı, Türk öğrenciler fiil çekimlerinde, isim ve sıfatlarda, yeni ve fazladan kalıplarla karşılaştıklarından zorluk çekmektedirler. Türk öğrencilere, tesniye kavramını öğretmeyi kolaylaştırmak için, yine Arapçadan Türkçeye geçmiş tesniye kelimelerden yola çıkılarak, bilinen örnekler verilebilir. Meselâ, öğretimin başında أبوين : anne-baba, دارين : dünya-ahiret, الحرمین الشرفین : İki şerefli belde Mekke-Medine gibi basit tesniye kelimeler öğretildikten sonra, aşamalı olarak alıştırmalarla pekiştirilmeli ve daha sonra meleke haline getirilmelidir. Bir sonraki aşamada da tesniyelerin sonundaki 'nun(ن)'ün izafet durumunda düşmesinde de تثبت يدا ابي لهب gibi bilinen ayetlerden örnek verilerek konu kolaylaştırılabilir.

5. Çoğullar (الجموع)

Arapçada ikiden fazla varlığı gösteren kelimeye cem' (çoğul) denir. Salim(kurallı) ve Mükesser(kuralsız) olmak üzere iki çeşit çoğul kalıbı bulunmaktadır. Bu iki ana grup da

kendi içinde alt gruplara ayrılmaktadır. Türkçede kullanılan Arapça çoğul kelimelerin yaklaşık yarı yarıya kurallı ve kuralsız kalıplarda yer aldığı görülmektedir.

Kurallı çoğul kalıpları kendi içinde "Cem'i Müennes Salim (Kurallı Dişil Çoğullar)" ve "Cem'i Müzekker Salim (Kurallı Eril Çoğullar)" olmak üzere ikiye ayrılır. Bunlardan birincisinin örneği Türkçede çok sayıda görülmektedir. Çoğul öğretiminde hem Türkçe hem de Arapçada ortak kullanılan kelimelerden istifade edilmelidir. Kurallı dişil çoğullarda, aïdat : عائدة م عائدات, malumat: معلومة م معلومات, edebiyat : ادبية م ادبيات, harfiyat : حفريات م حفريات; kurallı eril çoğullar da ise مأمورين, حاضرین örnekleri verilebilir.

Semaî olan ve ancak sözlüklerde öğrenilebilen söz konusu kuralsız çoğul kalıplarındaki kelimeler, Türkçede bir hayli fazladır. Kuralsız kalıplardan 26 çoğul kalıbının Türkçede kullanılmakta olduğu görülmektedir. Çoğulların öğretiminde bu hazır kalıp ve kelimelerden yararlanmak Arapça öğretimini kolaylaştıracaktır.

Arapça öğrenen bir öğrenci kendi ana dilinin gramer kurallarını nasıl kendi bildiği kelimeler üzerinde öğrenebiliyorsa, Arapça öğrenirken de kendine ait kelimelerle kendi dili gibi kolayca öğrenmiş olacaktır. Bu avantaj öğrenmede kolaylaştırıcı ve pekiştirici bir unsur olarak kullanılabilir. Öğrenci sadece sözlük yardımıyla öğrenilebilen ve ezberlenmesi gereken kalıplarla ilgili bazı örnekleri kendi dil hazinesinde bulması, yeni öğrendiği dil karşısında cesaret kazanarak başarılı olmasına yardımcı olacaktır.

6. İsmü't tafdil (اسم التفضيل)

Türkçede karşılığı 'en' olan ismü't tafdil kuralları ile zamirlerle çekimi zor ve karmaşık sayılmaktadır. Onun için başlangıçta gramerin bir konusu olarak işlenmemeli. Türkçe ile benzerlik gösteren müfret şekliyle ve işlevsel olarak öğretilmelidir. Örnek verilirken yine Türkçede bilinen kelimeler ve kalıplar seçilmelidir. Örneğin /en أكبر / büyük, /en أحسن / iyi, /en أكمل / mükemmel kalıpları, ismü't tafdil konusunun anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

7. İsmü'l mensub (الاسم المنسوب), İsmü't-tasğir(اسم التصغير)

Türkçede, asabî, hayrî, dâhilî, İslamî ve idarî, إداري, اسلامي, داخلي, خيرى, عصبى, gibi çok sayıda ism-i mensub örnekleri vardır. Bu örnekler üzerinde ism-i mensub kalıbının nasıl elde edildiği kuralı, öğrenciye kolayca kavratılabilir. Bunun gibi, ismü't tasğir,(اسم)

التصغير, konusu, Süheyl / سهيل (سهل), Cüneyt / جُنَيْد (جند), Ubeyd/ عُبَيْد (عبد), Hüseyin/ حُسَيْن (حسن) gibi örnekler verilerek konunun kolaylaştırılması sağlanabilir.

8. İ'rab (الاعراب)

Cümle içinde, belli bir görev için kelime sonundaki harekelerin değişme olayı olan i'rab, Türk öğrencileri meşgul etmektedir. Arapçaya has olan i'rab, doğru konuşma, anlama ve yazmada etkili olduğu için önem arz etmektedir. Eskiden Arapça bilgisi, i'rab bilgisiyle ölçülürdü. Türkçede olmayan i'rab konusu, Arapça öğrenen Türk öğrencilerin zorlandıkları bir konu olmuştur. Bunu önlemek için önce, i'rab konusu ve kurallarına girmeden, iki kelimelik basit, kolay isim tamlaması, sıfat tamlaması ve kısa isim ve fiil cümlelerle eğitim ve öğretime başlanmalıdır. İ'rab kurallarına uygun olarak telaffuz edilecek olan örnek cümleler, zamanla ve tedrici olarak 3, 4 ve daha fazla kelimelik, i'rab kurallarını içeren alıştırmaya cümleleriyle takviye edilerek ilerleme sağlanır. Cümlelerin özellikle bilinen kelimelerden seçilmesine özen gösterilmelidir. Böylece öğrenci, cümlede mübtada, haber, fail ve meful konumundaki kelimeleri doğru telaffuz edecek ve karmaşık i'rab kuralları tariflerine girmeden, dolaylı olarak i'raba uygun olarak kelimeleri telaffuz edebilecektir. Daha sonraki aşamalarda yerleşen basit i'rab şekillerinin sebepleri aşamalı olarak öğretilerek i'rab becerisi geliştirilebilir.

9. İsim Cümlesi (الجملة الاسمية)

Arapça ile Türkçede İsim cümlesinin yapısı birbirine benzemektedir. Genel kural olarak her ikisi de isimle başlar ve her ikisinde de hüküm bildiren kelime(haber) cümle sonunda yer almaktadır. Burada öğrencinin zorluk çekeceği hususu 'mübtada' kelimesinin Türkçedeki karşılığıdır. Türkçede bunun tam karşılığını net olarak karşılaştırmalı olarak açıklanmazsa öğrenci bunun içinden çıkamaz. İmam-hatip Lisesi son sınıfta bir öğrenci, bana çektiği mesajda, 'kısaca mübtada nedir?' diye sordu. İlahiyat hazırlık sınıftaki bir grup öğrenciye, "mübtada nedir, kim tarifini yapabilir?" sorusuna hiçbir öğrencinin cevap veremediği görüldü. Aslında basit olan ancak dolaylı ve karmaşık anlatıldığı için öğrenci, zihninde bunun Türkçe karşılığını bulamamaktadır. Karşılaştırmalı bir mantık ve anlam eksenli bir açıklama ile mübtadanın isim cümlesinin öznesi, haberin ise yüklemi olduğu şeklinde anlatılması, öğrenciye mübtada ile haberin zihnindeki Türkçe karşılığını kavrayacaktır. Böylece metin içinde geçen isim cümlelerinde ki mübtada ve haberleri anlamada, bulmada zorluk çekmeyecektir.

11. Fiil Cümlesi (الجملة الفعلية)

Arapça ile Türkçe arasındaki önemli farklarından biri de fiil cümlesidir. Arap mantığında olaylar, Türk mantığında ise özne ön plandadır. Arapça fiil cümlesi genel olarak yükleme başlarken, Türkçede ise özne ile başlamaktadır. Ayrıca Arapçada vurgulanan kelimelere öncelik verilir. Hac zamanı yaklaşırken Mekke’de bir Arabın arkadaşına *الزحمة بدأت من اليوم* dediğini duyduk. Burada vurgulamak istediği kelimeyi yanı faili, fiilden önce zikrederek Arap mantığına uygun fitrî bir dil kullandı.

Türkçede daha çok kısa, Arapçada ise daha çok uzun cümleler kullanmak yaygındır. Onun için başlangıçta, Türk öğrencilerin alışık oldukları kısa cümle yapısına uygun cümleler öğretilmelidir. Arapçadan Türkçeye veya Türkçeden Arapçaya sağlıklı tercüme yapmak için, harf-i cer alan fiiller ile bağlaç ve onların ifa ettiği anlamlar üzerinde, özellikle durulmalıdır.

12. Mefuller (المفاعيل)

Arapça ile Türkçe arasında karşılaştırma yapılacak konulardan biri de mefuller konusudur. Meful-u bih’in(sarih) Türkçe karşılığı nesnedir. Diğer mefullere de tümleç denilebilir. Mefuller, aşağıdaki cümlelerde *كتاب* kelimesinde olduğu gibi karşılaştırmalı olarak ismin halleri şeklinde verilebilir.

- Kitab(ı) okudum. M. bih sarih: *قرأت الكتاب*
- Kitap(tan) okudum, (den-dan) hali, Tümleç/m. bih gayr-i sarih: *قرأت من الكتاب*
- Kitap(ta) gördüm, (de-da)hali, tümleç/m. fih: *رأيت في الكتاب*
- Kitab(a)baktım(e-a)hali, tümleç/m.bih g. sarih: *نظرت إلى الكتاب*

13. Harf-i Cerler (حروف الجر) Çok yaygın kullanım ve farklı fonksiyonları olan Cer harfleri, cümlede etkili bir görev üstlenmektedir. Fiillerden sonra, isimlerden önce gelen, isimle fiili birbirine bağlayan cer harfleri, Türkçedeki çeşitli edatların görevini üstlenir. İsme hâl eki anlamı verir, bağlaç gibi cümleleri birbirine bağlar, tümleçleri fiile bağlar, geçişsiz olan bir fiili geçişli hale getirir. Türkçe ile Arapça arasındaki anlam aktarma ve cümleleri çözme bakımından cer harfleri iyi bilinmeli. Bundan dolayı öğretimi özel önem taşımaktadır. Bunun için de cer harfleri müstakil olarak değil, fonksiyonel olarak, bilinen kelimelerle kısa cümleler şeklinde öğrenciye öğretilmeli. Sonra metinlerde geçen cer harfleri ve işlevleri öğretilmelidir.

14. Fiil Çekimleri (تصريف الافعال)

Arapça fiil çekimi ile Türkçe fiil çekimi karşılaştırıldığında, Arapça fiil çekim sigasının Türkçenin 2 katı olduğu görülür. Eril, dişil ve ikil sigasını ihtiva eden Arapçada, ikisi mükerrer olmak üzere 14 çekim kipine karşılık, Türkçede üçü tekil üçü çoğul olmak üzere 6 çekim kipi vardır. Klasik Arapça öğretiminde bu 14 siğa öğrenci tarafından ezberlenmektedir. Türkçe fiil çekiminden farklı bir sırayla ezberlenen fiil çekimleri bir fonksiyon ifade etmemektedir. Çünkü öğrenci toptan ezberlediği fiil kalıbını yeri geldiğinde cümlede kullanamamaktadır. Kullansa bile, konuşma yavaşlar. Yaptığı ezber, bu yönüyle bir işe yaramadığı için öğrenciye bir yük teşkil etmektedir. Öğrenciyi bu yükten kurtarmak için, Arapça fiil çekimi, Türkçe fiil çekimine uyarlanmalıdır. Başlangıçta Türkçede olmayan kalıplar bir tarafa bırakılarak, Türkçede karşılığı olan kalıplar, Türkçe sıralamaya göre verilebilir. Türkçede karşılığı olan 6 Arapça fiil çekim kalıpları öğrenciye iyice kavratıldıktan sonra yeri geldiğinde tesniye ile müennes fiil kalıpları ilave edilir.

15. Baplar (الأبواب)

Sayıları 35'e varan Arapçada fiil bapları, sarfın en önemli ve karmaşık bölümünü teşkil etmektedir. Sema'i-kiyasi, mücerred-mezid, salim-mu'tel, lazım-müte'addi olmak üzere çeşitli kısımlara ayrılır ve tahlillere tabi tutulur. Her fiil, bir zamana ve bir manaya delalet eder. Fiillerin başına ve sonuna yapılan ilaveler, manaları değiştirerek yeni anlamlar kazandırır. Yapıya yapılan ilaveler, manayı da etkiler. Fiillerde olumsuzluk ve soru edatları fiilden önce gelirken, Türkçede fiilden sonra gelir.

Üç harfli fiillerde orta('aynü'l fi'l) harfinin okunuşu önemlidir. Bu farklılıktan kaynaklanan 'sülasi mücerred' diye adlandırılan 6 kalıp oluşmuştur. Sema'i olan bu kalıpların ezberlenmesi gerekir. Sülasi mezid denilen, 4, 5 ve 6 harfli baplar ise kurallı kalıplardır. Türk öğrencilere bu kurallı baplar öğretilirken, çok sayıda Türkçeye geçmiş kalıplardan örnekler verilerek, söz konusu baplar daha kolay öğretilir. Örneğin Türkçede kullanımı yaygın olan 4 harfli(3+1) fiil kalıpları olan, افعال، تفعیل، مفاعلة، bapları öğretilirken، تكبير، مجادلة، اكرام، gibi öğrencinin bildiği örnek fiiller seçilmelidir. Benzer örneklerle pekiştirilmelidir. Böylece mastarı bilinen fiillerin mazısı daha kolay öğrenilir. 5 harfli(3+2) mezid fiil kalıbı için امتحان، 6 harfli(3+3) mezid fiil kalıbı için استقبال örnekleri verilebilir.

Bunların dışında kullanımı yaygın olmayan rüba'i mücerred ile rüba'i mezid fiil kalıplarıyla, kullanımı yaygın olmayan birçok gramer kuralı öğretimi, özel ve zaruri haller dışında ihmal edilebilir. Arap ülkelerinde bile okutulmayan bazı gramer konularının Türkiye'de okutulduğu bilinmektedir. Bu da grameri ve dolayısıyla Arapça öğrenmeyi zorlaştırıp başarıyı engellemektedir.

Türlere uygun ve özel gramer konuları yeniden dizayn, tasnif edilmesine ve öğretimi de amaca uygun olarak çağdaş bilimsel yöntemlerle yapılmasına ihtiyaç olduğu kanaatindeyiz. Buna göre Türlere daha uygun Müfredat programı ve buna bağılı olarak da ders kitapları, ders kitaplarına konacak kelime seçimi, gramer konuları ve ilgili örnek alıştırma seçimi ile Arapça öğretim yöntem ve teknikleri yeniden ele alınmalıdır. Türk öğrencilere, bilimsel yöntem ve tekniklerle hazırlanacak yeni Arapça müfredat programı hazırlanarak buna uygun ders kitapları telif edilmelidir. Türk öğrencilere uygun telif edilecek ders kitapları, içinde Türk müelliflerinin de bulunduğu uzman bir komisyon tarafından hazırlanmalıdır. Arapça Öğretimini kolaylaştırıp hızlandıracak böyle bir çalışma, ülkeye, zaman, enerji ve ekonomik tasarruf sağlayacağı kanaatindeyiz.

KAYNAKLAR

ABDULALİM, İbrahim, el-Müveccihü'l-fenni li müderrisi'l-lügati'l-Arabiyye, Kahire 1968

ABDULBARİ, Mahir Şa'ban, Ta'lim el-müfredati'l İğaviyye, Amman/Ürdün 2011

ABDURRAHMAN bin Şik, Arapça Öğretimi

http://portal.arabtime.com/article_preview.cfm?Action=Article&Preview=ViewOnly&ArticleID=22998, 1975

ABDUSSELAM, Ahmed Şeyh, Muvasafat'ıl Muallimi'n Nacih Fi Ta'limi'l Arabiyeti bi Vasfiha Luğaten Saniyeten, el-Mecelle el-Arabiyye Lil 'ulumi'l Arabiyye, M'had Hartum ed-Devli, Sudan, el-Aded, 25, 2007

AÇIK, Kerim, Tanzimattan Günümüze Arapça Öğretimi (Kaynaklar ve Yöntemler), Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002

AHMED-İ HANI, Nubara Piçukan, Arapça-Kürtçe Manzum Sözlük, trs.

AKAR, Ali, Türkçe Arapça Arasındaki Sözcük ilişkisi, Karadeniz sosyal Bilimler Dergisi, sayı, 8, yıl 27 Aralık 2010

AKSAN, Doğan, Ana Dili, Dil Dergisi/ Doğan Aksan Özel Sayısı, 1994 Ankara

AKYÜZ, Yahya, Türk Eğitim Tarihi, Ankara 1982

AKYÜZ, Yahya, Türk Eğitim Tarihi. Pegam Akademi 2012

AL DİYAB, Ahmed, Türklere Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2012

ALTUN, Ahmet, Arapça Öğretiminde Çağdaş Yöntemler, Yüksek Lisans Tezi, M.Ü. Sosyal Bilimler Ens.1997

AMİDİ, Seyfüddin, el-lhkam fi Usuli'l-Ahkam, thk. Seyyidü'I-Cümeyli, Darü'I-Kitabi'I-Arabi, Beyrut 1984.

ANIL, Zeynep Ayça, Aslı Arapça Olup Türkçeye Anlam Kaymasına Uğrayarak Geçmiş Kelimeler, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ens., Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2002

ASLAN, İclal, Adurrahman el-Cami ve el-Fevaidü’z ziyaiyye adlı eseri, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi sosyal Bilimler Ens. 2008.

ASLAN, M. Nafi, Abduh er-Râcihî ve et-Tatbîkun-nahvî, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır 2011

ATABEY, Kılıç, Denizlili Mustafa b. Osman Keskin ve Eseri Manzûme-i Keskin. <http://www.turkishstudies.net/dergi/cilt1/sayi5/sayi5pdf/kilicatabey2.pdf>

AY, Ali, Arapça Öğreniyorum, Eskişehir 1984

AYDIN, M. Zeki, Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar, MEB İstanbul 2000

AYDIN. M. Zeki, Din Eğitimi ve Öğretiminde Buldurma (Sokrates) Yöntemi, 1993

AYDOĞDU, Cihan, “Yabancı Dil Öğretiminde Otonom Öğrenme: Neden ve Nasıl?”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research Volume 2 / 8 Summer 2009

BAĞDAGÜL, Musa, Uluslararası Türk-Arap Müşterek Değerler ve Kültürel Etkileşim Sempozyumu, 12-15 Mayıs 2013 – Bildiriler Kitabı, Ürdün Üniversitesi, Amman

BAŞ, Kemal, Sübhan-i Sibyan’ın Kıbrıs Nüshaları, Yüksek. Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Gazimagosa, KKTC, 2009

BAŞKAN, Özcan, Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler, İstanbul 1969

BELAZURİ, Futuh’l buldan, Leiden 1866

BERKE, Vardar, Dilbilim Yazıları, İstanbul 2001

BEYDAVÎ, Nasuruddin Ebî Said, Envâru’t-tenzîl esrâru’t-te’vîl, c. II, Dersâdet İstanbul trs.

BOSTANCI, Ahmet, İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Arapça Ders Kitapları, Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 11 / 2005,

BOZGÖZ, Faruk, Dil-Toplum İlişkisi ve Ari-Sami Polemiğinde Dil ve Sami Dilleri.
EKEV 2004

BULUT, Ali, “el -HAMD, Ganim Kaduri, Nahiv Eserlerinin Telifinde Takip Edilen Yöntem,” *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2008, c. 8. sayı:1

CAN, Betül, Tanzimat Öncesi Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretim Yöntemleri,
EKEV Akademi Dergisi, 2010

CANGİR, Mücella, İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğreniminde Karşılaşılan Sorunlar,
Gazi Üniversitesi Ankara 2002

CÜRCÂNÎ, Alî b. Muhammed, Kitâbu't-ta'rifât, Dâru'l-m'arife, Beyrut, 2007.

ÇANGAROĞLU, Abdullah, Osmanlı Medresesine Eğitim Açısından Umumi Bir Bakış,
Yeni Ümit, y. 1996, sy. 33

ÇATAKOĞLU, M. Şerif, Anadolu Selçuklu Dönemi İlmî Faaliyetleri ve Bu Faaliyetlerin Osmanlı Kuruluş Dönemi İlmî Faaliyetlerine Tesiri, Yüksek Lisans Tezi,
Süleeyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İsparta 2002

ÇEVİK, Hayatı, Çocuklara Yabancı dil Öğretiminde Drama Tekniğinin Kullanılması,
Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. Adana 2006

DAYF, Şevki, Teysirü'nahvi et Ta'limi, Kahire 1966

DEMİR, Ramazan, Arap Dilbilimcilerine göre Dillerin Kaynağı Meselesi, Doktora Tezi, M.Ü. Sosyal Bilimler Ens. 2008

DEMİRCAN, Ömer, Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, İstanbul 1990

DEMİREL, Fatih, II. Meşrutiyetten Sonra Osmanlı'da Ortaöğretim Sultânîler, Tarih İncelemeleri Dergisi C. 27. Sy.2, y. 2012

DEMİREL, Özcan, İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi, MEB. İstanbul, 1999

DİA, Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi İstanbul

DOĞAN, Candemir, Arapça Öğrenim ve Öğretim Klavuzu, Ensar Neşriyat, İstanbul 2011

DOĞAN, Candemir, Arapça Öğretiminde Yöntem Orijinli Problemler ve Çözüm Önerileri, Nusha 2006, sy. 21

DOĞAN, Candemir, Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri, 1989
Ankara

DOĞAN, Candemir, Arapça Öğrenmeyi öğrenmek, Harran Üniversitesi İlahiyat Fak.
Dergisi. 2008

DOĞAN, Candemir, Arapça Öğretiminin Ana Problemlerini Belirleme Amaçlı
Deneysel Bir Araştırma, Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2001

DOĞAN, Yusuf, Arap Gramerinde İlk Yenilikçilik Hareketleri ve Etkileri, Dinbilimleri
Akademik Araştırma Dergisi, 2008

DOKUZ, Avni, “Dil Öğrenimi Üzerine”, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Din
Öğretimi Dergisi, Ankara 1987, sy. 10

DOLUNAY, Salih Kürşad, Türkçe eğitim Programı, MEB, 1982

DURMUŞ, Oğuzhan, Alıntı Kelimeler Bakımından Türkçe Sözlük, Atatürk Üniversitesi
Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi Erzurum 2004. Sy. 26

DÜZGÜN, Ş. Oğuz, Türkçeden Arapçaya Geçmiş Kelimeler,
http://www.onlinearabic.net/forum/forum_posts.asp?TID=6176&PID=24726#24726,
erişim 06.06.2015

EBİN, Alev, Konuşsal İşitsel Yöntemde ve Bildirişimsel İşlevsel Yöntemde Dilbilgisi,
İstanbul 1988

ed-DUHAYL, Hammad b. Nasır, Kadaya ve tecarib fi ta’limi’l luğati’l Arabiyeti
liğayri’n natikine biha, Cami’atü’l İmam Muhammed b. Su’ud el-İslamiyye, Ma’hadü
ta’limi’l luğati’l Arabiyyeti, Riyad 1994

EDEN, Halim, İngilizce Dilbilgisi Öğretimi ve Yöntemler, Yüksek Lisans Tezi, Ankara
Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ens. Ankara 2005

el- ĞALİ, Nasır Abdullah, Üsüs i’dad el kütüb et-tedrisiye ligayri natikine bi’l
Arabiyye, Darü’l İ’tisam, Kahire 1994

el - HAZNEVİ, Muhammed Sabir, Arapça Türkçe Ortak Kelimeler Sözlüğü, Cantaş Yayınları, İstanbul 2015

el -HAMD, Ganim Kaduri, Nahiv Eserlerinin Telifinde Takip Edilen Yöntem, çev. Ali Bulut, Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 2008, c. 8. sayı:1

ELLİDOKUZOĞLU, Hasanbey, yabancı Dil Öğreniminde Temel Prensipler.
<http://kutuphanem.bilgievi.gen.tr/>

ELMALI, M. Hamdi, Hak Dini Kur'an Dili, İstanbul, 1970

el-MU‘CEMÜ’l-VASÎT, Kahire 2005

en -NAKA, Mahmud Kamil, Arapça Öğretim Teknikleri Üzerine, Mustafa kelebek’in röportaj, <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/265.pdf>, 14. 03. 2014

en -NAKA, Ta‘lîmü’l-lugati’l-‘Arabîyyeti li’n-natîkîne bi-lugatin uhrâ, Câmi‘atü Ümmi’l-Kurâ, Mekke- 1985

EREN, Cüneyt, “Arapça Öğretimi Üzerine”, Zaman Gazetesi, 20. 02. 1997,.

ERGİ, Muharrem, Türk Dilbilgisi, 1985 İstanbul

ERMİŞ, Hamza, Mehmet Zihni Efendinin Hayatı Eserleri ve Arap Dili ve Belagatindeki Yeri, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. 2004

ERMİŞ, Hamza, Türkçede Kullanılan Arapça Çoğul Kalıpları, Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dergisi, 2007

er-RACİHİ, İbrahim Nasır, en- Nahv el- vazifi ve keyfiyeti’l ifadeti minhü fi ta’limi’l lüğati’l ‘Arabîyyeti li ğayri natîkîne biha, Yüksek Lisans Tezi, İslam Üniversitesi, Medine 1434

EÜBÜ’L-FADA, el-Bidaye ve’n-Nihaye, Mısır 1932.

GEDİKLİ, Yusuf, Aykırı Bakış,

http://www.ufukotesi.com/yazdir.asp?yazi_no=20040223, 05.06.2015

GÖÇER, Ali, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching) Şubat 2015

GÖMLEKSİZ, M. Nuri, Yabancı dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Elazığ 2000

GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri , “Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği),” Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Elazığ 2002, c. 12, sy. 1,

GÜNDÜZ, Soner, Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikler Pedagojik bir Değerlendirme, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2010

GÜNEŞ, Firdevs, Dilbilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2013

GÜRKAN, Necdet, İslam Medeniyet Dili Arapçanın Türk Kültüründeki Yeri ve Türklerin Bu Dile Katkıları, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Uluslar Arası Türk Dünyasının İslamiyete Katkıları Sempozyumu, Bildiriler Kitabı, 2007

HAMİDÜLLAH, Muhammed, İslam Müesseseleri tarihi, Erzurum 1975

HAZER, Dursun, Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi ve Okutulan ders Kitapları, Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2002

HENGİRMEN, Mehmet, Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü, 1999 Ankara
HENGİRMEN, Mehmet, Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi, Ankara 1993

HIZLI, Mefail, Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler ve Eserler, Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Dergisi, Cilt: 17, Sayı: 1, 2008

IŞKIN, Gökhan Sebati; Daşkiran, Yaşar, İlahiyat Fakülteleri Arap Dili ve Belagati Anabilim Dalları’nda Yapılan Lisansüstü Tezlerle İlgili Bir Değerlendirme, C.Ü Sosyal Bilimler Dergisi, Haziran 2011, c. 35, sy. 46

İBN CİNNİ, Ebu’l-Feth Osmân, el-Hasâis, Dâru’l-kütübi’l-ilmiyye, Beyrut, 2003

İBN HALDUN, Abdurrahman, Mukaddime, Matba’atu’l- me’arifi’l-‘ilmiyye, Mısır 2004

- İBN HAZM, Ebu Muhammed Ali b. Ahmed, el-İhkâm fî usûli'l-ahkâm, 1983
- İBN NEDİM, el-Fihrist, Beyrut 1994
- İBNÜ'L ESİR, El Kamil, c. VII
- İBRAHİM, Abdulalim, el-Müveccih el-fenni li müderris el-lüğati'l 'Arabîyyeti, Kahire 1973
- İBRAHİMOĞLU, Nizamüddin, Ba'dü'l Kelimat'il Müştereke Beyn el-Luğat'il Arabîyyeti ve 'Türkiyyeti, <http://www.wata.cc/forums/showthread.php?16264>,
- İHSANOĞLU, Ekmeleddin, et-Telahuk beynel'lugat'il Arabîyyeti ve luğdt'il Müslimine uhra. <http://www.attarikh-alarabi.ma/Html/Adad43partie3.htm>
- İŞERİ, Kamil, Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi, Dil Dergisi, Ankara Yayınları, 1996
- İŞLER, Emrullah, "İmam-Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi Üzerine", Zaman Gazetesi,
- KADDUR, Ahmed Muhammed, Arap Dili ve Dil Fikri, trc. Selahettin Bayram, Mecelletü Mecme'i'l-Lüğati'l-'Arabîyye bi Dimeşk, 2009
- KARACA, Mahmut, "İmam-Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi ve Arapça Ders Kitaplarının Tahlili". Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Bursa 1992
- KARACA, Mahmut, Türkiye'de Yüksek Öğretim Kurumlarında Arapça Öğretimi, Basılmamış Doktora Tezi, U.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa 2000,
- KARAHAN, Leyla, Ahmet Cevat Emre'nin Dilbilgisi Öğretimiyle İlgili Görüşleri, Mehmet Özmen Armağanı, Çukurova Üniversitesi, Adana 2014
- KARATAY, Halit, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2007,
- KAYA, Zekeriya, İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. 1994
- KAZICI, Ziya, Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi, İstanbul 1990

KIKLIÇ, Remzi, Türk Eğitim ve Öğretim Tarihinde Selçuklu Medreselerinin Yeri, <http://host.nigde.edu.tr/remzikilic/makale/index.php?entry=entry100924-015445>

KILIÇ, Atabey, Türkçe-Arapça Manzum Sözlüklerden Sübha-i Sıbyân, Turkish Studies /Türkoloji Dergisi 1 (2006),

KOCAMAN, Ahmet, Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler, “Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı” Ankara 1983.

KORKMAZ, Feyyaz, Alıntı Kelimelerin Türkçeleşme sürecinde Bazı Arapça Kelimelerin Görev Değişikliğine Uğraması Üzerine. İlmî Araştırmalar Dergisi, sy. 2007

KORKMAZ, Zeynep, Gramer Terimleri Sözlüğü, TDK Yayınları 2008

KURT, Yeşim, İstanbul Ünivesitesi Kütüphanesinde, Sarf ve Nahive Dair Arapça Yazmalar, Y. Lisans Tezi, İstanbul 2015

MAKSUDOĞLU, Mehmet-Cebeci, Suat, Arapça Öğretiminde Rehber Kitap, İstanbul 1986.

Mc CARUS, Ernest, Amerika Birleşik Devletleri’nde Arap Dili Araştırmaları Tarihi, çev. Yılmaz Özdemir, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi 2002

MEB, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ankara, 2006

MEB, İmam-Hatip Liseleri Müfredat Programı, Ankara 1978.

MERÇİL, Erdoğan, Müslüman Türk Devletleri Tarihi, T. Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1993

MEVDUDİ, Ebu’l-‘Âlâ, Tefhimu’l-Kur’ân, trc. Muhammed Han Kayanî ve diğerleri, İstanbul, 1991

MUHAMMED, Abdulhalim, Melamihu’n nahvi’l ‘Arabiyyi fi bernameci ta’limi’l lğati’l Arabiyeti. http://www.alukah.net/literature_language/0/7427/

MUHTAR, Cemal, İki Kur’ân Sözlüğü Lüğat-i Firişteoğlu ve Lüğat-i Kânûn-ı İlâhî, İstanbul 1993, s.11.

NAİM, Ahmed, Mekteb-i Sultanîye Mahsus Sarf-ı Arabî ve Temrinat, İstanbul 1327

OCAK, Ahmet, Nizamiye Medreseleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Malatya 1993

OFLAZ, Adnan, Geleneksel ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde
Almanca Kelime Öğretimi,

http://www.turkishstudies.net/Makaleler/477284261_39Of lazAdnan-egt-695-712.pdf

OĞUZKAN, A. Ferhan, Orta Dereceli Okullarda Öğretim, (Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler), Ankara 1985

ÖZDEMİR, Mehmet, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara 2015

ÖZDEMİR, Abdurrahman, İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliliği, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 10 / 2004.

ÖZKAN, Selim Hilmi, Osmanlı Devleti'nde Yabancı Dil Eğitimi, Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/3 Summer 2010

ÖZTÜRK, Osman, Mavera Dergisi, sy. 79, İstanbul 1983,

Philip Hitti, Siyasi ve Kültürel İslam Tarihi, (trc. Salih Tuğ) İstanbul 1989

RAZİ, el-Mahsûl I, Gazalî, el-Mustasfa,I

RÜŞDİ, Ahmed Tuayme, el-Merci Fi Ta'limi'l-Lügati'l-Arabiyye, Mekke 1986

SAKOĞLU, Necdet, 'Rüşdiyeler, Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi 1995

SEBÜKTEKİN, Hikmet, Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlemleri, İstanbul 1981

SEZER, Ayhan/Oğuzkan, Ferhan/Özdemir, Emin/Göğüş, Beşir, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir 1991

SİNAN, Ahmet Turan, Ana Dil Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler, Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi, 2006

SİNANOĞLU, Samim, 'Dilbilgisinin Önemi', Türk Dili, 1958

SİNİ, Mahmud İsmail, Yabancı Dil Öğretim Metotları Hakkında Bir Araştırma, çev. Hüseyin Elmalı, D.E.Ü.İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1989

SOYSALDI, Mehmet EKEV Akademi dergisi 2010, sy. 45

SOYUPEK, Hasan, Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Arapça Öğretiminde Motivasyonun Önemi, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 2008

SUCU, Mehmet, 'Yeryüzündeki Diller ve Kelime Alışverişleri' Sızıntı Dergisi, Aralık 2009

SUÇİN, M. Hakkı, Çeviri Araştırmaları ve Arapça Öğretimi, Üzerine bir Röportaj, <http://www.onlinearabic.net/icimizden-biri/doc-dr-mehmet-hakki-sucin.asp>

ŞİRİN, M. Musa, Nahiv İlmî ve Ekolleri, Yüksek Lisans Tezi, M.Ü. Sosyal Bilimle Enstitüsü, İstanbul 2013.

TALAS, M. Esad, Nizamiye Medresesi ve İslam'da Eğitim-Öğretim, trc. Sadık Cihan, Samsun 2000

TDK, Türkçe Sözlük, 1955 Ankara, 2. baskı

TERİMLE SÖZLÜĞÜ, TDK Yayınları, Ankara 1992

TU'AYME, Ahmed Rüşdi, el-Merci' fi talimi'l-lügati'l-Arabiyyeti, Mekke 1986

TURAN, Arslan Ahmet, "Arap Gramerinde İki *Avâmil* Risalesi ve Bunların Mukayesesi", İLAM Araştırma Dergisi c. I, sy. 2 Temmuz-Aralık 1996

UÇAR, Murat, İlim Dergisi, Aralık-Mayıs 2014, sy. 7

UYGUN, Osman, İmam-Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 1994

UZUN, Tacettin, Arapça-Türkçe Sözlüklerin Öncüsü Sayılan Sübha-i Sıbyan, Nusha Dergisi, 2002

VAFİ, Ali Abdul Vahid, İlmü'l-Lüğa, Nehdatü Mısır, 2004

VARDAR, Berke, Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, 1988 İstanbul

WERSTEEGH, Kees, Arapça Öğretim Tarihi, trc. Muhammed Günaydın, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 2007

YAZICI, Nesimi “Osmanlıların Son Döneminde Dingörevlisi Yetiştirme Çabaları Üzerine Bazı Gözlemler”, Diyanet Dergisi 1991, c. 27. sy. 4

YALAR, Mehmet, el- Kâfiye, e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi, sy. 3 Nisan 2010

YILDIRIM, Çiğdem, Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Akımlar, Türk Dili, 1986

YILDIRIM, Nimet, Gramer Tarihine Gele Bir Bakış,

<https://nyildirim.wordpress.com/2008/02/17/gramer-tarihine-genel-bir-bakis>

YILDIRIM, Kadri, Ehmedê Xanî Külliyyatı 1: Nûbehara Biçûkan Arapça-Kürtçe-Arapça Sözlük, <http://biyografi.kurtcebilgi.com/yazarlar/sairler/ahmed-i-hani-ehmede-xani>

YILDIZ, Hakkı Dursun, Talas Savaşı Hakkında Bazı Düşünceler, Edebiyat Fakültesi Cumhuriyet'in 50. Yılına Armağan, İstanbul 1973

YILDIZ, Hakkı Dursun, Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi, 1989 İstanbul

YILDIZ, Hakkı Dursun, İslamiyet ve Türkler, Diyanet Dergisi, 1981 yıllığı

YILDIZ, Musa, Türçe ile Arapça Arasındaki Karşılıklı Etkileşim, Nüsha, Şarkiyat Araştırmaları Dergisi 2006

YILDIZ, Nur, Arapça Sözcük Öğretiminde Yapılan Uygulamalar, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, M.Ü. Sosyal Bilimler Ens. 2009

YOLCU, Mehmet, Yabancı Dil Öğrenimi, Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi II, 2002, Sayı, 3

YUDAYDIN, Gazi Hüseyin, İslâm Tarihi Dersleri, Ankara 1971

YURTSEVEN, Necmettin Türk Edebiyatında Arapça-Türkçe Manzum Lügatler ve Sünbül-zâde Vehbî'nin Nuhbe'si, Doktora Tezi, Ankara 2003

ZERKEŞİ, el-Burhân fî ulûmi'l-Kur'ân, (Nşr. Komisyon), Dâru'l-me'arife, Beyrût, 1994

ÖZGEÇMİŞ

1950 yılında Erzurum'da Doğdu. Erzurum İmam-Hatip Lisesi(1971) ve Erzurum Yüksek İslam Enstitüsünden(1975) Mezun Oldu. 1986-1990 yıllarında Suudi Arabistan Ümmü'l Kura Üniversitesi Arapça Öğretmenliği Fakültesinden mezun oldu. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans yaptı (19997)

Rize Ardeşen İmam- Hatip Lisesi Müdür vekilliği(1977), Tekirdağ İmam-Hatip Lisesi,(1979-19869 İstanbul Kemal Hasoğlu Lisesi,(1990) Bakırköy İmam-Hatip Lisesinde(1991-2013) öğretmenlik yaptı.

Trakya Üniversitesi İlahiyat fakültesinde Öğr. Gör. yaptı (2013-2015)

Halen İstanbul Aydı Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği Bölümünde Öğretim Görevlisi olarak çalışmaktadır.

Birçok Yurt içi gazete ve dergilerde Araştırma, makale ve tercüme yazıları yayınlandı.

Bilimsel Çalışmalar

- Uluslararası Tıbb-i Nebevi Kongresi 23-24 Haziran 2014, Hz. Peygamber Sünnetinde Koruyucu Hekimlik konulu tebliğ sunumu

Yayınlanmış Makaleler

- Türk-Arap İlişkileri Sonucu Türkçe-Arapça Etkileşmesinin Arapça Öğretimine Katkısı, Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi, Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergi, c. 8, sy. 29, Mart 2016

Yayınlanmış Telif Eserleri

1. Efendimizin Sünnetinde Koruyucu Hekimlik (Ensar Neşriyat 2015)
2. Sözlük İlaveli Arapça Türkçe konuşma Kılavuzu, (Araplar için), Ensar Neşriyat- 2015
3. Hz. Peygamber Sünnetinde Sağlık Mucizeleri (Ensar Neşriyat, 2011)
4. Ailede Sevgi Eğitimi. Bölüm yazarlığı, (Selis Yayınları, 2009)
5. Modern Arapça 2. (Ensar Neşriyat, 2010, komisyon)
6. Çocuk eğitiminde İlgi Bilgi Sevgi (Türdav Yayınları, 2009)
7. Besmele Mucizesi. (Türdav Yayınları, 2008)
8. Duanın Sırları (Ensar Neşriyat, 2008)
9. Namazın Sırları (Ensar Neşriyat, 2007)
10. Kendi kendine Pratik Arapça (Türdav Yayınları, 2007)
11. Hadis ve Kur'an'da bilim ve şifa Mucizeleri (Sevgi Yayınları, 2006)
12. Modern Arapça 1. (Ensar Neşriyat 2006, komisyon)
13. Besmelenin Sırları, (Türdav yayınları, 2005)
14. 11 Eylül Öncesinde ve Sonrasında DÜNYADA İSLAM, Türdav (Kitap, 2007 de İran'da Farsçaya tercüme edilerek yayınlandı.)