

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLÂM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Murat Arif GÜNEY

“EL-MUHTÂR” ADLI SERİNİN ARAPÇA ÖĞRETİMİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Prof. Dr. İbrahim YILMAZ

ERZURUM-2011



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Prof. Dr. İbrahim YILMAZ danışmanlığında, Murat Arif GÜNEY tarafından hazırlanan bu çalışma 26/ 07 / 2011 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından. Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. İbrahim YILMAZ

İmza:

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Süleyman TULUCU

İmza:

Jüri Üyesi : Prof. Dr. İ. Hakkı AYDIN

İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir. / /

Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
KISALTMALAR DİZİNİ	V
ÖNSÖZ.....	VI
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRENİM / ÖĞRETİM SÜRECİ VE TÜRKİYE’DE ARAPÇA ÖĞRETİMİ

1.1.DİL VE YABANCI DİL ÖĞRENİMİ.....	3
1.2.YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	10
1.2.1. Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi	11
1.2.2. Dolaysız (Düzvarım) Yöntem	14
1.2.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi	16
1.2.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı	18
1.2.5. İletişimsel Yaklaşım	19
1.2.6. Seçmeli (Eklemeli)Yöntem	21
1.3.TÜRKİYE’DE ARAPÇA ÖĞRETİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ.....	22
1.3.1.Türkiye’de Arapça Öğretiminin Bugünkü Durumu	24

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DERS KİTABI DEĞERLENDİRMESİ

2.1. DİL ÖĞRENİM/ÖĞRETİM SÜRECİNDE TEMEL UNSURLAR VE BUNLARIN ROLÜ	27
2.1.1. Öğrencinin Rolü	27
2.1.2. Öğretmenin Rolü.....	28
2.1.3. Ders Kitabının Rolü	30
2.1.3.1. Genel Olarak Ders Kitaplarında Özelde de Arapça Ders Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler	31
2.2. DERS PROGRAMI VE İZLENCE.....	35
2.2.1. Yapısal İzlençe.....	37

2.2.2. Durumsal İzence.....	38
2.2.3. İşlevsel – Kavramsal İzence	38
2.2.4. Beceri Odaklı İzence	39
2.2.5. Görev Odaklı İzence	40
2.2.6. İçerik Odaklı İzence.....	40
2.2.7. Konu Odaklı İzence	40
2.3. MATERYALLER	41
2.4. “EL-MUHTÂR” ADLI SERİNİN İNCELENMESİ.....	42
2.4.1. “Merkezu’n- Nîl” de Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi.....	42
2.4.2. Merku’n-Nîl’de Öğretim Araçları	42
2.4.3. Merkezu’un- Nîl’in Arapça Öğretim Kur Sistemi.....	43
2.4.4. “el-Muhtâr” adlı serinin Genel Tanıtımı ve Değerlendirilmesi.....	44
2.4.3.1.Dördüncü Kitapta İşlenen Konular	44
2.4.3.2. Beşinci Kitapta İşlenen Konular.....	47
2.4.3.3. Altıncı Kitapta İşlenen Konular	50
2.4.3.4. Yedinci Kitapta İşlenen Konular.....	57
2.4.3.5. Sekizinci Kitapta İşlenen Konular	59
2.4.3.6. Dokuzuncu Kitapta İşlenen Konular	63
2.4.3.7. Onuncu Kitapta İşlenen Konular	66
2.4.3.8. Onbirinci Kitapta İşlenen Konular	70
SONUÇ.....	74
KAYNAKÇA	76
ÖZGEÇMİŞ.....	79

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ
“EL-MUHTÂR” ADLI SERİNİN ARAPÇA ÖĞRETİMİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Murat Arif GÜNEY

Tez Danışmanı: Prof Dr. İbrahim YILMAZ

2011, 87 Sayfa

Jüri: Prof Dr. İbrahim YILMAZ (Danışman)
Prof. Dr. Süleyman TULÜCÜ
Prof. Dr. İ. Hakkı AYDIN

Giriş, iki bölüm ve sonuçtan oluşan bu çalışma, genelde yabancı dil öğretiminde izlenen yöntem ve yaklaşımlara yeni bir bakış kazandırarak Türkiye’de yabancı dil öğretimine, özelden *el-Muhtâr* adlı seriden yararlanma hedefinde olanlara katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Giriş bölümünde, çalışmanın önemi, amacı ve alanı üzerinde durulmuştur.

Birinci bölümde, dilin tanımı, yabancı dil öğrenim ve öğretim süreci, yabancı dil öğretim yöntemleri ve Türkiye’de Arapça öğretimi ile Arapça öğretiminin ülkemizde günümüzdeki durumu konuları ele alınmıştır.

İkinci bölümde, yabancı dil öğretiminde ders kitabı değerlendirmesi ana başlığı altında; dil öğrenim/öğretim sürecinde önemli faktörler ve bunların rolü, ders programı, izlence ve izlence türleri, ders kitabının seçimi ve özellikleri, ders kitabının yardımcı materyalleri ile Arapça ders kitaplarında bulunması gereken özellikler üzerinde durulmuştur. Son olarak da *el-Muhtâr* adlı serinin incelenmesi yapılmıştır.

Sonuç bölümünde ise çalışmanın genel bir değerlendirilmesi yapılarak inceleme sonucunda ulaşılan kanaat ve düşünceler ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil, Arapça Öğretimi, el-Muhtâr.

ABSTRACT
MASTER'S THESIS
EVALUTION OF THE SERIOUS NAMED "AL-MUKHTAR" IN THE TERMS
OF ARABIC INSTRUCTION

Murat Arif GÜNEY

Advisor: Prof. Dr. İbrahim YILMAZ

2011, Pages: 87

Jury: Prof Dr. İbrahim YILMAZ

Prof. Dr. Süleyman TÜLÜCÜ

Prof. Dr. İ. Hakkı AYDIN

This work, consisting on the introduction, conclusion and two chapters, aims to bring a new point of view to the methods and approaches, in general in the foreing language education in Turkey, and particulary to guide them, intending to use the *el-Muhtâr* series in this field.

The introduction chapter includes the importance, aims and the field of the work.

The first chapter defines the language and deals with the subjects; the foreing language education and instruction process, the foreing language education methods, and Arabic language instruction and it's current situation in our country.

The second chapter, under the heading 'Text books in foreing language instruction; dwells upon main factors and their roles on language education /instruction procees, the course program, visual programs and types of visual programs, the selection of text books and their specifications, accompanying material of the text books, and the specifications an Arabic language text book should carry. Finally, the Examination of the series was named *el-Muhtâr*.

The conclusion chapter includes a general evaluation of the whole work and opinions and advices arising from the research.

Key Words: Foreing Language, Teaching of Arabic, al-Mukhtar

KISALTMALAR DİZİNİ

- Bs.** : Baskı
Çev. : Çeviren
s. : Sayfa
Vb. : Ve benzeri
Vd. : Ve devamı

ÖNSÖZ

Türkiye’de Arapça öğretimi, eğitim kurumlarımızda okutulan yabancı diller arasında yaygınlık bakımından İngilizceden hemen sonra gelmesine rağmen, yapılan araştırmalar öğretim yöntem ve tekniklerinden kaynaklanan birtakım eksiklikler ve Arapça öğretiminde kullanılan araç ve gereçlerin yetersizliği, bu dilin dört dil becerisi yönünden tam olarak öğretilmediği sonucunu ortaya koymaktadır.

Arapçanın Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen dillerden biri olması, bu dili milyonlarca insanın konuşması, coğrafi olarak Türkiye’nin komşularından iki ülkenin resmî dilinin Arapça olması, bu iki ülke ve diğer Arap ülkelerinin geneliyle Türkiye’nin siyasi, ticari ve iktisadi ilişkilerinin günden güne iyiye gitmesi ve bugün bu dili konuşan hemen hemen tüm ülkelerin bundan yüz sene önce Osmanlı Devleti’nin yönetimi altında bulunması Arap Dilini Türkiye için vazgeçilmez kılan öğelerden yalnızca birkaçıdır.

Şu anda dil öğretim yöntemi, tamamen öğretmen odaklı olmayıp; öğretmen, öğrenci ve ders kitabının içinde bulunduğu bir takım çalışması şeklini almıştır. Bu çalışmada öğrencinin yeteneği, azmi, derse devam ve ilgisi; öğretmenin eğitim anlayışı, işine karşı sorumluluğu, dili uygun olan bilimsel yöntemlerle öğretmesi; ders kitabının da bilimsel, programlı ve uygun bir içeriğe sahip olması yabancı dil öğretimini kolaylaştırmaktadır. Yabancı dil öğretim / öğrenim sürecinde kaynak olarak kullanılan ders kitapları gerek öğretmen gerekse öğrenci açısından oldukça önemlidir. Betimlemesi ve seçimi iyi yapılmış ders kitaplarıyla başarının artması muhakkaktır. Dil iletişim demektir. İletişim de dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileriyle sağlanır. Sağlıklı bir iletişim için bu beceriler öğrenciye iyi bir şekilde öğretilmelidir. Günümüz Arapça kitaplarında bugünkü ihtiyaçlara cevap verecek konular ve yöntemler kullanılmalıdır.

Biz de bu çalışmamızda Türkiye’de henüz ders kitabı olarak okutulmayan, Mısır’da bulunan “Merkezu’n-Nîl Dil Enstitüsü” tarafından yabancılara Arapça öğretmek amacı ile hazırlanan, *el-Muhtâr* adlı sekiz ciltlik ders kitabı serisini biçim, içerik ve yabancı dil öğretim yöntemleri bakımından değerlendirmeye artı ve eksilerini ortaya koymaya çalıştık.

Girişte, çalışmanın önemi, amacı ve alanı ele alındı. Birinci bölümde, Türkiye’de Arapça öğretimi ve yabancı dil öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesine,

ikinci bölümde, yabancı dil öğretiminde ders kitabı değerlendirilmesine ve söz konusu eserin incelenmesine yer verildi. Sonuçta ise çalışmada varılan kanaatler sıralanmıştır.

Bu çalışmada yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. İbrahim Yılmaz'a teşekkürü bir borç bilirim.

Erzurum-2011

Murat Arif GÜNEY

GİRİŞ

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte global bir köy hâline gelen dünyada dil öğretimi oldukça önemli bir hâle gelmiştir. Son yıllarda birçok Arap ülkesiyle aramızdaki vizeler kaldırılmış, ticarî ve turistik faaliyetler canlanmıştır. TRT, 24 saat Arapça yayın yapan bir kanal açmıştır. Dolayısıyla Arapça bilen kalifiye elemanlara ihtiyaç büyük oranda artmıştır ve gün be gün artmaya devam etmektedir.

Ülkemizde Arapça öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar bu alandaki problemleri ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışmalara kısaca göz attığımızda 1987’de Yusuf Ziya Bilici’nin hazırladığı *Tazimattan Cumhuriyete Türkiye’de Arapça Öğretimi* adlı yüksek lisans tezi, 1992’de Mahmut Karaca’nın hazırladığı *İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi ve Arapça Ders Kitaplarının Tahlihi* adlı yüksek lisans tezi, 1994 yılında Osman Uygun’un hazırladığı *İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi* adlı yüksek lisans tezi, 1994’te Gazi Üniversitesi’nde Azmi Yüksel’in başkanlığında *Orta Öğretimde Arapça Öğretiminin Yapı ve Sorunları* adı altında yapılan araştırma – inceleme, 2000’de Mahmut Karaca’nın Bursa İlahiyat Fakültesi’nde hazırladığı *Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurumlarında Arapça Öğretimi* isimli doktora tezi, Yusuf Karataş’ın Gazi Üniversitesi’nde 2001 yılında hazırladığı *Türkiye’de Arapça Öğretimi Açısından el-Arabiyye li’l-Hayât ders kitabının değerlendirilmesi*, Mücella Cihangir’in Gazi Üniversitesi’nde 2002 yılında hazırlamış olduğu *İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar* adlı yüksek lisans tezi, İbrahim Polat’ın Gazi Üniversitesi’nde 2003 yılında tamamladığı *Türkiye’de Arapça Öğretimi Açısından İmam-Hatip Liseleri için Arapça adlı ders kitabı serisinin değerlendirilmesi* yüksek lisans tezi ve Mecdi İbrahim’in *Türkiye’de Arapça Öğretimi Açısından el-Kitâbu’l-Esâsî adlı ders kitabı serisinin değerlendirilmesi* yüksek lisans tezi bu alanda yapılan bazı çalışmalar olarak göze çarpmaktadır.

Bu çalışmalarda Arapça öğretimi ve problemleri belirtilmiş ve çözüm yolları üzerinde durulmuştur

Dilbilimcilerin ve dil eğitimcilerin dil öğretim/öğrenimini daha etkili, daha kolay ve daha zevkli hale getirebilmek için çalışmalar yaptığı bir çağda daha etkili ve faydalı bir öğretim için Arapça öğretiminin de bu çalışmalar arasında yerini alması gerekir.

Bu çalışmanın amacı Mısır’ın başkenti Kahire’de yabancılara Arapça öğretmek amacıyla kurulan “Merkezu’n-Nîl Dil Enstitüsü”nde okutulan el-Muhtâr isimli ders

kitabı serisini biçim ve içerik açısından inceleyip değerlendirmek suretiyle Türkiye’de Arapça öğretiminin gelişmesine katkı sağlamaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRENİM / ÖĞRETİM SÜRECİ VE TÜRKİYE’DE ARAPÇA ÖĞRETİMİ

Bu bölümde yabancı dil öğrenimi, yabancı dil öğretim yöntemleri; Türkiye’de Arapça öğretiminin tarihsel süreci ve bugünkü durumu üzerinde durulacaktır.

1.1.DİL VE YABANCI DİL ÖĞRENİMİ

Dilin ve konuşmanın şimdiye kadar pek çok tanımı yapılmıştır. Ünlü Yunan düşünür Platon, *Kratylos* adlı yapıtında, dili “kendi özel düşüncelerini sesin yardımıyla, özne ve yüklem aracıyla anlaşılabilir duruma getirmek” biçiminde tanımlamıştır¹.

Dilin her şeyden evvel bir iletişim aracı olduğunu unutmamalıyız. Bu özelliği ile dil, insanı diğer canlılardan ayırır ve onu sosyal bir varlık haline getirir. Dile bu bakış açısıyla bir tanım yapacak olursak, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir².

İnsan, toplum, kültür ve eğitimle bağlantılı bir öge olan dilin yapısal görünümünün çok karmaşık olduğu, bu sebepten de çeşitli açılardan yapılan tanımların sayısının üç yüz elliyi aşkın olduğu belirtilmektedir³.

Enis Feriha, basit gibi görünen dil nedir? Sorusuna, “dil, düşünceyi ifade eden sesler topluluğudur”, “anlaşma vasıtasıdır” veya “manaları nakletme aracıdır” şeklinde tarif ederek cevap verilemeyeceğini ifade ederek dili şöyle tarif eder. “Dil, biyolojik olmayıp sonradan kazanılan, kültürel, toplumsal ve psikolojik bir olgudur.” Dil ile insan, insan olmuş, kültür ve medeniyet gelişmiş, insan aklı zirvesine ulaşmıştır. Dolayısıyla dili, ilmi ve felsefi olarak araştırmak insanı ve insan düşüncesini araştırmak demektir⁴.

¹ Doğan Aksan, *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Cilt: 1, Ankara 1979, s. 55.

² Muharrem Ergin, *Üniversiteler İçin Türk Dili*, Boğaziçi Yayınları, İstanbul 1986, s.13; Hüseyin Küçükkalay, *Kur’ân Dili Arapça*, Manevi Değerleri Koruma ve İlim Yayma Cemiyeti Neşriyatı, Konya 1969, s.12.

³ Aksan, s.11.

⁴ Enis Feriha, *el-Lehecâtu ve Uslûbu Dirâsetihâ*, Beyrut 1989, 32–37.

Dilin kendisine mahsus birtakım kuralları vardır. Dil kuralları, dilin yapısına hâkim olan, dilin kendi içinden ve eğiliminden doğmuş bulunan birtakım prensiplerdir. Bu prensipler dilin kuruluşunu, yapısının şeklini ve özelliklerini gösterirler.

Şüphesiz dil her şeyden önce bir anlaşma vasıtasıdır. Ancak bu vasıta tabî bir vasıta değildir. Gelişigüzel, yapma, iğreti, maddî, gelip geçici bir vasıta değildir. Dil canlı bir vasıta gibidir. İnsanlara, fertlere hizmet eder; fakat insanların, fertlerin keyfine tabi değildir. İnsanlar onu istedikleri biçime sokamazlar, ona değişik bir şekil veremezler. Onu olduğu gibi kabul etmeğe, onun hususiyetlerine dikkat etmeğe, onun tabiatına uymağa, onun kanunlarına boyun eğmeğe mecburdurlar⁵.

Gerçek şu ki dil, sadece düşüncüyü veya duyguyu ifade etmekten çok daha öte bir olgudur. Dil, psikolojik ve manevî oluşumumuzun bir parçasıdır. O, son derece karmaşık fiziki, içtimaî ve psikolojik bir ameliyedir. Bu karmaşık ameliyenin tamam olması için dört temel unsurun bulunması gerekir: Muhatap, Kendisinden söz edilen bir şey veya bir düşünce, Kelimeler veya deyimler (veya el, kaş-göz işaretleri.) Bunlar zihinde belirli şekilleri yani manaları olan seslerdir⁶.

Arap dilinde edebî anlamda dil kavramını karşılamak üzere luga kelimesi; dilin bir millete veya şahsa isnat edilmesi durumunda da lisan kelimesi kullanılır. Esasen konuşma organı demek olan lisan, kinaye yoluyla yukarıda tarif edildiği şekliyle dil anlamında kullanılır⁷.

Başta da belirttiğimiz üzere dilin birçok tanımı yapılmıştır ve hala da yapılmaktadır. Fakat biz bu kadarı ile yetinip dilin bazı özelliklerinden bahsetmek istiyoruz

Dil bir göstergeler sistemidir. Dil dediğimiz ortak kaynak yalnız seslerden, ses dizilerinden ve bunlara bağlanmış kavramlardan oluşan göstergeleri değil, bunlar arasındaki çeşitli ve düzenli ilişkileri de içinde bulunduran bir kaynaktır. Kısaca dil, bir “göstergeler deposu” değil, bir ‘göstergeler sistemidir. Göstergeler bildirişimdeki görevlerini bu sistem içinde yerine getirirler. Bunun içindir ki sözlü bildirişim hemen daima tek gösterge ile değil, belli düzenler içinde birbirine bağlanmasıyla meydana gelirler⁸.

⁵ Ergin, s.13.

⁶ Feriha, s.35.

⁷ Bk. İbn Manzur, *Lisânu'l-Arab*, Dâru'l- Fikr, Beyrut 1997, 12/275 لسن maddesi.

⁸ Sebati Ataman, *Dil Çıkması*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1981, s.16.

Dil toplumsal bir kurumdur. Oluşumu, gelişimi ve değişimi kendi kural ve yasalarıyla birlikte, toplumun koşullarına da bağlıdır. Dilin gelişimi yalnızca kendi yapısına bağlı değil, toplumsal koşullara da bağlıdır. Toplumdaki gelişmeler dile yansır. Örneğin. “bilgisayar” sözcüğünün üretilmesi için toplumun önce bu aracı bulması gerekir, daha sonra uygun bir ismi elbette verir. Aslında dilcilerin de yaptığı dil icat etmek değil toplumda kullanılan dili tespit ve var olan üzerinden kurallar koymaktır.

Hiçbir dil durgun, tamamlanmış bir sistem değildir. Dil tamamlanmış bir yapıt değil, sürüp giden bir etkinliktir. Her gün yeni sözcükler eklenir, zamanla bazı değişiklikler gösterir. Canlı bir organizma gibidir⁹.

Dilin toplumsal kurum niteliği son derece önemli iki gerçeği açıklar:

1. Dil zaman içinde oluşan ve gelişen bir varlıktır. Belli bir süre ile sınırlı değildir. Bunun sonucu olarak da dildeki değişme ve gelişmeler zaman içinde gerçekleşir. Başka bir deyişle dildeki değişme ve gelişmeği “tarihsel etkenler” belirler.

2. Dil ferdin iradesine bağlı değildir. Tersine, fert, farkına varsa da varmasa da, her zaman onun zorlayıcı baskısı altındadır¹⁰.

Dil kendi kanunları çerçevesinde yaşayan bir varlıktır. Bu varlık, her zaman diriliğini muhafaza ederek canlı canlı kullanıldığı gibi, zaman zaman canlı varlıklardakine benzer şekilde birtakım değişiklikler, kendi bünyesinden doğan çeşitli sebeplerle bazı gelişmeler de gösterir. Bu değişiklikler ve gelişmeler ona, uzun tarihi boyunca, daima serpilen ve zaman içinde akıp gelen bir manzara verirler. Bu yüzden dilin tarihinde bir takım merhaleler, bir takım gelişme safhaları göze çarpar. Bunun içindir ki biz ayrı devirlere, uzak asırlara ait metinlerin dilinde bir takım farklılıklar görürüz¹¹.

Dil, bir milletin diğer milletlerden farklı olan namesi ve konuşmasıdır. Dil bir milletin ses dünyasıdır. Her millet kâinatı, duygu ve düşünceleri, gereksinimleri doğrultusunda ayrı şekilde seslendirmiş, ayrı şekilde ifade etmiştir. Bu aynı zamanda onların hayatı algılayış biçimleridir. Üzerinde yaşanan toprak ve şartlar bu algılayışı şekillendirir.

Dilbilimciler dili konuşma dili ve yazı dili olmak üzere ikiye ayırmaktadırlar. Konuşma dili; bir ulusun dil birliğinin, dilin yazıyla ilişkili olmayan ve çeşitli söyleyiş

⁹ Kemal Ateş, *Türk Dili*, İmge Yayınevi, Ankara 2007, s.22.

¹⁰ Ataman, 17–18.

¹¹ Ergin, s.14.

özellikleri taşıyan yönü, yazı dili de konuşma dilinin yazılı dile geçirilmiş biçimi olarak tanımlanmaktadır.¹²

Arap dilinde de yazı dili, fushâ klasik Arapça ve Kur'an Arapçası olarak tanımlanmakta olup, basit kullanım farklılıklarına rağmen, kutsallık niteliğinden dolayı değişikliklere karşı bir tür korunmalı olarak bütün Arap dünyasında tek bir şekildedir. Arapça yazı dili, yazılı anlatım biçimi ile Kur'an, edebiyat, bilim dalları, gazete ve dergilerde kullanılırken, radyo televizyon, hutbeler ve bazı tiyatrolarda da kullanılmaktadır. Söz varlığı ve sesletim benzerliğinin yanı sıra her Arap ülkesine göre farklılık gösteren 'âmmiyye adıyla bilinen konuşma dili, Ortadoğu'dan Kuzey Afrika'ya kadar yayılmış geniş bir coğrafyada, Arabistan Yarımadası, Irak, Suriye, Mısır ve Mağrip lehçe öbeğine ayrılmış şekildedir.¹³

Zaman zaman Arap dünyasında fusha ve 'âmmiyye tartışmaları olmuştur. Kanaatimizce fushaya önem verilmesi hem Arap dünyası hem de İslam dünyası açısından gerekli bir durumdur. Mesela İngilizce dünyanın hemen hemen her yerinde ufak tefek farklılıklarla aynı konuşulurken 'âmmiyye Arapça konuşan Araplar kendi aralarında bile anlaşma zorluğu çekmektedirler. Takdir edersiniz ki bu iletişim kopukluğu batılıların işine gelmektedir.

Çetiner,¹⁴ Âmmî Arapça ile Fasîh Arapça arasında ne kadar büyük farklılıklar olduğunu görmemiz açısından halen Mısır'da kullanılmakta olan bazı lafızları ve isti'malleri örnek olarak vermiştir.

¹² Yusuf Karataş, *Türkiye'de Arapça Öğretimi Açısından "al- 'Arabiyya li'l Hayât Ders Kitabının Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Ankara 2001, s.4.

¹³ Fatoş Sümengen, *"el- 'Arabiyytu'l- Mu'âsıra"* Adlı serinin Arapça Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi ,(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Ankara 2004, s.6.

¹⁴ Bedrettin Çetiner, "Arap Âleminde Fasîh Dil- Ammî Dil Mücadelesi" *Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 7-8-9-10, 1989-1992, s.361.

Fasîh Arapça	Âmmî Arapça
الذى التى	ألى
انظر	بص
داخل	جوّة
حارج	برّة
صباح الأمس	امبارح
ملك فلان	بتاع فلان
الأمّ	ما ما
أنا الذى أستحقّ	أنا اللى أستاهل
انتظر	إستنّ

Ana Dil ve Yabancı Dil: Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir¹⁵.

Yabancı Dil ise, İnsanın ilk ve tabii çevresi dışında öğrendiği bütün diller şeklinde tanımlanmaktadır¹⁶. Diller iletişim açısından ulusal dil, uluslar arası dil, bilim dili; dil edinimi açısından da ana dil, yabancı dil, ikinci dil gibi sınıflandırılmıştır. İletişim açısından değerlendirildiğinde birçok boyutun bir birine karıştığı görülür. Dil öğretiminde bütün bu özelliklerden seçim yapılması, öğretim alanlarının bu tanımlara göre düzenlenmesi gerekir.

Yabancı diller, millî mantıkla ilişkili olan dil kuralları ile öğrenilir. Bu sebeple yabancı dili konuşan toplum gibi düşünemedikçe o dili doğru ve düzgün öğrenmek muhaldir. Her toplumun özelliklerini yansıtan millî mantık, nesiller boyunca edinilen bilgi, tecrübe, inanç, tavır, din, çeşitli görüş, toplumsal hiyerarşi, yer ve zaman kavramları gibi değer birikimleri vardır. Böylesine karmaşık yapısı olan dili çözmek hayli emek gerektirir. Dilin bu girift yapısından dolayı batıda yabancı dil öğretim uzmanları, dilin nasıl öğretilceği konusunda yüzde yüz emin oldukları bir yöntemin bulunmadığını ifade etmekten çekinmiyorlar.

Yabancı dil olarak Arapça öğretiminin esas hedefinin iletişim kurmanın yanında iletişim alanını genişletme olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Arapçanın ana dil olarak konuşulduğu ülkelerdeki insanların özgün anlayış ve ifade tarzlarının bir bütün olduğu göz ardı edilmemelidir. Edebiyat, mimarî gibi güzel sanatlarla birlikte yemek yeme, alışveriş, tanışma gibi günlük etkinlikler ve eğitim, politika, evlilik gibi kültürel kalıpları kullanabilmek Arapça öğreniminde önemlidir¹⁷.

Yabancı Dil Öğrenimi: İletişim, insanlar arasında çeşitli ilişkilerin kurulması ve kurulan bu ilişkilerin çeşitli biçimlerde değiştirilerek sürdürülmesidir. Bu etkinlik katılanların karşılıklı olarak birbirlerine gönderdikleri, söyledikleri bildirilerle gerçekleşir. Bildirileri anlama aracı ise dildir. İnsanların hayatın birçok alanında, her türlü ilişkiyi kurup yürütebilmeleri için uluslararası ortamda konuşulan ortak dilleri de öğrenmeleri gerekmektedir. Bu dillerin belirlenmesinde teknoloji, bilim ve askerlik alanında üstünlük önemli rol oynamaktadır. Bir ulus bir yabancı dili öğrenmeyi talep

¹⁵ Aksan, s.81.

¹⁶ Aksan, s.16.

¹⁷ Candemir Doğan, *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*, Ankara 1989, 16–17.

ediyorsa o dili üstün bir bilim ve kültür dili olarak görüyor demektir¹⁸. Aynı zamanda dil, sömürge amacı ile de öğreniliyor olabilir.

Yabancı dil öğrenmek basit bir olay değildir. Yabancı dil öğrenimi bazı yönleriyle ikinci bir kültürel kimlik kazanmayı gerektirir. Kültür, kişilerin benliği içinde derin bir iz, dil de aynı kültürü paylaşan insanlar arasında bu kültürü ifadeye yarayan en iyi araç olduğundan insanın dünyaya bakış açısı, kişisel kimliği, düşünme sistemi, davranışları, düşünceleri ve iletişiminin bir kültürden diğerine geçişte karışması ve değişmesi mümkündür. Yabancı kültürün üstün gelme gücü, dil öğreniminde daha etkin olduğundan yabancı dil öğrenenin yaşadığı tecrübeyi yitirmeme çabalarına gösterilen tepkiler kültür şoku olarak isimlendirilir¹⁹.

Çağımızda yabancı dil öğrenme gereksinimi bir hayli artmıştır. Bundan yirmi sene önce Sultan Ahmet, Kapadokya v.s. gibi turistik mekânlarda karşılaşılabileceğimiz insanlar artık internet sayesinde her an evimizin içine girebilmektedirler. Üniversite mezunu bir genç okulunda ne kadar başarılı olursa olsun kaliteli bir şirkete girmesi ve orada ilerlemesi yabancı dil (bu gün için özellikle İngilizce) durumuna bağlıdır.

Bundan dolayı yabancı dil öğrenimi/öğretimi gelişi güzel yürütülmemesi gereken bir süreçtir. Bu sürecin etkin bir şekilde gerçekleşmesi, yabancı dilin istenilen seviyede öğrenilmesi uygun yöntemin seçilmesine bağlıdır.

Yabancı dilin öğrenilmesinde her ferдин maksadı bir olmaz. Bu yüzden verimi artırmak için öncelikle dil öğrenecek olan kişinin gayesi bilinmeli ve ona uygun program uygulanmalıdır. Örneğin ilk ve orta öğretimde dilde dört becerinin(Dinleme, Okuma, Yazma, Konuşma) de aynı ağırlıkta kazandırılması amaçlanırken yetişkin eğitiminde bu durum farklı olabilmektedir. Çünkü yetişkinler yabancı dili mesleklerine yönelik olarak öğrenmek istemektedirler. Bir işadamı çıktığı iş gezisinde yardımcı olması için yabancı dil öğreniyorsa kendisi için konuşma becerisi ön plandadır. Kamu Personeli Dil Sınavına hazırlanan bir memur veya doçentlik dil sınavına hazırlanan bir aday için konuşma becerisi pek önemli değildir. Nitekim sınav dilbilgisini, çeviri

¹⁸ Özdemir Emsal Ateş, “Türkiye’de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), (Haziran 2006), 28–35.

¹⁹ Doğan, s.17.

yeteneğini ölçmeye yöneliktir. Bundan dolayı yabancı dil öğrenenin hedefi, yaş ve kapasitesi dil öğretimi/öğrenimi sürecinde göz ardı edilmemelidir²⁰.

1.2.YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Bu bölümde yabancı dil öğretim yöntemleri değerlendirilecektir. Bunu yapmaktan maksadımız öğretim yöntemleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları detaylı bir şekilde incelemektir. Bu yöntemleri tek tek ele almadan önce genel bir bilgi verilecektir.

Yabancı dili öğretmek amacıyla tarihin değişik safhalarında farklı yöntemler denenmiştir. 1940–1960 arasında nerdeyse tek yöntem olarak dil öğretimini egemenliği altına alan duyumcu-dil yöntemi (audio-lingual) amaçlanan iletişim yetisi karşısında yetersiz kalmıştır. Gerçekten, yapısal, daha doğrusu betimsel dilbilimin biçimciliğine ve davranışçı dil öğretim kuramına dayanan duyumcu-dil yöntemi yandaşları, dil öğretimini büyük ölçüde alışkanlık kurma edimi olarak düşünmüşlerdir. Bu yöntem öğretimin ilk basamaklarında, özellikle küçük yaştaki çocuklar için dilbilgisi yetisinin kazanılmasında yararlı olmuştur, ancak dil kullanım yetisi kazandırmakta başarısız kalmıştır²¹.

1960'lardan sonra Chomsky'nin öncülüğünde gelişen yeni dilbilim anlayışı ve buna koşut olarak gelişen anlıksal ruhbilimin etkisiyle dil öğretiminin bir alışkanlık kazanma edimi değil, bilinçli bir kazanım olduğu düşünülmeye başlanmıştır. Başka bir anlatımla, dilde anlam ve dil kazanımında insanın anlığı ve kişiliği ön plana geçmiştir. İnsanın bir makine olmadığı, dil ediniminde anadilinden getirilenlerin, varsayımların ve doğuştan getirilen dil kazanım düzeneğinin önemli bir yeri olduğu düşünülmüştür. Bu düşünceler önce anlıksal yöntem denilen daha usçu bir dil öğretim yönteminin gelişmesine yol açmış, ancak büyük ölçüde geleneksel dilbilgisi çeviri yöntemine benzeyen bu yöntemin de biçimciliği yenemediği, dilbilgisi yetisi ötesinde bir kazanım sağlayamadığı anlaşılmıştır²². Şüphesiz ortaya konulan bu düşüncelerde kişinin ruh hali ve kapasitesi dikkate alınmış ve daha akılcı yöntemlere zemin hazırlanmıştır.

²⁰ Emin Cihan Üzüm, *Türkiye’de Arapça Öğretimi Açısından “al-‘Arabiyyah li’n-Nâşi’in” Ders Kitabının Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Ankara 2001, s.9.

²¹ Ahmet Kocaman, “Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler” *Türk Dili Dergisi*, Dil Öğretimi Özel Sayısı, 47(379-384), (Temmuz-Ağustos 1983), 117–118.

²² Kocaman, s.118.

Günümüzde bir tek yabancı dil öğretiminden değil, yabancı dil öğretim yöntemlerinden söz edilebilir, işlevsel kavramsal ders izlenceleri çerçevesinde bir yöntem henüz tümüyle geliştirilebilmiş değildir. Genellikle iki yol izlendiği görülmektedir: Önce bir dilbilgisi tabanı hazırlanmakta, buna daha sonra işlevsel kavramsal boyutlu konular eklenmektedir. İkinci yaklaşımda ise, dilbilgisi ve işlev en baştan birlikte ele alınmakta, böylece yapı işlev örgüsü sağlanmaya çalışılmaktadır. Kimileri seçmeli (eclectic) bir yöntemde çeşitli yöntemlerin iyi yanlarını birleştirmeye çalışmaktadırlar.²³ Bütün bu çabaların sebebi kişiye yabancı bir dili daha kısa zamanda, amacına uygun ve kaliteli bir şekilde öğretmektir.

1982 Ekim ayında Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığının ortaklaşa düzenledikleri Yabancı Dil Öğretim Programları konulu seminerde belirlenen belli başlı yöntemlerin sınıflaması yapılmıştır. Türk ve Avrupalı uzmanlar tarafından benimsenen bu yöntemler şunlardır²⁴:

1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
2. Dolaysız Yöntem (Direct Method)
3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)
4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)
5. İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)
6. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

1.2.1. Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi

Dilbilgisi – çeviri yöntemi çok eski bir yöntemdir. Latince ve Yunanca gibi klasik dillerin öğretiminde kullanıldığı için “Klâsik Yöntem” adını da almıştır.

Amaç başka dilden ana dile çeviridir. Bu yöntem belli bir öğrenme kuramına göre geliştirilmemiş, daha çok akla dayalı çözümlenmeler, kural öğrenme ve karşılaştırmalı çalışmalara yer verilmiş ancak konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verilmemiştir²⁵. Ancak yaşayan dillerin öğretilmesinde iletişim ön plana çıkacağı için bu yöntem yetersiz kalmakta, amaca ulaştırmamaktadır. Çünkü dilin tüm kuralları

²³ Kocaman, s.118.

²⁴ Hayati Çevik, *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Drama Tekniğinin Kullanımı*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Adana 2006, s.14.

²⁵ Abdülkadir Kabadayı, “Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Öğretim Modeli Tercih Ölçeği”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 2003, s.57.

önceden verilmekte, seçilen metin doğrultusunda sözcükler ve fiil çekimleri öğretilmekte, sürekli olarak ana dil kullanılmaktadır²⁶.

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi üç önemli varsayıma dayanır²⁷:

- 1) Dil kuralları bütündür.
- 2) Yazın dili, konuşma dillerinden daha üstündür.
- 3) Diller karşılaştırılabilir, aralarında benzerlikler ve farklılıklar bulunabilir.

Bu yöntem ile dil kullanımı amaçlanmaz. Sadece hedef dilin dil kuralları üzerinde bilinçli bir kontrol kurulmasını gerekli görür. Öğretmen sınıftaki tek otoritedir ve sınıftaki açıklamaları ana dili kullanarak yapar. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi genellikle aşağıdaki faaliyetlerden oluşur

- Örnek cümlelerle dilbilgisi kurallarının açıklanması,
- Sözcük varlığının ve sözcük karşılıklarının ana dilde bir liste şeklinde verilmesi,
- Okuma metninin dilbilgisi kuralları ve sözcük varlığına göre seçilmesi,
- İki yönlü çeviri(ana dilden hedef dile ve hedef dilden ana dile)yapılması,
- Sınıf içi etkinliklerde çeviri ve ezbere önem verilmesi.

Dilbilgisi-Çeviri Metodu Hakkında Yapılan Eleştiriler²⁸:

1. Dilbilgisi-tercüme metodu, yabancı dil öğretiminde tercüme ve dilbilgisi kurallarının öğretiminden başka bir becerinin gelişmesine önem vermez.

2. Kaidelerin tanımı, dilbilgisi kalıp ve bölümlerini öğretmede aşırıya gider. Seçtiği örnek cümleler pratik ve gerçek hayattan tamamen uzak olarak ve sadece kaideleri açıklamak için yapay olarak üretilir. Dolayısıyla gerçek hayatla bağlantılı bir dil değil de sadece kitaplara ait bir dil öğretimini gerçekleştirilebilir.

3. Bu metot, öğrencinin dili iletişim aracı olarak kullanması ile dilin analitik incelemelerini öğrenmesi arasındaki farkı ayırmıyor.

4. Bu metodun kuralları öğretim biçimi çok tenkit edilmiştir. Bunlardan biri, beklide en önemlisi; öğretmenin kuralı söyleyerek örneğe kıyas yolu ile geçmesi ve uygulamalar yapmasına öğrenciden istemenin olumsuz sonuçlarıdır.

²⁶ Cengiz Tosun, “Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış” *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, Sayı: 5, (Mayıs 2006), s.81.

²⁷ Sümengen, 12–13.

²⁸ Doğan, 77–79.

5. Dilbilgisi-tercüme metoduyla yabancı dil öğretiminde ana dil esas öğretim aracı olarak kullanılır. Fakat araştırmalar, ana dilin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının öğrenimi engelleyen bir etkisinin olduğu tezini ortaya koymuştur.

6. Genellikle bu metoda uygun öğretim, öğretmen ile öğrenci beraber, sınıfta ve ders kitabından hiç sapmadan yapılır. Öğretmen kendisini tamamen bu metoda kaptırmişsa, öğrencinin bir gün yabancı dil konuşan biri ile karşılaşması veya bir yabancı ülkeyi ziyareti gibi şeyler asla hatırına gelmez ve iletişim yönünü tamamen ihmal eder.

7. Bu metot; çok zeki olan öğrencilerin dışında kalan, endişeli ve sıkılgan karakterli öğrencilerin pek çok yanlışlara düşerek başarısızlıklarına sebep oluyor. Bu öğrencilerin düzeltme fırsatı bulamadıkları yanlışları birikir. Yerleşen yanlış dil alışkanlıklarını ileri dönemlerde değiştirmek ise oldukça zordur.

8. Öğrencilerin duyularını sözlü ve yazılı olarak ifade etmek için dili bir etkinlik aracı olarak kullanmaya alıştırmadan, bütün güçleri ile dil kaidelerini ayrıntılarıyla öğretmeye yöneltilir.

9. Bu metotla dil öğrenme, çoğu zaman diyalog gibi etkinlikleri olmayan düz edebî metinler ve çok sınırlı kelime listeleri ile olur.

10. Dilbilgisi-tercüme metodunun öğretimde kullandığı tümnden gelim tekniği, öğrencilerin çok arzu ettikleri zihni güçlendirme, keşfetme ve üretme kabiliyetlerini kullanmalarına fırsat vermiyor.

11. Ana dilin; zor, anlaşılmayan tercümelerde devamlı kullanılması öğrencinin cümle kurmak yeteneğinin gelişmesini engelliyor. Düzensiz tercümelerin yapılması, kaçınılması mümkün olmayan çirkin bir dilin öğretilmesine sebep oluyor. Çünkü bu durumda yabancı dil ana dilin yapısına uyduruluyor.

12. Öğrencinin öğrendiği kelimelerin seğıiminde herhangi bir bilimsel ölçünün veya bir sınıflandırmanın olmaması yani kelimelerin uzun listeler halinde öğretilmesi, ezberlemesini veya hatırlamasını zor ve imkânsız duruma getirir. En iyi sözlükler bile kelimelerin kullanıldığı pozisyonlar hakkında yeterli bilgiyi veremezler. İki dilde aynı anlamı ifade eden bir kelimenin bulunması ise oldukça zordur. Çünkü kelime milletinde kültürel hayat tarzının bir parçası onun ifadesi olduğu için tercüme her zaman başarılı olamaz.

1.2.2. Dolaysız (Düzvarım) Yöntem

Dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı ve Doğal yöntem'in bir uzantısı olarak ortaya kondu. Psikolog *Gestalt*'ın bütüncül, *Herbart*'ın eğitim ve *Humboldt*'un dil ve kültür görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu yöntemde, dersler kısa bir hikâye ya da diyalog'la başlar. Sözlü olarak hareket ve resimlerle desteklenir. Ana dil hiç kullanılmaz. Dilbilgisi tümevarım yöntemiyle öğretilirken, fiillere öncelik verilir. Dersle ilgili açıklamalar bilinen sözcük ve yapılarla sürdürülür. Öğretmen modeldir, dolayısıyla ona çok iş düşer, çok yorulur. Öğretimde yetişkinle çocuk arasında ayırım yapılmaz²⁹.

Bu Yöntem iki temel varsayıma dayanır³⁰:

- 1) Dil alışkanlıklar bütünüdür.
- 2) Dil özellikle ve öncelikle konuşmadır.

Dolaysız Yöntem uygulaması şu faaliyetlerden oluşur:

- Dersler bir diyalog ya da kısa bir fıkra anlatımıyla başlar,
- Önce sözlü öğretim yapılır; bu nedenle, gramer ve yeni sözcükler sözel olarak öğretilir,
- Hedef dilin yoğun bir şekilde kullanılmasına yer verilir,
- İlk haftalar telaffuz öğretimine ağırlık verilirken, yeni dilbilgisi yapıları sürekli dinleme tekrar ile öğretilir,
- Sınıf içinde ana dil ve çeviriye yer verilmez,
- Öğretmenden amaç dili çok iyi bilmesi ve konuşması istenir,
- Öğretmen merkezli öğretim yapılmasına karşın, öğrencilerin derse aktif katılımını gerektirir,
- Okuma öğretimi, dilbilgisi becerilerini geliştirmekten çok zevk için yapılır

Dolaysız Metot Hakkında Yapılan Eleştiriler³¹:

1. Bu metodun zorluklarından biri, öğrenciye konuşma ve ifade etme hürriyetini daha önce planlanmamış konularda da vermesidir ki, bu bazen istenmeyen konu ve kelimelerin kullanılması sonucunu doğurur. Bu da öğrencinin ana dili sistemiyle yeni öğrendiği dilin sistemini karıştırmasına ve alışık olduğu eski tertip ve kelimeleri yeni gibi konuşurken kullanmasına sebep oluyor.

²⁹ Tosun, s.81.

³⁰ Sümengen, s.14.

³¹ Doğan, 86-87.

2. Ana dili kullanmayı tamamen reddetmenin faydası olduğu kadar zararı da vardır. Öğretmen bazı soyut kelimelerin anlamını öğrencilere şekil veya araçlarla anlatmazsa bu da anlam kargaşasına ve ileride düzeltilmesi zor olan yanlışlara sebep olur.

3. Ana dili öğrenimi ile yabancı dil öğrenimin benzerliği mantığından hareketle, yabancı dili kullanmaya koyulan öğrencinin, sanki sokakta konuşma alışkanlıkları kazanan çocuk gibi dil öğrenmeye çalışmasını sağlamak ve sınıf ortamında aynı ölçüde tekrar etme fırsatını verebilme oldukça zordur.

4. Dil kalıplarının öğrenilmesi önce anlamayı gerektirir. Öğrencinin ana dilini kullanması yasaklandığında kelimeleri sadece cümle içindeki kullanımıyla anlamasına sebep olacaktır. Cümlelerin anlaşılması için çoğu zaman işaret ettikleri eşya ile bağlantı kurmak, kelimelerin öğretiminde olduğu gibi kolay ve mümkün olmaya bilir. Bazen hislere dayanan soyut cümleler yanlış olarak anlaşılabilir ve sadece zeki öğrenciler bu öğretimde başarılı olabilir.

5. Direkt metodu uygulayan öğretmen çok zorluklarla karşılaşır ve bütün öğretmenler bunları göğüsleyecek güçte değildir. Bu metodun konuşmaya ağırlık vermesi sebebiyle dilin edebiyat, sanat, edebî zevk, hikâye okuma, şiir dinleme gibi kültürel güzelliklerini ihmal eder. Tercüme yapmaması kültürden kopmaya sebep olduğundan öğrencileri, edebî eserleri tercüme etme ve kültür mirasına ulaşmaktan da mahrum eder.

6. Direkt metodu uygulayanlar, ana dil öğrenimi ile yabancı dil öğrenimini eşit sayıyorlar. Gerçekte psikoloji, dil bilim ve pratik açıdan bu ikisi arasındaki fark çok büyüktür. Yetişkin öğrenciye çocuk muamelesi yapmak mümkün değildir. Çünkü o en azından bir dili konuşuyor ve özel konuşma deneyimleri, becerileri vardır. Yabancı dil öğretiminde mutlaka bu hususlardan faydalanılması gerekir.

7. Düşünme duygusu gelişmiş, alışkanlıkları yerleşmiş, yetişkin kimseye, yeni alışkanlıklar kazandırma pek çok engellerle karşılaşır. Çocuk ana dili günde yaklaşık on saate yakın bir süre dinleme ve konuşma fırsatı bulur. Yabancı dil öğrenenin aynı imkânları bulması oldukça zordur.

8. Ana dilin kullanılmasına asla izin vermeyen direkt metot işaret, temsil vb. şekillerle açıklanamayacak kelimelerin ana dil ile kolayca anlatılmasından öğrenciyi

mahrum ediyor. Açıklamada çaresiz kaldığı bu kelimelerle uğraştırarak öğretmene çok vakit kaybettiriyor ki; bu kelimeler bazen bir tek kelimeyle açıklanabilir.

1.2.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi

Davranışçı psikolojinin etkisiyle ortaya çıkmış olan Kulak-Dil Alışkanlığı Yönteminde dil öğrenme, doğru cevapların pekiştirilmesiyle etki-tepki bağının kuvvetlenmesi sürecidir. Bu nedenle, bu yöntemin sınıf-içi uygulamasında *mim-men* yani söyleneni tekrar etmek ve tekrarla ezberlenen cümle kalıplarına benzer cümle üretmek, bu yöntemin temelini teşkil eder³².

Demircan, Kulak-Dil Alışkanlığı Yönteminin güncel dili öğretmeyi hedeflediğini, Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde kuralları öğretmek üzere oluşturulmuş yapay tümceleri ya da klasik edebiyattan seçilip bir başka devrin dilini yansıtan örnekleri kullanan “kural koyucu” tutumu engellemek üzere “dil, onu konuşanların söyledikleridir,” ilkesinin geliştirildiğini belirtmektedir³³.

Bu yöntemde öğrencinin ana dili öğretim aracı olarak kullanılmamaktadır. Örneğin, İngilizce Öğrenen bir Türk, öğrenim sırasında hiç Türkçe kullanmamakta; sürekli olarak alıştırmaya ve konuşma parçalarındaki İngilizce tümceleri işittikten sonra yinelemeye çalışmaktadır. "Kulak-dil alışkanlığı" yönteminin ana çizgilerini Chastain şöyle sıralamaktadır³⁴:

- Yöntem, dili bilinçaltı bir düzeyde öğretmeyi amaçlar.
- Bu amaca ulaşabilmek için yabancı dil dizgesi anadilindeki gibi geliştirilmeye çalışılır.
- Öğrencilere kendilerine yöneltilen sorulara karşı doğru yanıt verme alışkanlığı verilir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar üzerinde düşünüp zaman harcamalarına izin verilmez.
- Alıştırmalar hiçbir açıklayıcı bilgi verilmeden yapılır, çünkü başat amaç öğrenciye düşünmeden yanıtlama alışkanlığı kazandırmaktır.
- Dil becerilerini geliştirmede doğal sıra izlenir. Şöyle ki, öğrenci önce anlamayı, sonra konuşmayı, daha sonra okumayı ve en son olarak da yazmayı, öğrenir.

³² Kabadayı, s.57.

³³ Ömer Demircan, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, Ekin Kitabevi, İstanbul 1990, s.184.

³⁴ F. Özden Ekmekçi, “Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı” *Türk Dili*, Dil Öğretim Özel Sayısı, 47(379-380), 1983, 106-107.

Kulak-dil alışkanlığı yöntemi şu yönlerden eleştirilmiştir³⁵:

1. Bazı öğretmenler bu metodu öğrencinin örnek alıştırmaları taklit ederek öğrenmesi gerektiği dönemde, bunları değiştirerek kuralları taklit ve tekrar edilmesinde kullanır ve maksadı anlaşılmayan usandırıcı uzun tekrarlara çevirir. Öğrencilerin anlamı kavramadan kelime ve terkipleri tekrar etmeleri usandırıcı bir hal alır.

2. Kulak-dil alışkanlığı metodu gramer öğretimine çok önem vermez. Kuralların açıklamaları öğrencinin öğrendiği diyalogda geçen cümle kalıplarının açıklanmasıyla olur. Bu ise çoğu zaman diyaloglarda tabii ve mantıkî şekliyle cevabını bulmayan bazı temel kuralların öğretilmesinde yetersiz kalır. Rivers bu metodun zeki ve icat yeteneği olan öğrenciler ile çalışkan öğrencilere önem verme konusunda eksik kaldığını söylüyor. Çünkü zeki öğrenciler normal ve orta derecede zekâlı öğrenciler için uygun olan zamanla yapılan tekrardan usanç duyar ve devamlı taklit etmekten de nefret ederler.

3. Kulak-dil alışkanlığı metodunu benimseyenler, temel dil becerilerinin dinleme, söyleme, okuma, yazma şeklindeki sıranın çocukların ana dili öğrenirken izledikleri sıra olduğunu ileri sürerler. Çocuk bir yandan gelişmesini tamamlarken, öte yandan toplu yaşayışın ayrılmaz bir parçası olan ana dilini de öğrenir. Ancak ortaokul veya lise öğrencisi çevresiyle iletişim sağlayacak bir dili bildiğinden, iletişim için gerek duymadığı yabancı bir dil öğrenimi sadece sınıf içi bir etkinlik olarak görür. Buna ek olarak yabancı dil öğrenirken yanlış yapma ve özellikle ergenlik döneminde gülünç duruma düşmekten korkma, temel dil becerilerinin istendiği gibi gelişmesini engeller.

4. Okuyup yazarak çalışmaya alışmış olan bir yetişkinin, yalnızca dinlemeye dayalı bir öğrenimi sürdürmek zorunda kalması onun beklentilerine ters düşmektedir. O nedenle bu metotta izlenen beceri sırası mantıklı bir sıra ise de ana dili ile bir benzerlik kurularak savunulamaz. Ayrıca sözlü anlatım, okuma ve yazma etkinlikleri arasında ne kadar bir sürenin bırakılması gerektiği henüz çözülememiş bir sorundur.

Bu metot, düşünme ve değerlendirme gerektirmeyen mekanik becerileri geliştirmeye yönelik olduğundan askerlere son derece uygundur. 1955–1965 yıllarında üniversitelerde uygulandı ve başarısızlıkla sonuçlandı. Çünkü onların gerek duyduğu dil becerileri askerlerinkinden farklıydı.

³⁵ Doğan, 102–103.

5. Bu metodun öğretme şekli otomatik olduğundan iletişim melekesi oluşturamaz. Yani yabancı dil öğretiminde hedef olan iletişim melekesinin oluşmasını engellediği iddia edilir.

1.2.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı

Bilişsel kuram, Stern'e göre, öğrencinin yabancı dilin yapısını anlamayı ve bu yapının kolayca kullanılmasını önemser. Koşullanma, yetiştirme, pekiştirme, alışkanlık kazanma ve aşırı öğrenme konularındaki davranışçı görüşün yerini, Ausabel gibi bilişselci psikologun önerdiği kural öğrenme, anlamlı alıştırma ve yaratıcılık olarak önem kazanmıştır.

- Yöntemin amacı, öğrencilere, anadilini konuşanları gibi yabancı dil becerileri kazandırmaktır. Buna göre, öğrenciler belirli cümle kalıplarını öğrenmek yerine daha önce karşılaşmadıkları durumlarda da uygun cümleleri oluşturabilecek bir yeteneği geliştirmelidirler³⁶. Bu yöntemde Öğrenciye öğrendiği dilin mantığını kavratmak temel espridir
- Yöntemin özellikleri şunlardır³⁷:
- Yabancı dil öğrenme bir alışkanlık süreci değil, bilinçli olarak kuralları öğrenme sürecidir.
- Ayrıca telaffuz öğretimine yer vermeye gerek yoktur.
- Duyduğunu anlama becerisi geliştirilmelidir.
- Grupla çalışma ve bireysel eğitim desteklenir.
- Yabancı dilin dilbilgisi kuralları öğretilirken, tümevarım ve tümdengelim yöntemleri beraberce kullanılmalıdır.
- Dört temel beceri öncelik sonralık sırasına göre değil önemine göre eşit olarak geliştirilmelidir.
- Sınıfta ana dilin kullanılmasına ve çeviriye izin verilir.
- Bütünlüğü sağlamak için gerektiğinde görsel ve işitsel araçlardan, gerektiğinde diğer tekniklerden yararlanılmalıdır.
- Öğrenme ortamının olumlu oluşu, sınıf içi etkileşim, öğretmenin tutumu, öğrenme için çok önemlidir.

³⁶ Tosun, s.82.

³⁷ Çevik, s.18.

Bilişsel metodun üstün yanları olmasına rağmen, yabancı dil öğretiminde şiddetli tartışmalara konu olmuştur. Eleştiriler şu şekildedir³⁸:

1. Rivers; yabancı dil öğretiminde bu metodun tam olmadığını ileri sürerken diğer uzmanlar da bu teorinin yeni olmadığını, özelliğinin yabancı dil öğretiminde bazı şekiller arasında dengeyi yenilemek olduğunu ileri sürdüler.

2. Bilişsel metot, klasik tümdengelim dayanan bir programı yabancı dil öğretiminde kullanır. Aynı şekilde tümevarım tekniğini kullanan direkt metot da bu yüzden çok tenkit edildi. Bunun için Rivers bu işi bir tarafı tümdengelim, diğer tarafı tümevarım ile bağlantılı bir düzleme benzetir. Bilişsel metot da bu iki taraflı tekniğin bağlantı noktasında dil bilgisi-tercüme metodunu destekler.

3.Yabancı dil öğrenmede akla aşırı önem ses, gramer, ve anlam sisteminde bilinçli hâkimiyeti azaltarak öğretmenin görevini zorlaştırır.

4. Dil kurallarında fazla yoğunlaşma ve kavrama zorunluluğu, belki de diğer dil becerilerine verilecek önemi azaltabilir. Yine dil bilgisi kurallarında yoğunlaşma, özellikle etkin iletişim becerilerini de zayıflatır. Kurallara önem verme ve kavrama zorunluluğu belki de iletişim durumlarına göre anlamları canlandırma içindir. Bu anlamlar konuşanın, konuşma mesajını yolladığı sırada, dinleyenin de bu mesajı aldığı esnada zihnine doğar .

5. Bilişsel öğrenme metodunda öğretmen belki de iletişim için istenilen davranışların gerçekleşmesine hiç dikkat etmeyebilir.

6.Bilişsel metot dilin bütün kural ve özelliklerini uygulamalarla öğrencilere öğretmeye çalışırken, gerektiği anda yardımın hemen yapılması sebebiyle öğrenci kendi kendine dilin pek çok kuralını keşfetme fırsatını bulamamaktadır.

1.2.5. İletişimsel Yaklaşım

Öğretim biçimi, araç-gereç, öğretmenle öğrenci rolleri ve davranışları, sınıf-içi etkinlikler ve uygulamanın yaşayan bir dil ve dil kullanım yöntemine göre düzenlemesidir. Bu yaklaşım bir yanda dilin yapısı (dil öğrenme düzeneği), öte yanda dil kullanımı (dil ve toplum ilişkisi) üzerinde yapılan araştırmalara dayandırılmaktadır³⁹.

³⁸ Doğan, 111–112.

³⁹ Tosun, s.82.

İletişimci yaklaşım, dille iletişim kurulmasında dilbilgisi kurallarının yanında bazı kullanım ve konuşma kurallarının da olduğunu vurgular. Dil öğrenmenin temelinde yatan ana amaç, dilin asıl işlevi olan yazılı-sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Buna göre, dilin kurallarından çok bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Dil öğretiminde kurallarına uygun cümle aşaması son aşama olmalıdır. Dil öğrenme sürecinde öğrencinin geçirdiği zihinsel süreç önemli bir yer tutar. Bu yaklaşıma göre, öğrenciler kalıpları ezberlemek yerine, öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilir. Geçirdiği zihinsel süreç sonrasında amaç, anladıklarını ve kavradıklarını uygulama sahasına koymalarını sağlamaktır. İletişim öğrencinin cümleler kurmasıyla değil, bu cümleleri sınıflandırması, sorular sorması, bir görüş ifadesi haline getirmesiyle gerçekleşir.

Yöntemin özellikleri şunlardır⁴⁰:

- Öğrenci için bir anlam taşıyan sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık verilir.
- Öğretim öğrenci merkezlidir.
- Öğretim etkinlikleri çoğunlukla karşılıklı diyalog, grup çalışması, taklit, problem çözme ve eğitsel oyunlarla öğrenime dayalıdır. Bu etkinliklerin temeli, öğrencilerin bilgilerini veya fikirlerini birbirlerine aktarmasına veya sadece sosyal amaçla konuşmalarına dayalıdır.
- Öğretimde, yabancı dilde yazılmış ve günlük hayatta kullanılan materyaller kullanılır.
- Öğretmen hem anadiline, hem de öğrettiği yabancı dile hâkim olmalıdır.
- Öğretmen derslerde öğrencilere amaçlarına uygun bir iletişim kurmaları için yardımcı olur.

İletişimsel metoda yönelik eleştiriler ise şunlardır⁴¹:

1. İletişimsel metot, sınıf içinde öğrencileri iletişime teşvik için yaptığı sınırlı ve yetersiz alıştırmaları, vaktinden önce sınıf dışına taşıyarak basamaklı öğretim sistemini uygulamadığından işin başında öğrenciye çok yük yükler.

⁴⁰ Çevik, s.19

⁴¹ Doğan, 117–118.

2. Bu metotta, öğrencinin konuşma şevki kırılır düşüncesiyle hataların düzeltilmemesi, akıcı konuşma becerisini kazandırsa da öğrenciye konuşmaya dikkat etmeyi unutturur.

3. İletişim yeterliliği için, dil yeterliliğinden vazgeçen iletişimci metot, iletişim yeterliliğini kazandırmakla birlikte önce kazanılması gereken dil yeterliliğini sonraya bırakarak tabii dil öğrenim kurallarına uymayan bir uygulama yapmaktadır.

1.2.6. Seçmeli (Eklemeli)Yöntem

Demircan, seçmeli yöntemi “bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı en başarılı yönleri seçilerek birbirleriyle uyuşturulmasıyla elde edilen yöntem” şeklinde tanımlamaktadır⁴².

Eklemeli yöntem ile anlatılmak istenen şey, rastgele bir birleştirme ya da boşluk doldurma değildir. Ekleme işi yapılırken amaca ulaşabilmek için önceden bilinmesi gereken bazı hususlar vardır. Bunlar, bir yandan öğrencilerin yakından tanınması ve öğrenim ortamının iyi bilinmesi, diğer yandan da tüm yaklaşım, yöntem ve tekniklerin her birine ilişkin temel bilgilere sahip olunması gerekir. Öğrencilerine uygun bir eklemeli yöntem oluşturabilmek için tüm yaklaşım, yöntem ve teknikleri tarayarak bunlar arasında bir seçim yapma işi öğretmene düşen bir görev olmaktadır.

Bu nedenle tek yönteme bağlı kalarak başka yöntemlere sırt çeviren yabancı dil öğretmenlerinin bu tutumu artık yadırganmakta, daha açık bir söyleyişle, uğraş alanında geri kalmışlığı simgelemektedir. Sebüktekin’e göre⁴³, sınıftaki öğrencilerin kişisel özellikleri bakımından nasıl bir görünüm içinde bulduklarını saptamak, bu özelliklerin birer etmen olarak öğrencilerden hangilerini ne ölçüde etkilediğini ortaya koymak, elde ettiği bulgulara göre her bireyi ayrı ayrı yönlendirmek, ortak özellikleri göz önünde tutarak sınıfın tümüne uygulanacak genel tavrı belirlemek ve böylece, öğrenciyi başarıya ulaştırmak öğretmenin temel vazifesi olmalıdır. Aksi takdirde başarı sağlanması öğrencilerin kabiliyetlerine kalır ki bu da zaman kaybına ve dil öğretimi konusunda istenen sonuca ulaşamamaya sebep olur.

Yöntemin özellikleri şunlardır⁴⁴:

⁴² Demircan, s.162.

⁴³ Hikmet Sebüktekin, *Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlemleri*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul 1981, s.40.

⁴⁴ Çevik, 20–21.

- Dil öğrenimi öğrencilerde istek uyandırması bakımından, anlamlı ve gerçek hayatla ilişkili olmalıdır.
- Çabuk ve etkili bir dil öğrenimi için, öğretmenin ve öğrencinin çeviriden kaçınması ve yabancı dilde düşünmeye yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu da çok alıştırma yapmakla sağlanır.
- Anadil olabildiğince az kullanılmalıdır.
- Dil öğreniminde anlamlı ve iletişime yönelik alışırmalar, mekanik alıştırmalardan daha yoğun olmalıdır.
- Yabancı dili düzgün kullanabilmek için okuduğunu anlama becerisi kazandırılmaya çalışılmalıdır.
- Sürekli ve kalıcı bir kelime öğrenme becerisi, anlamlı ortamlar oluşturularak ve gerçek hayata dönük anlamlı cümlelerle kazandırılabilir.
- Öğrencinin hazır bulunuşluk durumuna göre, dört temel beceri (dinleme, konuşma, yazma, okuma) birlikte geliştirilmeye çalışılmalıdır.
- Öğrencinin neye ihtiyacı olduğunun belirlenmesi, öğretmenin atacağı ilk adım olmalıdır.
- Her dersten önce, dersin amacının ve niçin öğrenilmesi gerektiğinin açıklanmasında fayda vardır.
- İletişime yönelik olarak doğruluk ve kullanılabilirlik çok önemlidir. Bunun yanında sözel olmayan ama iletişime anlam kazandıran jest-mimik-ses tonu-vurgu-kültürel tavırlar gibi diğer değişkenlere de gereken önem verilmelidir.
- Öğretimde daima basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta doğru bir sıra izlenmelidir.
- Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğu unutulmamalıdır.

Birçok yabancı dil öğretim tekniği bulunmaktadır. Fakat biz sınırlı olan bu çalışmamızda bu kadarıyla yetinmeyi uygun bulduk ve kanaatimizce kişilerin yetenekleri, becerileri, kapasiteleri, yaş düzeyleri vb. özellikleri göz önünde bulundurularak bütün yöntemlerin yararlı yönlerinden istifade edilmelidir.

1.3.TÜRKİYE'DE ARAPÇA ÖĞRETİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Türk-Arap ilişkisi oldukça uzun bir tarihi dilimi kapsar. Bu ilişkilerde Talas Savaşı önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu savaş ile gelişen ilişkiler Türklerin

Müslüman olmaları sonuçlanmıştır⁴⁵. Türklerde Arapça öğretiminin başlangıcı ise İslam dinini kabul ettikleri tarihlere uzanmaktadır.⁴⁶ İslam Dinini seçen Türkler, doğal olarak dinlerini asıl kaynağından öğrenmek istemişlerdir. Bu da onları Arapça öğrenmeye sevk etmiştir. Bu durumu özellikle günümüzde yeni Müslüman olmuş şahsiyetlerde daha iyi görmekteyiz.

Karahanlılar (960–1212), halkıyla birlikte Müslüman olan ilk Türk devletidir. Bu tarihten sonra Arap harflerinin ve dilinin Türk dünyasına girmesi aşama aşama devam etmiştir. Gazneliler (963–1187) devletinin kurucusu olan Gazneli Mahmut, Arapçayı resmi dil olarak kabul ettiğinden bu dönemde yazılan eserler genellikle Arapça olmuştur. Alparslan'ın veziri Nizâmülmülk tarafından kurulan Nizamiye Medreselerinde öğretim dili Arapça idi. Osmanlılarda ilk medrese 1331'de Orhan Gazi tarafından İznik'te kurulmuştur. Osmanlı medreselerinde Arapça öğretiminden maksat, medrese öğrencilerinin fıkıh, kelam, tefsir v.b. dersleri anlayabilmeleriydi⁴⁷. Bu dersleri anlayabilmek için medreselerde ön hazırlık olarak çeşitli kitaplar takip edilmekteydi.

Tanzimat Dönemine kadar okutulan kitapları şu şekilde sıralayabiliriz:

Sarf kitapları olarak; *el-Emsiletu'l-muhtelife, Binâ'u'l-ef'âl, el-Maksûd, et-Tasrîfu'l-İzzî, Merâhu'l ervâh, eş-Şâfiye fi't-tasrîf, el-Esâs fi't-tasrîf, el-Hârûniyye fi't-tasrîf...*

Nahiv kitapları olarak; *el-'Avâmil, el-Misbâh, el-Kâfiye, el-Elfiyye, el-Fevâi'du'z-Ziyâ'iyye, Molla Câmî, İzhâr...*

İlm-i meânî kitapları olarak; *Miftâhu'l-'Ulûm, Telhîs, el-Mutavvel ve el-Muhtasar...*

Lugat konusunda; Cevherî'nin *Sihâh'ı*, Fîrûzâbâdî'nin *el-Kâmûsu'l-muhît'i* ...⁴⁸

Osmanlılarda Arapça öğretiminden bahsederken Hacı İbrahim efendiyi zikretmeden geçmeyelim. Hacı İbrahim Efendi, İstanbul'da kurduğu Dârutta'lim (1882-) adlı özel okulda 11–14 yaşlarında hiç Arapça bilmeyen çocukları Arapça öğretimiyle ilgili uyandırmış ve uyguladığı yöntem XIX. yüzyılda Avrupa'da yaygın olan dilbilgisi-çeviri yöntemiyle aynı olduğu, öğretiminin düzenlenişi bakımından da Herbartçı görüşe benzediği belirtilmiştir⁴⁹.

⁴⁵ İbrahim Yılmaz, "Tarihi ve Edebî Açından Türk-Arap İlişkileri", *Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, Yıl:8, Sayı: 26, Güz 2008, s.105.

⁴⁶ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, , Kültür Koleji Yayınları, İstanbul 1994, s.18.

⁴⁷ Düzgün Osman, "Learn Arabic from English CD örneği" Türkiye'de *Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi*, 22–23 Kasım 2007 Ankara, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, 382–383.

⁴⁸ Ahmet Bostancı, "İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi" *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 11, 2005, 4–5.

⁴⁹ Ömer Demircan, *Türkiye'de Yabancı Dil: Düünden bugüne* Remzi Kitabevi, İstanbul 1988, s. 61.

Hüseyin Atay, Osmanlı âlimlerinin Arapça bilgileriyle, Müsteşriklerin Arapça bilgilerini karşılaştırarak şu yorumu yapar:“*Müsteşriklerin çoğu Arap memleketlerine çokça gidip oralarda aylarca, senelerce kaldıkları ve birçok teknik imkânı kullandıkları halde bugün bile içlerinde kolaylıkla ve akıcı bir şekilde Arapça konuşana rastlamak zordur. Onlardan hiçbirisi şimdiye kadar Arapça bir eser yazmış değildir. Buna karşılık Osmanlı âlimlerinin yazdıkları eserler hakkında fikir elde etmek için Keşfü’z-Zunûn ve Osmanlı Müellifleri eserlerle İstanbul kütüphanelerini taramak lazımdır. Yine Osmanlı âlimlerinin büyük çoğunluğu da sürekli talebe okutmuş ayrıca eser verme zaman ve imkânı bulamamıştır. Bu da çok önemli bir eğitim hizmetidir. Bununla beraber daha çok son dönemlerde talebenin on, on beş veya yirmi sene medresede ömür tüketerek diğer fenler bir tarafa Arapçayı bile gereği gibi öğrenemediğinin vukuu ve yaygınlığı metotsuzluk ve usuldeki nizamsızlığın bir neticesidir.*”(Atay, 1999, s. 2)⁵⁰.

Türkiye’de Arapça öğretimine, öğretim birliği yasasına (1924) bağlı olarak 1927 yılında son verilmiş, tekrar 1953 yılında İmam- Hatip okullarında bir batı dili ile birlikte Arapça okutulmaya başlanmıştır⁵¹.

1.3.1. Türkiye’de Arapça Öğretiminin Bugünkü Durumu

Genel olarak düşündüğümüzde yabancı dil öğrenmek hayli önemli bir iştir. Arapça, Kuran’ın dili olduğu için Müslümanlar arasında daha büyük öneme sahiptir. Zira Tefsir, Hadis, Kelam, İslam Felsefesi, İslam Tarihi gibi İslâmî ilimlere ait yazılı literatürün neredeyse tamamı Arapçadır. Dolayısıyla İslâmî ilimlerle ilgilenen her araştırmacının bu dili öğrenmesi zorunludur. Bu durum dinî ilimler alanında eğitim ve öğretim yapan kurumlarda Arapça’nın öğretimine özel bir önem verilmesine neden olmuştur.

Arapça öğretimi, günümüzde orta öğretimde, İmam-Hatip Liselerinde, yüksek öğretim kurumlarında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi ve bazı üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakültelerine bağlı Arap Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde ayrıca Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

⁵⁰ Hüseyin Atay, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi, Medrese Programlar İcâzetnâmeler, Islahat Hareketleri*, İstanbul 1983, 144–145; Yusuf Sancak, “Yabancı Dil Eğitimi - Öğretimi ve Arapça, Tarihçe, Amaç, Esaslar, Elemanlar, Usûl (Metot) ve Teknik”, *EKEV Akademi Dergisi*, 2(1), (Kasım 1999), s.2.

⁵¹ Demircan, *Türkiye’de Yabancı Dil: Dünden Bugüne*, s.92.

bünyesinde bulunan Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalında yürütülmektedir⁵². Vaiz-Müftü yetiştirmek amacıyla Diyanet İşleri Başkanlığı'nın bünyesinde kurulan Eğitim Merkezlerinde de ciddi bir Arapça eğitimi verilmektedir.

Ayrıca,1992 yılında Bakanlar Kurulu kararıyla özel eğitim kurumlarında da Arapça öğretimine izin verilmiştir⁵³.

Türkiye’de eğitim sistemimiz büyük oranda ezber üzere kurulmuştur. Maalesef sınava yönelik ezber yapan öğrenci sınavdan kısa bir süre sonra bu bilgilerin büyük bir bölümünü unutmaktadır. Bu ezbercilik kendini Arapça alanında da göstermektedir. Tabî ki dil denince ezber kaçınılmaz bir durumdur. Fakat kanaatimizce bu ezber defalarca dilbilgisi kurullarını okumak şeklinde değil kelime ezberleme şeklinde olmalıdır. Zaten körü körüne bir anlama sağlanmadan yapılan dilbilgisi ezberleri de çok bir fayda sağlamamaktadır. Meselâ Arapça bölümünden KPDS’ye giren bir kişi dilbilgisi kurullarını kullanarak birçok soru çözebilecekken veya en azından seçenekleri azaltabilecekken dilbilgisi kurullarını kavrama yerine ezberlediğinden sorulardaki bu inceliği göremez. Ama o kuralları ezbere madde madde sayma durumunda olabilir.

Yapılan araştırmalar Arapça öğretiminin başarısız olduğunu ve bunun sebebinin de % 82 yöntem, kitap ve öğretmen yetersizliğinden kaynaklandığını ortaya koymuştur⁵⁴. Mehmet Soysaldı başkanlığında 2008–2009 akademik yılı güz yarıyılında Türkiye’deki yirmi iki İlâhiyat Fakültesinde görev yapan Arapça öğretim elemanları ve bu fakültelerde öğretim gören öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak yapılan proje çalışmasında, Arapça ders kredilerinin yetersiz ve bu derslerin gramer ağırlıklı yapıldığı, öğrencilerin Arapçayı zor bir dil olarak tanımladıkları, okutulan veya takip edilen ders kitapları konusunda fakülteler arasında birliğin bulunmadığı, öğrencilerin Arapça diline ilgisiz olduğu vb. sorunlar tespit edilmiştir⁵⁵. Ayrıca bu çalışmada Türkiye’deki İlâhiyat Fakültelerinde okutulan Arapça öğretim setleri ve yardımcı eserler hakkında da kısa bilgi verilmektedir.

⁵² Hasan Soyupek, “İlahiyat Fakültelerinde Yürütülen Arapça Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Isparta İlâhiyat Fakültesi Örneği”, *Süleyman Demirel İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 1(10), 2003, s. 78.

⁵³ Aksan, s.58.

⁵⁴ Aksan, s.58.

⁵⁵ Mehmet Soysaldı, (proje yöneticisi), “Türkiye İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları” (Yayınlanmamış Proje), *Fırat Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi*, Elazığ, 2009, s.2.

Son zamanlarda ÷lkemizde Arapça alanında bu başarısızlığı giderme adına büyük gayretler gösterilmekte, problemi çözmeye katkısı olabilecek alternatifler değerlendirilmektedir. Arap dünyasında hazırlanmış olan değişik öğretim setlerinin incelenmesi ve denenmesi bunlardan birisidir. Biz de bu amaçla Mısır Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak 1998 yılında kurulmuş olan Merkezi'n- Nîl' Dil Enstitüsü'nün hazırlamış olduğu *el-Muhtâr* isimli Arapça eğitim setini incelemeyi uygun bulduk.

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DERS KİTABI DEĞERLENDİRMESİ

2.1. DİL ÖĞRENİM/ÖĞRETİM SÜRECİNDE TEMEL UNSURLAR VE BUNLARIN ROLÜ

Dil Öğrenim/Öğretim sürecinde öğrenci, öğretmen ve ders kitabı temel unsurlardır. Bu bölümde bu unsurlar sırasıyla açıklanacaktır.

2.1.1. Öğrencinin Rolü

Dil öğrenimini öğrenci açısından incelediğimizde birçok faktörlerin öğrencinin öğrenimine olumlu ya da olumsuz yönde katkısı olduğunu görürüz. Öğrenci, yabancı dil öğrenirken kendi yetenek ve deneyimlerine dayanarak kimi genellemelerde bulunur. Burada kişisel yetenek ve deneyimler derken öğrencinin;

1) anlama yeteneği, 2) dil öğrenme yeteneği, 3) öğrenme yöntemi, 4) öğretmene karşı tutumu, 5) öğrendiği dile ve bu dili konuşan toplumsal gruba ve kültürüne karşı tutumu, 6) yaşı, 7) kişiliği, 8) kullandığı anadili ve 9) edindiği eğitim ve kültür düzeyi gibi değişik öğeleri amaçlamaktayız.

Her öğrencinin anlama, konuşma, okuma ve yazma yeteneği aynı düzeyde değildir. Bu nedenle öğrencilerin dil öğrenim süreleri de değişir. Yine aynı nedenle uygulanan tek düzey bir yöntem her öğrenciye aynı öğrenme kolaylığı sağlamayabilir⁵⁶. Ayrıca amaçlar da farklı olabilir. Campell ve Kryszewska'nın belirttiği gibi öğrenciler sınıfa dil öğrenmeye geldiklerinde kendi fikirleri, görüşleri ve tecrübeleri gibi birçok faktörü de beraberinde getirirler.

Johnson ve Paulston ise öğrencinin dil öğrenimindeki rolünü şu şekilde sıralamaktadır⁵⁷: öğrenci,

- Dil öğreniminde hedeflerini planlayıcıdır, bunu göz önünde tutarak sınıf içinde payına düşen sorumluluğu bilir.
- Dildeki gelişimi konusunda, kendi kendinin değerlendiricisi, monitörüdür.
- Öğrenme amacı güden bir grubu üyesidir, grup içerisinde yer alan arkadaşlarıyla iletişim içerisinde.

⁵⁶ Ekmekçi, s. 109.

⁵⁷ Sümengen, s.22.

- Grup içerisinde etkileşimde birbirleriyle bilgi alış verişinde bulunup, birbirlerinin öğretmeni olmaktadır.
- Öğretmeninden, arkadaşından ve diğer öğretim amaçlı kaynaklardan bilgi edinir.

Bu maddeleri incelediğimizde kısaca Johnson ve Paulston'a göre yabancı dil öğrenmek isteyen kişi diğer öğrencilerle iletişim halinde aktif ve katılımcı olmalıdır. Kişinin yabancı dil öğrenimine olumlu bir davranışla başlaması için Sebüktekin şu devrelerden geçmesi gerektiğini vurguluyor: 1. Yabancı dil öğrenmek için bir gereksinme duymuş olmak ve buna uygun öğrenim araçlarını saptamış bulunmak, 2.Güçlü bir öğrenme isteği geliştirmiş olmak, 3. Öğrenim işini tek başına başaramayacağına, dolayısıyla öğretmenin destek ve yardımına ihtiyacı olacağına inanmış bulunmak, 4. Kendisi için en uygun zamanda önündeki olanaklardan en uygununu seçerek yabancı dil öğrenimine başlama kararını vermiş olmak⁵⁸.

2.1.2. Öğretmenin Rolü

Dil öğretiminde önemli unsurlardan biri de öğretmendir. Cross'a göre ideal bir öğretmenin profili dört ana özellikten oluşur. Bunlar, iyi eğitilmiş olması, alanına hâkim olması, profesyonel yeterliği yani pedagojik bilgisi, olumlu tutum ve görüşleri, hal ve tavırlarıyla öğrencilerde etki uyandıra-bilmesi ve öğrencilere iyi bir model olmasıdır. Payton'a göre ise, iyi bir yabancı dil öğretmenin sahip olması gereken nitelikler şunlardır⁵⁹:

- 1-Hedef dilin tüm özel şekillerinde yüksek derecede yeterli olması (konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri),
- 2-Dili hem sosyal hem de profesyonel amaçlar için gerçek hayatta kullanabilmesi,
- 3-Hem sözel hem de yazılı basında yabancı dili anlayabilmesi,
- 4-Sanatta ve akademik alanlarda iyi bir temelinin olması,
- 5-Öğrettikleri dilin konuşulduğu bölgelerdeki sosyal, politik, tarihi ve ekonomik gerçekleri anlayabilmesi,

⁵⁸ Ekmekçi, s.110.

⁵⁹ İsmail Aydoğan, "Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Süreci (Türkiye ve Diğer Ülkeler)", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 22, 2007, 180-181.

6-İnsanın büyümesini ve gelişimini, öğrenme teorisini ve yabancı dil kazanım teorisini, bütün öğrencilerde kültürel anlayış ve uzmanlığı geliştirici stratejiler dağarcığını içeren pedagojik bilgi ve becerilere sahip olması,

7-Teknolojilere dair bilgisi olması ve onları dil öğretiminde kullanabilmesidir. Bunlara ek olarak öğretmen, yabancı dil öğretim yöntemleri hakkında bilgilenmeli, yeni yöntemlere açık olmalı, alanındaki gelişmeleri yakından takip ederek kendini yenileyebilmelidir. Her yeni akıma da kapılmamalı, ne yaptığının bilincinde olarak eğitim bütünlüğünü korumalı ve yabancı dil öğretim yöntemini biçimlendirerek çeşitlendirmelidir. Aynı zamanda, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları da gözetererek, yabancı dil öğretimini etkin bir duruma getirebilmelidir⁶⁰.

Özellikle Arapça öğretimi konusunda uzman bir kişi olan el-Hûlî'ye göre öğretmenin şu özellikleri öğretimi birebir etkiler⁶¹:

Öğretmenin Eğitimi: Öğretmen yabancı dil öğretim metotlarıyla ilgili hizmet öncesi veya hizmet esnasında eğitim görmemişse, yeni yöntemleri veya onları uygulamayı kabullenmesi zor olacaktır.

Öğretmenin Yükü: Eğer öğretmen ders saatleriyle ve onun dışındaki diğer okul faaliyetleriyle çok yüklüyse, işin kolayına kaçır ve fazla çaba gerektirmeyen öğretim metotlarını uygular.

Öğretmenin Şevki: Eğer öğretmen herhangi bir sebepten dolayı işine karşı istek duymuyorsa, kendini yenilemez ve öğretimdeki yeterliliği şiddetle azalır.

Öğretmenin Alışkanlıkları: Eğer öğretmen uzun bir müddet belirli öğretim metotlarını uygulamaya alışır, yeni yöntemleri kullanmak ona zor gelir. Hatta bu yöntemlerdeki yeniliklere karşı çıkar.

Öğretmen Kişiliği: Bazı öğretmenlere bazı öğretim metotları uygun, bazıları da uygun değildir. Öğretmen, yöntemler arasından kendisine en uygun olanı ve kişiliğine uygun olmayanları hemen keşfeder. Bu yüzden çoğu zaman öğretmen bilinçli veya bilinçsiz olarak bazı yöntemleri benimser bazılarını da yadsır. Örneğin utangaç öğretmen kendisiyle öğrenciler arasında tartışma gerektirmeyen öğretim metotlarını seçer.

⁶⁰ *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, s.288.

⁶¹ Muhammed 'Ali el-Hûlî, *Arapça Öğretim Metotları*, (Çev. Cihaner Akçay), Ankara, 2000, 10-11.

Öğretmenin Öğrenimi: Genellikle öğretmen, kendisi yabancı dili hangi yöntemlerle öğrenmişse o yöntemleri kullanmaya eğilim gösterir. Bu hâliyle sanki şöyle söylemek ister gibidir:” Benim öğrendiğim gibi öğrenin.”

Öğretmen, öncelikle öğrencileri iyi bir şekilde etüt etmeli ve öğrencilerin durumuna göre uygun olan yöntemlerden yer yer istifade etmelidir.” Ben yabancı dili bu şekilde öğrendim, en güzel yol budur, öğrenci de bu şekilde öğrenecek “ gibi bir söylemle tutucu olmamalı yeni yöntemlerden de istifade etmelidir. Öğretmen şunu unutmamalıdır burada amaç dili öğretmek diğerleri ise birer araçtır.

2.1.3. Ders Kitabının Rolü

Yabancı dil öğretiminde önemli diğer bir unsur da ders kitabıdır. Yabancı dil öğretim/öğrenim sürecinde kaynak olarak kullanılan ders kitapları gerek öğretmen, gerekse öğrenci açısından oldukça önemlidir. Seçimi iyi yapılmış ders kitaplarının başarıyı artıracığı kesindir. İyi düzenlenmiş bir ders kitabının gerek öğretmen ve öğrenci için gerekse programda belirtilen hedefleri gerçekleştirmede küçümsenemeyecek faydaları vardır.

Dil öğretiminde kullanılan ders kitapları iki ana gruba ayrılarak incelenebilir⁶²:

1. Geleneksel ders kitapları, 2. İletişimsel ders kitapları

Geleneksel Ders Kitaplarının Özellikleri:

- Dilin dil bilgisini, dilin iletişimsel fonksiyonlarından daha çok vurgular.
- Okuma ve yazma becerilerini daha çok vurgular.
- Dil öğretiminde ana dili kullanır.
- Dilin doğru kullanımını önemlidir.
- Program ve sınavlara dar bir bakış açısıyla yaklaşır.
- Kullanılması kolay olduğundan öğretmenlere çekici gelmektedir.
- Sınavlara odaklıdır.

İletişimsel Kitapların Özellikleri:

- Dilin iletişimsel işlevlerini vurgular.
- Öğrencinin ihtiyaç ve ilgilerini yansıtmaya çalışır.
- Dilin doğru kullanılmasından ziyade, akıcı kullanımı üzerinde durur.

⁶² Sümengen, 25–26.

- Dinleme ve konuşma becerilerini daha çok vurgulamakla birlikte, bütün dil becerileri ile ilgilenir.
- Amaçlar konusunda çok net tanımlar yapar.
- Günlük yaşamdaki dili yansıtır.
- Uygulama odaklıdır.

İyi hazırlanmış bir ders kitabı öğretmeni öğretmeni olumlu yönde motive eder, zaman israfını önler ve öğretmenin önünü daha iyi görmesini sağlar.

Theo Van Els ve diğerleri ders kitabı seçiminin önemini vurgularken iki önemli kavramdan bahsetmektedirler⁶³:

1.Ders Kitabı Betimlemesi:

- Ders kitabının içerik ve formuna ilişkin verilerin toplanması ve tanımlanması
- Yayınevi ve yazarlardan edinilen bilgiler
- Dergilerde yayınlanan makaleler
- Kontrol listeleri

2.Ders kitabı değerlendirmesi:

- Ders kitabını kullanan öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine yönelik verilerin toplanması ve tanımlanması
- Kullananların görüşlerinin alınması
- Deneysel araştırmalar.

2.1.3.1. Genel Olarak Ders Kitaplarında Özelde de Arapça Ders Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler

Ders kitapları öğretim materyalleri içerisinde en fazla öneme sahip bir unsurdur. Ancak Karaduman⁶⁴, ders kitaplarının gerek öğrenci gerekse öğretmen için son derece önemli bir destek ve rehber olmasına rağmen bir kursun ana hedeflerini belirlemede tek bir kaynak olmayacağını, dil öğretim / öğrenim sürecinin kesinlikle sadece kitapla başlayıp bitirilemeyeceğini, ancak yardımcı olarak kullanılabileceğini vurgulamaktadır.

İyi bir ders kitabının taşıması gereken bazı özellikleri vardır. Bunların şöyle sıralanması mümkündür⁶⁵:

- Ders kitapları dayanıklı, kullanışlı ve çekici olmalıdır.

⁶³ Üzüm, s. 45.

⁶⁴ Üzüm, s.41.

⁶⁵ Karataş, 36–37.

- Piyasadan kolaylıkla temin edilebilmesi ve fiyatlarının uygun olması gerekir.
- Ders kitapları seri halinde olmalı, temel düzeyden ileri düzeye doğru bir aşama izlemelidir. Öğrencilerin dil, eğitim, yaş, düşünce vb. düzeylerine uygun olmalıdır.
- Okulun ve öğrencilerin amaçlarına, ihtiyaçlarına uygun olmalıdır.
- Ders kitapları dil öğretimiyle sınırlı tutulmayıp öğretilen dilin kültürel özelliklerine de yer vermelidir.
- Öğrenciyi yüreklendirici ve motive edici özellik taşımalıdır. Kitap içerisinde öğrencilere uygun ve onları tercih etmedikleri faydasız yapay metinlere yer verilmesi dil öğretim sürecini sıkıcı bir duruma sokar.
- Kitapta kullanılan dört temel beceriye yönelik alıştırmaların içeriği gerçek yaşamdan uzak ve iletişimde kullanım olasılığı olmayan türde olmamalıdır.
- Ders kitapları esnek olmalıdır, gerektiğinde ekleme, eksiltme ve yer değiştirme yapılabilmelidir. Esnek özellik taşıyan kitaplar derste tek düzeliğe sebep olmaktadır.
- Ders kitaplarının hem dil bilimsel hem durumsal içeriği olmalıdır. Gerçek yaşamda ve gerçek durumlarda iletişimde kullanılmayan yapıların ve işlevlerin öğretilmesi zaman ve enerji kaybına sebep olmaktadır.
- Kitaplar resim, karikatür ve fotoğraf gibi görsel yardımcılarla desteklenmelidir. Bunlar kitabı ilgi çekici hale sokarken diğer metinler, tablolar, açıklamalar gibi unsurların dengeli dağılımını sağlamaktadır.
- Kitapta farklı alıştırmalar türlerine yeterli oranda yer verilmelidir. Gerçek yaşamdaki iletişim durumlarında yetersiz kalan mekanik araştırmalar daha çok temel düzeyde kullanılmalı ileri ki seviyelerde bu alıştırmalardan kaçınılmalıdır.
- Ünitelerde yeni söz varlığının listesi verilirken sonraki ünitelerde de öğretilen söz varlığının tekrarı yapıp pekiştirilmelidir.
- Temel düzey için ilk konularda yapısal ve durumsal bir izlenim takip edilmelidir. Dil bilgisi konuları kolaydan zora bir bir ele alınmalı ve öğrencinin hata yapabileceği konulara eğilerek bol alıştırmalarla konu hem yapı hem de anlam olarak kavratılmaya çalışılmalıdır ileri ki düzeylerde iletişimsel izlenim kullanılmaya başlanmalıdır. (İzlenim türleri ile ilgili bilgi verilecektir.)

- Bütüncül bir yaklaşım izlenmeli, dil becerilerine eşit ağırlıkta önem verilmelidir. Temel düzeyde bazı beceriler öne çıksa da biraz ilerlediğinde öğrenci için tüm beceriler aynı derecede önemlidir. Aynı zamanda ana becerilerinin gelişmesini sağlayan alt becerilere de önem gösterilmelidir.
- Ders kitaplarının destekleyici-tamamlayıcı materyalleri olmalıdır. Video, ses bantları, öğretmen kitabı ve çalışma kitabı bunların başlıcalarıdır. Tabii günümüzde cd, bilgisayar ve internet kullanımı önemli bir yere sahiptir. Bunlardan da istifade edilmelidir.

Arapça'nın yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitabına gelince öğrencinin faydalanacağı diğer yardımcı kitap ve ders araçları ile birlikte değerlendirilmelidir. Bunlar; öğrencinin kullandığı sözlük, ses alıştırma kitabı, yazı ödev defteri, aşamalı serbest okuma kitapları, basılı kağıtlar, ses sınav kitapları, öğretmen kılavuzu ile bunlarla birlikte kullanılan görme ve dinleme araç-gereçlerin tümü yabancı dil ders kitabı kapsamı içine girer. Birbirini tamamlayan bu araçlar Arapça öğretiminde istenilen sonuca ulaşmak için gerekli öğretim araçlarıdır.

Arapça dil öğretimi için bilinen ilk kitap 1890 yılında Amerika'da basılmıştır. Arapça öğretimi için yazılan kitapların 1970–1979 yılları arasında yazımının arttığı gözlemlenmiştir. Bu kitaplar Arap yazarlar tarafından yazıldığı gibi yabancı yazarlar tarafından da yazılmıştır. Arap yazarlara oranla yabancı yazarların kitapları sayısal olarak daha fazladır. Fakat bu kitaplarda yazarların Arapçaya yabancı oldukları belirgin olarak görülmektedir. Bu kitaplar bir dizi oluşturacak bütünlükte değil de müstakil kitaplar olarak yayımlanmıştır. Ayrıca bu kitapların % 68'i Arapçaya başlangıç seviyesinde olan öğrenciler, % 12'si orta seviyedeki öğrenciler, % 11'i ileri seviyedeki öğrenciler, % 9'u ise seviyesi belirtilmeyen özel ihtisas düzeyi için hazırlanmış kitaplardır. Kullandıkları metotlar bakımından ise; % 44'ü dil bilgisi tercüme, % 29'u dinle-konuş metodunu kullanmıştır. Öğretim materyallerinin sunumunda % 56'sı anlatım metodunu, % 41'i bir ön hazırlık ile konuya değinmiştir⁶⁶.

Arapça'yı yabancı dil olarak öğreten iyi bir ders kitabında şu özelliklerin bulunması önemlidir⁶⁷:

⁶⁶ Doğan, s.201.

⁶⁷ Doğan, 113–114.

1. Ders kitabında seslerin öğretim sistemi temel ses birimleri sistemine uygun olmalıdır. Cümleleri okuma ses tonu, vurgu ve benzeri özelliklerin öğretimi kolaydan zora doğru olmalıdır. Arapça öğretimin de verimliliği yükseltecek olan alıştırmaların eğitici, dilin daha iyi anlaşılmasını sağlayan ve öğrenileni pekiştirici özellikte olmalıdır.

2. Okuma ve yazma öğretiminde sağlanacak başarı, seslerin öğretimini kolaylaştırır. Bu sebeple ders kitabının harfleri mahreçlerinden çıkararak doğru ve düzgün okumayı öğretecek tüm alıştırma tekniklerini kullanarak her derste bulunan cümle, kelime ve harflerin alıştırmalarını yapmalıdır. Cümlelerin anlam ve türlerine uygun vurguların yapı bütünlüğü içinde konuşmada kullanmayı kolaylıkla sağlayacak Alıştırma olmalıdır.

3. İyi bir ders Arapça kitabının kelime, kalıp ve cümle yapılarını öğrencinin kabiliyet ve seviyesine göre sayılı ve sınırlı öğretmesi gerekir. Öğrenilen bilgilerin dilin kullanım alanına taşınması ile öğrencilerin okuma ve yazma ile ilişkileri daha güçlü olarak devam eder. Bu da öğrencilerde serbest okuma ve yazma alışkanlıklarının oluşmasını sağlar.

4. Derslerde öğretici kalıpları sınırlayarak, fazla olmayan ancak dile hakimiyeti sağlayacak özellikte olması gerekir her dersin alıştırmalarını konuyu ve kelimelerini kavratacak şekilde düzenlenmesi gerekir.

5. Her ders, konuya uygun değişik alıştırma türlerini kullanarak tek düzelikten kurtarıp verimi artırıcı özellik taşınmalıdır. Alıştırmalar öğrencilerin önce toplu, sonra tek tek yapmalarına uygun olmalıdır.

6. Alıştırmalar, mümkün olan ölçüler de çeşitli ve öğrencinin becerilerinin değişmesi ile tür ve biçimleri artmalıdır. Alıştırmaların ses, nahiv, sarf ve anlam eksiklerinin giderilmesine yönelik ve bunları gerçekleştirecek melekeyi oluşturacak özellikte olmalıdır. Arapçaya egemen olarak hızlı kullanma becerisini kazandıracak dilin standart yapısını kavrama ve yanlış-doğru ayrımı alıştırmaları gibi çeşitli alıştırmalar olmalıdır.

7. Ders kitabında ek çalışmalara yönelterek kendisine güven kazandıracak kişisel öğrenme alıştırmaları bulunmalıdır.

8. Alıştırmaların öğrencinin ana dili ile Arapça arasında karşılaştırma yaparak problem çözümlerini gerçekleştirmesi ve yanlışların analizlerinden doğan sonuç çözümleri bulunmalıdır.

9. İyi bir Arapça öğretimi kitabı temel dört dil becerisini birbiri ile kaynaşmış duruma ve dengeli bir tarzda öğretir.

Bütün bunlarla birlikte kitabın sayfa düzeni, yazı ve baskı, kullanılan mürekkep, kâğıt, kapağın fiziki boyutları ile resim, şekil gibi kullanılan bütün unsurların en iyi şekilde hazırlanmış olması gerekir.

2.2. DERS PROGRAMI VE İZLENCE

Bu bölümde ders programı, izlençe ve izlençe türleri hakkında bilgi verilecektir.

Genel bir öğretim programı, öğrenci için saptanan erekleri, amaçları, içeriği, işlemleri, kaynakları ve değerlendirme araçlarını, sınıf içi dersler ve ilgili öğrencilerle gerek okul ve toplum içinde gerekse okul ve toplum dışında edinilecek tüm öğrenim tecrübelerini kapsar. İzlençe ise bu programın bir bölümü için dökümdür⁶⁸.

Dablin ve Olshain'a göre ders programı, eğitimsel ve kültürel bir felsefeye işaret eder ve genel amaçların geniş bir tanımını içerir. Bu felsefe mevcut konuya yönelik olarak dil ve dil öğrenmeye teorik bir yönlendirme yoluyla konulara uygulanır.

White'ın tanımına göre ise program, planlanan ve okul tarafından yürütülen bütün öğrenim sürecini içine alır. Bu öğrenim bireye ve gruba okul içinde veya dışında uygulanabilir. Bazı çevreler programı bir aktiviteler planı olarak görürken, bazıları da aktivitelerin kendisi olarak görmektedir⁶⁹.

İzlençe tasarımına etki eden faktörler vardır. Onay'ın da vurguladığı gibi Öğrenci, öğretmen ve materyaller bu faktörlerden kabul edilir. Öğrencinin ihtiyaçlarının belirlenmesi, ihtiyaçları giderecek hedeflerin belirlenmesi, hedefleri gerçekleştirmede uygun aktivitelerin, materyallerin, yöntemlerin ve benzerlerinin seçimi ve değerlendirmesi oldukça öne çıkmaktadır. Öğrenimde birbirini tamamlayan unsurların uyumu önem arz eder⁷⁰.

Onay, izlençe tasarımındaki bazı ölçütleri Asher, Curan, Gattegno ve Candlin'e göre şu şekilde sıralamaktadır⁷¹:

- Öğretim genel hedef ve amaçları (örneğin hangi becerinin kazandırılacağı)

⁶⁸ Demircan, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, s.137.

⁶⁹ Sümengen, s. 26.

⁷⁰ Karataş, s.26.

⁷¹ Üzümlü, 28.

- Öğretilmesi hedeflenen söz varlığı (kullanım sıklığı, öğrenilebilirlik, karmaşıklık, faydalılık vb.)
- Dil bilgisi yapılarının, dil kullanın ortamlarının, konularının ve dilin işlevlerinin belirlenmesi.

Hutchinson ise yabancı dil öğretim sürecinde izlencenin yerini maddeler halinde şöyle sıralamaktadır:

- Öğrenmeyi bir yolculuğa benzetirsek, izlence gidilecek rotanın planı gibidir. Öğretmen ve öğrenci nereye gittikleri konusunda sadece bir sahibi olmakla kalmaz, nasıl gidebileceğini de görür.
- İzlence, dil yapısı ve öğrenme konusundaki görüşlerin ifade edilmesidir. Bir izlence normal olarak dil öğrenmede en önemli kabul edilen unsura göre ifade edilir. Örneği; dil becerileri temel alınmış ve dil bilgisi izlencede yer alıyorsa en önemli dil yetisinin dil bilgisi olduğunu söyleyebiliriz. İzlence öğretmene sadece neyin öğretilmesi gerektiğini değil, neden öğretilmesi gerektiğini de gösterir.
- Materyal seçimine kriterler getirir.
- Bir sistem içindeki standartların mümkün olduğu kadar birbirine eşit olmasını sağlar.
- Öğrenmede başarı ve başarısızlığı test etmek için bir temel sağlar.

Allen'e göre de dil öğretimi oldukça karmaşık bir işlem olduğundan dilin içerdiği her şey bir anda öğretilmez. Amaçlara göre materyallerin seçilmesi gerekmektedir. Bu seçim, izlence tasarımı aşamasında yer alır. İzlencede öğretilecek olan konu belli bir sıra ile belli öğretim birimlerine bölünmüş olarak yer alır⁷².

En iyi, en etkili izlence kavramı yabancı dil öğretimindeki hedef ve davranışlara göre farklılık arz etmektedir. Bununla beraber izlence tasarımı yaparken temel alınması gereken bir takım esaslar mevcuttur. Bu esaslar White' a göre şöyle sıralanmıştır:

İzlence Tasarımındaki Temel Esaslar

A) İçerik

- Form (Yapısal)
- Konu (Bilgi verici)
- Durum (Bağlamsal)

⁷² Sümengen, s.27.

- İşlevsellik (Kavramsal-İşlevsel)
- B) Beceri
- Dil (Kavramsal üretme)
 - Öğrenme (Becerilerin edinimi)
- C) Yöntem
- Süreç (Öğrenci odaklı öğrenme)
 - Uygulama (Bilişsel ve görevsel)

Bazı izlenceler kendine has özellikler taşıırken, bir kısmı da karma özellikler taşımaktadır. İzlenceler içermiş oldukları özelliklere göre isimlendirilmektedir. Birçok izlençe türünden bir kısmı dil öğretiminde etkili olurken, bir kısmı ise tek yönlü olduklarında başarı oranı düşmektedir. İzlençe tasarımı ve seçiminde sentezci yaklaşımın daha yararlı olduğu görülmektedir⁷³.

Kendine has özellikleriyle farklı izlençe türleri vardır. Yapısal izlençe, durumsal izlençe, işlevsel-kavramsal izlençe, konu odaklı izlençe, beceri odaklı izlençe, görev odaklı izlençe bunların başlıcalarıdır.

2.2.1. Yapısal İzlençe

Bu izlençe türü dil öğretiminde dil bilgisi kurallarının öğretilmesinin gerekliliği noktasından hareket eder. Bireşimsel bir yaklaşımdır. Kitap içindeki ünitelerin başlıkları; isim, fiil, sıfat, zamir, şimdiki zaman, geçmiş zaman vb. şeklinde dilbilimsel sınıflandırmadan oluşmaktadır⁷⁴. Bu tür özellikle 1940-1975 yılları arasında yaygın olarak kullanılmıştır⁷⁵.

Yapısal izlençe, dil bilgisini fazlaca öne çıkarması sebebiyle dil öğretiminde başarısız kabul edilir. Bu bağlamda Onay bu izlencenin aldığı tepkileri şöyle sıralar: Dil bilgisi konularına çok fazla önem vermekte, öğrencinin nasıl iletişimde bulunacağı ve öğrendiği dil bilgisini iletişim ortamında nasıl kullanacağına dair hiçbir yardımda bulunmamaktadır. Dil bilgisi kuralları anlamlı bağlamlar içerisinde verildiği takdirde somutlaşacak, öğrenme kolaylaşacaktır. Dili kuralları kadar kullanımını öğrenmek de önemlidir.

⁷³ Üzümler, s.29.

⁷⁴ Üzümler, s.30.

⁷⁵ Demircan, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, s.137.

Söz varlığına yeterince önem verilmektedir. Ancak iletişim anında öğrencinin gereksinim duyabileceği bir başka unsur söz varlığıdır. Yeterli oranda söz varlığına sahip olunamadığında iletişim zorluğu çekilir⁷⁶. Ülkemizde de yıllarca çeşitli ortamlarda Arapça öğrenen bir kişi dil bilgisi kurallarını ezbere sayabilir düzeye gelirken Arapça konuşan biri ile karşılaştığında iki kelimeyi bir araya getirip konuşmamaktadır.

2.2.2. Durumsal İzence

Bu türün yapısal izlencelerde yürütülen öğretimin başarısızlığı sonucu ortaya çıktığı vurgulanır⁷⁷. Durumsal izenceyle öğretim, seçilen durum üzerinden yapılır. İzlencede konular; zamanlar, zarflar, fiiller vb. gibi kısımlara bölünmüş değildir. Pastanede, Tiyatroda, Eczanede, Hava alanında gibi başlıklar altındadır.

Bu izlencede uzun soluklu bir dil öğretiminden ziyade pratikte faydası olabilecek, günü kurtaran bilgiler öğretilmeye çalışılmalıdır. Brumfit bu izlencenin bazı eksikliklerine dikkat çekmiştir. Örneğin bir mağazada geçen diyalog ele alındığında kullanılan ifadelerin sadece bir sosyal durumla ilişkisi olduğunu, öğrencilere belli bir yapının ya da ifadenin tek bir sosyal durumda kullanılmasının öğretilmesinin önemli bir dezavantaj olduğunu belirtmiştir⁷⁸.

Kanaatimizce de bu şekilde öğrenilen bir dil yeterli olamaz. Fakat izlencenin iletişimsel yönü göz önüne alındığında kimse bu izlencenin faydadan hâli olduğunu söyleyemez.

2.2.3. İşlevsel – Kavramsal İzence

Avrupa toplumunda yetişen öğrencinin sorunları göz önünde tutularak, dil öğretiminde ortak bir birim-kredi düzeninin temelini oluşturacak bir ana izence yapılması düşünülmüş, sürdürülen çalışmalar sonunda dilin hangi işlevlerle kullanıldığını ve bu işlevlerin hangi kavramlara bölündüğünü ortaya çıkarmayı ve yabancı dil öğretimini bu ayrıntıları içine alan bir izlenceye bağlamayı hedefleyen bir yaklaşım gerçekleştirilmiştir.

Bu yaklaşım içerikten çok yöneme ağırlık veren ve yapısal-durumsal izlencelerin bekleneni verememesine karşın oluşturulmuştur. 1971 yılında

⁷⁶ Karataş, s.27.

⁷⁷ Demircan, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, s.137.

⁷⁸ Sümengen, s.32.

uygulanmasına geçilen bu yaklaşımın verileri 1975 yılından başlayarak öğretim kitaplarına yansıtılmıştır⁷⁹.

Kavramsal izlencelerle öğretimin başından itibaren dil bilgisel ve durumsal etmenler göz ardı edilmeden dilin iletişimsel gerçekleri işin içine katılmaktadır.

Kavramsal yaklaşım üç ayrı biçimde uygulanabilir⁸⁰:

- 1) Başlangıçta dil bilgisel daha ileri düzeyde kavramsal.
- 2) Baştan başlayarak tümüyle kavramsal.
- 3) Dil bilgisel ve kavramsal özellikler bir arada öğretilerek.

İşlevsel-kavramsal izlencenin getireceği yararlar Finoncciaro ve Brumfit tarafından şöyle sıralanmıştır⁸¹:

- Gerçekçi öğrenme görevlerini ortaya çıkarır.
- Gerçek hayatta kullanılan dilin öğretilmesini sağlar.
- Öğrenciyi ilk aşamalarda dili kullanmaya zorlamadan alıcı aktiviteler olan dinleme, okuma becerilerini vurgular.
- Konuşmacının konuşmak için gerçek bir amacı ve konuşacak bir şeyi olması gerektiğini savunur.
- Öğretmenin psiko-dil bilimsel, sosyo-dil bilimsel, dil bilimsel ve eğitsel prensipleri olmalıdır.
- Bu izlence, dil bilgisel, konuya ait ve kültürel materyallerin tekrarını sağlayan spiral bir programı mümkün kılar.

2.2.4. Beceri Odaklı İzlence

Bu izlence türünde, okuma-anlama becerisine yönelik olarak metnin amacının ve ana fikrinin anlaşılması, metnin içindeki söz varlığının tanınması, anlamlarının da öğrenilmeye çalışılması hedeflenir. Dinleme-anlama becerisine yönelik olarak hedef dildeki seslerin tanınması, vurgulama ve tonlamanın neden olduğu, anlam değişikliklerinin kavraması, konuşmacıdan alınan mesajın tam ve doğru anlaşılması hedeflenmektedir.

Ayrıca sözlü anlatım becerisine yönelik, ana diline yakın bir şekilde konuşmayı öğrenme hedeflenir. Yazılı anlatım becerisine yönelik olarak ise özetleme, duygu ve

⁷⁹ Demircan, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, s.231.

⁸⁰ Demircan, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, s.138.

⁸¹ Sümengen, 33–34.

düşünceleri ifade eden kompozisyonlar, mektup, kart yazma, ve forum doldurma gibi işlevler hedeflenir⁸².

Bu izlençe türünün hedefi günlük yaşamın her alanında dili tam bir şekilde kullanma kabiliyeti kazandırmaktır. Kişi ana dilinde nasıl konuşma, yazma, okuduğunu anlama faaliyetlerini yapabiliyorsa yabancı dilde de öyle başarılı olmalıdır.

2.2.5. Görev Odaklı İzlençe

Görev odaklı izlençe, dilin dil bilgisel özelliklerini kazandırmaya çalışmaz. Düzeylere göre görev verir. Bu görevler Bloom'un sınıflandırmasına uygundur. Temel düzeyde, tanıyabilme ve hatırlama; orta düzeyde, anlama ve uygulama; ileri düzeyde ise karşılaştırma, birleştirme ve değerlendirme tarzındadır⁸³.

Öğretimde öğrenciye harita okuma, çizelgeye bakma, bilmece çözme, vb. gibi belli işlemler ya da görevler verilecek böylece öğrencinin ilgisi anlam üzerinde yoğunlaştırılacaktır⁸⁴.

2.2.6. İçerik Odaklı İzlençe

Bu tür izlençe Onay'a göre farklı düzeydeki (temel-orta-yüksek) ders kitaplarının içerdiği bir izlençe türüdür. Tek bir beceriye yöneldiği gibi bütün becerileri de içerecek şekilde dil öğretimini hedefler. Aynı zamanda dil bilgisi dil bilgisi kurallarına, işlevlere ve işlevlerin bağlamlarına önem vermektedir⁸⁵.

Bu izlençe türü özel amaçlı dil öğretimini ön planda tuttuğundan meslek okulları bu izlençe türünü takip edebilir. Ayrıca yabancı dil seviyesi yüksek öğrencilere yönelik hazırlanan ders kitaplarında da bu izlençe türü kullanılabilir⁸⁶.

2.2.7. Konu Odaklı İzlençe

Bu tür izlençe türünde ise herhangi bir konu yabancı dili öğrenmede araç olmaktadır. Öğrenciler öğrendikleri dili kullanarak belli bir konuda bilgi edinebilmektedirler. Konu odaklı izlençede öğrenci gerçekten gereksinim duyduğu noktaları öğrenebilir. Böylece zaman ve emek kaybı yaşamadan istediğini elde edebilir.

⁸² Sümengen, s.35.

⁸³ Karataş, s.30.

⁸⁴ Demircan, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, s.138.

⁸⁵ Karataş, s.29.

⁸⁶ Üzümlü, s.32.

Bu izlencede temel olarak dilin kuralları ve dile ait unsurlardan çok, dilin kullanımını öğrenilmektedir. Fakat iletişimsel yetinin edinebileceği yine de garanti edilemez⁸⁷.

2.3. MATERYALLER

Bu bölümde yabancı dil öğretiminde kullanılan ve kullanılması gereken materyaller hakkında bilgi verilecektir

Yabancı dil öğretiminde hedef dile uygun materyallerin seçilip kullanılması oldukça önemlidir. Bir öğrenme etkinliği duyu organlarına hitap ettiği takdirde öğrenmenin daha kalıcı olduğuna dair araştırma verileri mevcuttur. A.B.D. Texas Üniversitesinde Philips tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, zaman faktörü sabit tutulduğunda hatırlamalar şu yüzdelerde olmuştur.

İnsanlar okuduklarının % 10'unu, görüp işittiklerinin % 50'sini, işittiklerinin % 25'ini, söylediklerinin % 70'ini, gördüklerinin %30'unu, yapıp söylediklerinin % % 90'mı hatırlamaktadır⁸⁸.

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin öğrendikleri dili daha çok hatırlayabilmeleri için sınıf içinde çok ortamlı (multi-medya) öğretim durumunun düzenlenmesi önemli görülmektedir. Eğitimde uzun süre çok ortamlı eğitimin temelini öğretmen ve ders kitabı oluşturmuştur. Bugün ise eğitimde çağdaş teknoloji imkânlarından yararlanılması nedeniyle öğretmen-ders kitabı ikilisinin yanı sıra değişik kaynaklar sınıf içinde çok ortamlı öğretimin sağlanmasına yardımcı olmaktadır⁸⁹.

Dil öğretiminde yaygın kullanılan materyalleri üç ana başlık altında toplamak mümkündür⁹⁰:

1. İşitsel Materyaller: Radyo, teyp, ses bantları, plaklar vb.
2. Görsel Materyaller: Kitaplar, yazı tahtaları, resimler, gerçek eşya ve modeller, haritalar, grafikler, tepe göz, slayt makinesi, film şeridi vb.
3. Görsel-İşitsel Materyaller: Kapalı devre televizyon, video, bilgisayar, film makinesi vb. Ayrıca son yıllarda gelişen bilgisayar teknolojisini ve konu ile ilgili internet sitelerini de unutmamalı bunlardan da en verimli şekilde istifade edilmelidir.

⁸⁷ Sümengen, s.34.

⁸⁸ Özcan Demirel, *Genel Öğretim Yöntemleri*, Ankara, Usem Yayınları, 1995, s.79.

⁸⁹ Abdurrahman Özdemir, "İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliliği, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", *Sakarya Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 10, 2004, s.44.

⁹⁰ Karataş, s.32.

Bütün bu materyallerle ulaşılmak istenen kişinin dört temel becerisini geliştirmesi ve yabancı dili en verimli şekilde kullanmasını sağlamaktır.

2.4. “EL-MUHTÂR” ADLI SERİNİN İNCELENMESİ

Bu bölümde yabancılara Arapça öğretmek amacıyla Mısır’ın başkenti Kahire’de kurulan “Merkezu’n-Nîl” tarafından hazırlanan *el-Muhtâr* adlı serinin inceleme ve değerlendirilmesine yer verilecektir. Ayrıca serinin tanıtımına geçmeden “Merkezu’n-Nîl” ve Arapça öğretim sistemi hakkında genel bir bilgi verilecektir. Seri Türkiye’de henüz ders kitabı olarak okutulmadığından eserle ilgili anket yapma imkânı bulunamamıştır.

2.4.1. “Merkezu’n- Nîl” de Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi

Mısır Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak 1998 yılında yabancılara Arapça öğretmek için açılan “Merkezu’n-Nîl” şu anda Mısır’daki Arapça öğretim merkezleri içinde hem dil öğretimindeki kalitesi, hem de öğrenci sayısı açısından ön sıralarda yer almaktadır.

Sınıflardaki öğrenci sayısı uluslar arası dil öğretim standartlarına uygundur. Sınıflarda öğrenci yerleşim şekli öğretmen-öğrenci diyaloğu için uygun olan “U” düzeni şeklinde tasarlanmıştır. Yine aynı şekilde sınıflar modern dil öğretiminde gereği olan tüm sesli ve görüntülü teknik araçlarla donatılmıştır.

Yıl boyu ara vermeksizin devam eden öğrencilere, sürekli kurs programı uygulanır. Sadece yaz tatilinde Arapça öğrenmek veya geliştirmek isteyenler için yaz dönemi kurs programı uygulanır. Yine yılın herhangi bir döneminde kurları daha kısa sürede geçmek isteyenler için ise yoğun kurs programı uygulanmaktadır. Uygulanan tüm programların genel gayesi, öğrenciye modern metotlar ile Arapçayı planlı bir şekilde öğretmektir.

2.4.2. Merku’n-Nîl’de Öğretim Araçları

A) Görsel Araçlar:

Ders ortamında buluna ve kullanılan araçlar isimleriyle etiketlenilerek öğrencinin her an isimleriyle eşya arasındaki ilişkiyi canlı olarak kurması hedeflenmiştir. Bununla beraber görsel derslerde bilgisayar ve çeşitli görsel araç

donanımlı özel odalar kullanılmaktadır. Ayrıca fasih dille yayın yapan tv. Kanalları her katta buluna serbest görsel ve işitsel öğretim odalarında izlenebilmektedir.

B) İşitsel Araçlar:

Sınıfta işlenen örnek ders kayıtları öğrenciye verilmekte, bazen de nitelikli radyo, tv haber veya hedefe uygun müzik parçaları öğrenci için temin edilmektedir. Özellikle dinleme yeteneğinin gelişimini hedefleyen serbest okuma parçaları Merkezi'n-Nîl'in öğretmenleri tarafından seslendirilerek öğrencilere verilmektedir. Bu şekilde sınıf ortamında öğrenilen bilgilerin iletişim ortamına aktarılmasıyla öğrenci yürürken, dolaşırken ders konularını ve istediği kelime, cümle veya okuma parçalarını tekrar edebilmektedir.

C) Okuma Araçları:

Merkezu'n-Nîl'de okutulan ders kitaplarından *el-Muhtâr* seti, Sâbır Abdulfettâh başkanlığında merkez öğretmenleri tarafından hazırlanmıştır. Diğer temel kitap *el-Kitâbu'l-Esâsî* ise Arap Birliği Teşkilatı tarafından hazırlanmış bir settir. Bu iki temel kitabın yanı sıra *Nevâdiru Cuhâ li'l-Etfâl* süreli yayınlar ve yardımcı sarf-nahiv kitapları kullanılır. Bunlarla birlikte çeşitli gazete ve dergiler takip edilir.

2.4.3. Merkezi'un- Nîl'in Arapça Öğretim Kur Sistemi

İlk kur hazırlık (temhîdî) olmak üzere 12 kurdan oluşan düzey sistemi esas alınarak yabancı dil olarak Arapça öğretilmektedir. Hazırlık kuruyla birlikte toplam 12 basamaktan oluşan kurlar, ilk düzeyde hazırlık ile birlikte 3 kur, orta düzeyde 4 kur ve ileri düzeyde de 4 kur şeklinde kısımlara ayrılmıştır.

Kurların hedefi öğrenciyi ilk düzeyde günlük zaruri ihtiyaçları giderebilecek seviyeye, orta düzeyde Arap kültürü ve medeniyeti hakkında malumat ve basın dilini okuyup anlayabilme seviyesine, ileri düzeyde de çeşitli asırlardaki şiir, yazılı ve sözlü anlatım ve Kur'an-Kerim'den bazı surelerin dil açısından tahlillerini yapabilecek seviyeye ulaştırmaktadır⁹¹.

Bizim bu çalışmamızdaki asıl gayemiz *el-Muhtâr* adlı seriyi incelemek ve değerlendirmektir. Seri 4. kitap ile birlikte başlayıp 11. kitap ile son bulmaktadır. Toplam 8 kitaptan oluşan sette orta düzey ve ileri düzey bulunmaktadır. İlk düzey için

⁹¹ Tahsin Deliçay, "Yabancılara Arapça Öğretiminde Mısır Modeli", *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(12), 2007, 63-82.

ise henüz kitap hazırlanmamıştır. Bu boşluk Tunus'ta neşredilen Saîd Muhammed Bedevî ve Fethî Ali Yunus'un hazırladıkları Kitâbu'l-Esâsî fî Ta'lîmi'l-Lugati'l-Arabiyye li gayri'n-Nâtikîne bihâ adlı 3 ciltlik serinin 1.cildi ile doldurulmuştur. Fakat kanaatimizce dil öğretimi için önemli olan metot birliği ilkesine aykırı olan bu durum güzel bir görüntü vermemektedir.

2.4.4. “el-Muhtâr” adlı serinin Genel Tanıtımı ve Değerlendirilmesi

Serinin Adı: *el-Muhtâr*

Yazarları: 4.5.6 ve 7. kitaplar; Sâbır Abdulfettâh, Afâf Cum'a, Mahmûd Semih ve Muhammed es-Seyyid tarafından 8.9.10. ve 11. kitaplar da Sâbır Abdulfettâh, Afâf Cum'a tarafından yazılmıştır.

Ünite Sayısı: 4.kıtapta 4, 5. kıtapta 4, 6. kıtapta 4, 7.kıtapta 4, 8.9.10. ve 11. kıtaplarda 2 Őer konu bulunmaktadır.

Sayfa Sayısı: 4. kıtapta 104, 5. kıtapta 124, 6. kıtapta 111, 7. kıtapta 109, 8. kıtapta 111, 9. kıtapta 87, 10. kıtapta 92, 11. kıtapta 103 sayfa bulunmaktadır.

Serinin Düzeyi: 4.5.6.7. Kitaplar, orta düzey; 8.9.10.11. Kitaplar, ileri düzeyler
8 ciltten oluşın bu set henüz Merkezi'n-Nîl'in kendi bünyesinde çoğaltılıp okutulmaktadır. Bizim elimizde de fotokopi olarak bulunmaktadır.

Bu bölümden itibaren *el-Muhtâr* adlı serinin kitapları tek tek ele alınarak içerik olarak tanıtılacaktır.

2.4.3.1.Dördüncü Kıtapta İşlenen Konular

1. ÜNİTE:

 ile başlayan isimlere  ın dahil olması durumundaki haller anlatılır. Ardından Muzâfun ileyhın (isim tamlaması) irabı konusu ele alınır. Bu bağlamda; ismin isme izâfeti, ismin zamire izâfeti, izâfet anında tensiye nûnunun ve cem-i müzekker sâlim nûnunun hazfi konuları anlatılır. Son olarak da muzâf ve muzâfun ileyhın ne Şekilde olacağı ile ilgili bir tablo verilir. Buna göre muzâf;

-  tak ısı almaz,
- Tenvin kabül etmez,
- Tesniyede ve cem-i müzekker sâlimde nûn düşer.

Muzâfun ileyh ise;

- Mecerûr olur,
- Ma'rife veya nekre olabilir,
- İsm-i zâhir veya muttasıl zamir olabilir.

2. ÜNİTE:

Hemzenin tenvinle kullanımı ve hazfı işlenir.

Daha sonra Sıfat-mevsuf konusu öğretilir. Sıfatla mevsufun ta'rîf-tenkîr, tezkîr-te'nîs, ifrâd-te'nîs ve nasb, ref, cer hallerinde uyum konusu anlatılır. Ardından cem' konusu anlatılır. Buna göre mevsûf, âkil olursa sıfat-mevsûf arasında uyum olur fakat mevsûf ğayr-i âkil olursa sıfat müfred-müennes olur.

3. ÜNİTE:

Kelimenin; isim, fiil ve harften müteşekkil olan 3 bölümü ele alınır ve bunların mu'reb ve mebnî oluşları anlatılır. Buna göre isim, mu'reb de olur mebnî de; fiilin muzârî, mâzî ve emr halleri vardır. Muzârî, mu'reb de olur mebnî de; mâzî ve emr, daima menî olur. Harfler ise mebnîdir.

Ardından mebnî isimler maddeler halinde sıralanır şöyle ki,

1. Zamirler (... هو - أنت - أنا)

2. İsm-i mevsuller (... التي - الذي) İsm-i mevsullerden (اللتان - اللذان) hariçtir. Bunlar tesniyenin irabını alırlar.

3. İsm-i işâretler (... هؤلاء - هذه - هذا) İsm-i işâretlerden (هتان - هذان) hariçtir. Bunlar tesniyenin irabını alırlar.

4. Soru isimleri (... كم - أين - ما - مَنْ) Soru isimlerinden de (أي) mü'rebdir. 5.

Şart isimler (... متى - مهما - ما - مَنْ)

6. Bazı zarflar (... الآن - أمس - حيث)

7. 11'den 19'a kadar olan sayılar da (اثنا عشر - اثنا عشر) hariç her iki kelime de fetha üzere mebnîdir.

Ayrıca şu 2 konu da hatırlatılır.

1. Mebnî isimler cümledeki konumlarına göre ya mahallen ref ya mahallen nasb ya da mahallen cer olurlar.

2. Mebnîliğin dört hali vardır: feth üzere, kesr üzere, sükûn üzere ve damm üzere mebnî.

Daha sonra Takdîrî irap anlatılır. Bu başlık altında ism-i maksûr, ism-i mankûs ve ismin yâ-i mütekellime muzâf olma durumları anlatılır.

4. ÜNİTE:

Söylenişte birbirine benzeyen harfler işlenir. (ص - ر), (س - ك), (ل - د), (ق - ت), (ط - ت) vb.

Mebnî fiillerin durumları anlatılmaya başlanır. İlk önce fiil-i mâzi öğretilir.

Fiil-i mâzînin sükûn üzere mebnî olduğu durumlar:

- Kendisine harekeli “ت” bitişirse (كَتَبْتُ - كَتَبْتُمْ - كَتَبْتُمْ) gibi.
- Kendisine fâil alâmeti olan “نا” bitişirse (كَتَبْنَا) gibi.
- Kendisine nisve (müenneslik) nûnu birleşirse (كَتَبْنَا) gibi.

Filil-i mâzînin fetha üzere mebnî olduğu durumlar :

- Sonuna hiçbir şey birleşmezse (كَتَبَ) gibi.
- Sonuna müenneslik “ت” si birleşirse (كَتَبَتْ) gibi.
- Sonuna tensiye “elif”i birleşirse (- كَتَبَا) gibi.
- Kendisine nasb zamirlerinden biri birleşirse (كَتَبْنَا - كَتَبْتُمْ - كَتَبْتُمْ) gibi.

Fiil-i mâzînin damme üzere mebnî olduğu durum:

O da kendisine cem’ vâvı bitiştiği zaman olur. (كَتَبُوا) gibi. Emir fiilin mebnîlik halleri ise şu şekilde anlatılmıştır.

Emir fiilin sükûn üzere mebnî olduğu durumlar:

- Sonuna hiçbir şey bitişmediği zaman (اكتب) gibi.
- Kendisine nisve nûnu bitiştiği zaman (اكتبنا) gibi.
- Kendisine nasb zamiri bitiştiği zaman (اكتبوا - اكتبوا) gibi.

Emir fiilin fetha üzere mebnî olduğu durum:

Sonuna şeddeli ve cezimli te’kid nûnu bitiştiği zaman (اكتبوا - اكتبوا) gibi.

Ayrıca sonundaki illet harfinin hazfi (اكتبوا - اكتبوا) ve nûnun hazfi üzere (اكتبوا - اكتبوا) gibi mebnî olur. Son olarak ise fiil-i muzârînin mebnîlik halleri anlatılmaktadır.

Fiil-i muzârînin sükûn üzere mebnî olduğu durum:

- Kendisine nisve nûnu bitiştiği zaman (البنات يكتبن الدرس) gibi.

Fiil-i muzârînin fetha üzere mebnî olduğu durum:

- kendisine şeddeli veya cezimli te’kid nûnu bitişince (Hümeze / 4; Alak / 15.) gibi.

2.4.3.2. Beşinci Kitapta İşlenen Konular

Kitaba geçmiş konuların tekrarı yapılarak başlanır.

1. ÜNİTE:

Hemzenin kelimenin başındaki yazılışı öğretilir.

Daha sonra nûn-u nisve ve te'kîd nûnu bitişmeyen fiil-i muzârî (bu hallerde fiil-i muzârî mebnîdir.)nin irâbının üç hali (nasb-cezm-ref) anlatılır. Önce nasb hâli anlatılır. Nasb edatlarına örnek verilir. (... حتى - التعليل لام - لكي - كي - لن - أن) gibi.

Fii-i muzârînin nasb alâmeti:

1) Sonu sahîh olan fiillerde nasb alâmeti, fetha-i zâhiredir. (يجب أن تجتهدَ في) (دروسك) gibi.

2) Sonu illetli olan fiillerde nasb alâmetleri;

a) İlet harfi vâv veya yâ harfi ise fetha-i zâhiredir. (يجب أن تدعوَ إلى الخير) (تقضيَ على عيوبك) gibi.

b) İlet harfi elif olursa fetha-i mukadderedir. (المؤمن لن يسعىَ إلى طريق الشرِّ) gibi.

3) Ef'âl-i hamsede ise nasb alâmeti, nûnun hazfidir. (لنْ تَنَالُوا البرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا) (92.) Âl-i İmrân / حَبُونُ) gibi.

İkinci olarak fiil-i muzârînin cezm durumu anlatılır. Önce cezm edatları verilir.

(لَمَّا - لَمَّا - لام الأمر - لا الناهية - لَمْ) gibi.

Fiil-i muzârînin cezm alâmeti:

1) Sonu sahîh olan fiillerde cezm alâmeti, sükûndur. (كتبَ محمدُ الدرسَ لَمْ يَ) gibi.

2) Sonu illetli olan fiil-i muzârînin cezm alâmeti, illetli harfin hazfidir. (لَمْ يرمِ محمدٌ) (الكرة)

3) Ef'âl-i hamsede ise cezm alâmeti, nûnun hazfi ile olur. (لا تتكلموا والأساتذ) (يشرح الدرس) gibi.

Üçüncü olarak da fiil-i muzârînin ref durumu anlatılır. Evvelinde nasb ve cezm edatı bulunmayan fiili muzârî ref olur.

Fiil-i muzârînin ref alâmeti:

1) Sonu sahîh olan fiillerde ref alâmeti, damme-i zâhiredir. (يَكْتُبُ مُحَمَّدٌ الدَّرْسَ) gibi.

2) Sonu illetli olan fiillerde ref alâmeti, damme-i mukadderedir. (نُصَلِّي - يَخْشَى) (تَدْعُو) gibi.

3) Ef'âl-i hamsede ise ref alâmeti, nûnun sübûtu ile dir. (تُثْمِينُ - يَشْرِكُونَ - تُشَارِكَانِ) gibi.

2.ÜNİTE:

Hemzenin kelimenin ortasındaki yazılışı öğretilir.

Ardından Esmâ-i hamsenin irâbı anlatılır. Bunlar şunlardır: أب - أخ - حم (أبو الزوج) (صاحب) ذو - (فم) فو - (أو الزوجة)

Esmâ-i hamsenin irâbı:

- 1) Ref hali vâv ile dir. (أبوك رجلٌ كريمٌ) gibi.
- 2) Nasb hali elif ile dir. (طَهَّرْتُ فَأَكَّ بالسَّوَالِكِ) gibi.
- 3) Cer hali ise yâ ile dir. (مَرَرْتُ بِأَخِيكَ أَمْسَ) gibi.

Esmâ-i hamsenin bu şekilde gerçekleşmesi için bir takım şartlar gerekmektedir.

Bunlar şunlardır:

1) Esmâ-i hamse lafızları müfret (tekil) olmalıdır. Tensiye olursa, tesniyenin irâbını; cem' olursa, cem'in irâbını alır. (أنتم إخوةٌ في - شاهدتُ أبوين كريمين - هذان أبوان كريمان) (الإسلام) gibi.

2) Esmâ-i hamse lafızları muzâf olmalıdır. Eğer muzâf olmazsa cümledeki konumuna göre aslı î'râbını alır. (أنتم إخوةٌ في الإسلام , زرت أختاً لي أمس , أنت أبٌ كريم) gibi.

3) yâ-i mütekellimden ğayrisine muzâf olmalıdır. Eğer yâ-i mütekellime muzâf olursa takdîrî olarak i'râb alır. (مررت بحمي في بيته , رأيت أخي في الكلية , جاء أبي أمس) gibi.

4) (فو) "mîm" siz olmalıdır. Aksi takdirde esmâ-i hamsenin i'râbını almaz. (مَكَفٌ) (رائحته طيبة) gibi.

3.ÜNİTE:

Hemzenin kelimenin sonundaki yazılışı öğretilir.

Bu ünite de sarf konularına giriş yapılır ve kelime kökleri 3 harfli, 4 harfli ve 5 harfli olmak üzere 3'e ayrılır.

Fiillerin mezîdlik - mücerredlik durumlarına girilir ve sülâsî mezîd ile rubâî mezîd konuları anlatılmaya başlanır. Buna göre;

Mücerred, bütün harfleri asıl olan fiil; Mezîd ise, aslı harfler üzerine bir veya daha fazla ziyade olan fiildir. Mücerred , sülâsî ve rubâî olmak üzere ikiye ayrılır. Sülâsî mezîdde 6 vezin vardır. 1. (يَطْبُخُ - طَبَخَ) يَفْعَلُ - فَعَلَ

2. (يَنْزِلُ - نَزَلَ) يَفْعَلُ - فَعَلَ

3. (يَفْتَحُ - فَتَحَ) يَفْعَلُ - فَعَلَ

4. يَشْرَبُ - شَرِبَ (يَفْعَلُ - فَعَلَ)

5. يَحْسِبُ - حَسِبَ (يَفْعَلُ - فَعَلَ)

6. يَكْرُمُ - كَرُمَ (يَفْعَلُ - فَعَلَ)

بَعَثَ - زَلَزَلَ (فَعَّلَ) veznidir. (فَعَّلَ)

Sülâsî mezîdler kelimenin aslına bir harf, iki harf ve üç harf ziyade olanlar olmak üzere üç kısma ayrılırlar.

Kelimenin aslına bir harf ziyade olanlar:

قَدَّمَ (فَعَّلَ) - شَاهَدَ (فَاعَلَ) - أَكْرَمَ (أَفْعَلَ)

Kelimenin aslına iki harf ziyade olanlar:

إصْفَرَ (أَفْعَلَّ) - اِسْتَرَكَّ (اِفْتَعَلَ) - اِنْكَسَرَ (اِنْفَعَلَ) - نَعَلِمَ (تَفَعَّلَ) - تَقَابَلَ (تَفَاعَلَ)

Kelimenin aslına üç harf ziyade olanlar:

اِحْمَارًا (اِفْعَالًا) - اِحْتَوَشَنَ (اِفْعَوَعَلَ) - اِسْتَخْرَجَ (اِسْتَفْعَلَ)

Rubâî mezîdler ise, kelimenin aslına bir harf ve iki harf ziyade olanlar olmak üzere iki kısma ayrılır.

Kelimenin aslına bir harf ziyade olanlar:

تَبِعْتَرَّ / تَزَلَزَلَ (تَفَعَّلَ) gibi.

Kelimenin aslına iki harf ziyade olanlar:

اطْمَأَنَّ (اِفْعَلَّلَ) - اِفْرُتَّقَعَ (اِفْعَلَّلَ)

4. ÜNİTE:

Hemzenin kelimenin ortasında ve sonunda yazılışı ile ilgili alıştırmalara yer verilir. Daha sonra Müştakkâten sırasıyla ism-i fâil, ism-i mef'ûl, ism-i zamân, ism-i mekân ve ism-i âlet konuları anlatılır.

İsm-i Fâil: Fiili gerçekleştiren kişiye verilen isimdir. İsm-i fâilin kalıbı sülâsî ve mezîd fiillerde farklı şekildedir.

1) Sülâsîden gelen ism-i fâil (فَاعَلَ) vezninden gelmektedir.

2) Mezîd fiilden gelen ism-i fâili elde etmek için bir takım işlem yapılır. Şöyle ki, fiil-i muzârînin “yâ” sı “ madmûm mîme” çevrilir ve sondan bir önceki harfin harekesi de meksûr olur. أَكْرَمَ - رَمِيكًا ← مَكْرُمًا

İsm-i fâil cümledeki konumuna göre i'râb alır.

İsm-i Mef'ûl: Fiilden etkilenen kişiye verilen isimdir.

1) Sülâsîden gelen ism-i mef'ûl, (مَفْعُول) vezninden gelir.

2) Mezîd fiilden gelen ism-i mef'ûlü elde etmek için bir takım işlem yapılır. Şöyle ki, fiil-i muzârînin “yâ” sı “ madmûm mîme” çevrilir ve sondan bir önceki harfin harekesi de meksûr olur. $أَكْرَمَ - يُكْرِمُ \leftarrow مَكْرَمٌ$

İsm-i mef'ûl cümledeki konumuna göre i'râb alır.

Burada dikkat edilecek bir husus da şudur. ism-i fâil malûm fiilden elde edilirken, ism-i mef'ûl meçhûl fiilden elde edilmektedir. Daha sonra ism-i zaman ve ism-i mekan konuları anlatılır.

İsm-i Zaman: Gerçekleşmiş olduğu fiilin zamanını gösteren müştâk (türemiş) isimdir. İsm-i zaman “ayn”ın fethasıyla (مَفْعَلٌ) kalıbıyla gelir. Versiyonları şöyledir:

1) Fiilin sonu sahih olur ve ayne'l fiili muzârîde meftûh veya madmûm olursa şu şekilde gelir: $لَعِبَ - يَلْعَبُ \leftarrow مَلْعَبٌ$

$نَظَرَ - يَنْظُرُ \leftarrow مَنَظَرٌ$

2) Fiilin sonu illetli olursa şu şekilde gelir. $لَهَى \leftarrow مَلْهَى$

İsm-i Mekan: Gerçekleşmiş olduğu fiilin mekanını gösteren müştâk (türemiş) isimdir. İsm-i mekan “ayn”ın kesrasıyla (مَفْعِلٌ) kalıbıyla gelir. Versiyonları şöyledir:

1) Fiilin sonu sahih olur ve ayne'l fiili muzârîde mekûr olursa şu şekilde gelir: $جَلَسَ - يَجْلِسُ \leftarrow مَجْلِسٌ$

2) Fiil misâl (fâu'l fiili illetli sonu sahih) ise şu şekilde gelir. $وَقَفَ \leftarrow مَوْقِفٌ$

İsm-i zaman ve İsm-i mekan mezîd bablardan yapıldığında İsm-i mef'ûl vezninde gelir. $اجْتَمَعَ \leftarrow مُجْتَمَعٌ$

İsm-i Âlet: Fiilin gerçekleştirildiği aracı gösteren müştâk bir isimdir. Câmîd olan ism-i âlet de vardır. Müştâk olan ism-i âlet sülâsî müteattî fiil olarak 4 vezinde gelir.

1) $مِنْشَارٌ - مِقْنَانٌ (مِفْعَالٌ)$

2) $جِلْمٌ - مِبْرَدٌ (مِفْعَلٌ)$

3) $مِلْعَقَةٌ - مِكْنَسَةٌ (مِفْعَلَةٌ)$

4) $ثَلَاجَةٌ - غَسَّالَةٌ (فِعَالَةٌ)$

Câmîd olanlar ise belli bir kalıpta gelmezler semâî (kulaktan duyma) dirler.

فَأَسٌ - سَكِينٌ - قَلَمٌ - شَوْكَةٌ - فِرْجَانٌ

2.4.3.3. Altuncu Kitapta İşlenen Konular

1. ÜNİTE:

Hemze-i Vasl ve Kat' konuları anlatılır. Hemze-i vasl kelâmın başında yer alınca okunur fakat ortasında düşer. **احْتَرَمُوا عَطِيفًا** . Hemze-i kat' ise kelâmın hem başında hem de sonunda sabittir. **أَصْبَحْتُ أَقْدَمًا** . Ayrıca hemze-i vaslın semâî ve kıyâsî olarak da kısımları bulunmaktadır.

Mastarlar konusu anlatılmaya başlanır. Mastar: a) Fiilden oluşturulur. b) Zaman kast edilmeksizin meydana geldiği fiili ifade eder.

RUBÂÎ FİİLLERİN MASTARLARI

Bu mastarlar kıyâsî olarak gelmektedir.

a) Sülâsîye bir harf ziyâde olanlar:

1) (إِفَالَةٌ) vezninin mastarı (أَفْعَالٌ) vezninde gelir. Ayne'l fiili illetli olursa (إِفَالَةٌ) vezninde gelir.

2) (فَاعِلَةٌ) vezninin mastarı (فِعَالٌ) veya (مُفَاعَلَةٌ) vezninde gelir.

3) (تَفْعِيلَةٌ) vezninin mastarı (تَفْعِيلٌ) vezninde gelir. Lâme'l fiili illetli olursa, (تَفْعِيلَةٌ) vezninde gelir.

b) Rubâî mücerred olanlar:

1) (فَعْلَلٌ) vezninde mudaafın mastarı (فَعْلَلَةٌ) veya (فَعْلَلٌ) vezninde gelir.

2) mudaaf olmazsa mastar (تَفْعَلَلٌ) vezninde gelir.

HUMÂSÎ VE SÜDÂSÎ FİİLLERİN MASTARLARI

İlk önce humâsî fiillerin mastarları anlatılacaktır. Humâsî fiil, ya zâid “tâ” harfiyle ya da hemze-i vasıl ile başlar.

1) Zâid “tâ” harfiyle başlayan, fiilinin vezni ile gelir, fakat sondan bir önceki harfin harekesi damme olur. **تَقَدَّمَ - تَقَدَّمُ**

2) Hemze-i vasl ile başlayan, fiilinin vezni ile gelir, fakat üçüncü harfin harekesi kesre olur. Bir de son harften önceki harfe elif ziyade edilir.

انْصَرَفَ - انْصِرَافًا

- Lâme'l fiili illetli ise, illet harfi hemzeye çevrilir. **انْقَضَى - انْقِضَاءً**
- Ayne'l fiili elif ile illetli ise, elif harfi yâ harfine çevrilir. **اخْتَارَ - اخْتِيَارًا**

Südâsî fiillerin mastarlarına gelince, südâsî fiiller hemze-i vasl ile başlar ve mastarı fiillerinin vezni ile gelir. Fakat üçüncü harf kesre olur ve sondan bir önceki harfe elif ziyade olur. **اسْتَعْفَرَ - اسْتِغْفَارًا**

- Lâme'l fiili illetli ise, illet harfi hemzeye çevrilir. **اسْتَدْعَى - اسْتِدْعَاءً**

- Ayne’l fiili elif ile illetli ise, elif hazf edilir ve onun yerine kelimenin sonuna “tâ” eklenir. اسْتَقَامَ ← اسْتِقَامَةٌ

SÛLÂSÎ FİİLLERİN MASTARLARI

- 1) Semâî olarak bilinenler. Bunları öğrenmek için kitaplara bakmak gerekmektedir.
- 2) Genellikle mastarı ma’rife alameti olan (ال) veya izâfet ile kullanırız. (الشَّرْبُ الْقَهْوَةِ - كَلَامِي) (الْعَمَلُ - الْخُرُوجُ) Bazen de elif-lâm takısı ve izâfet olmadan kullanırız. شَرَّحَ - شُكِّرَ
- 3) Genellikle fiil-i muzârîyi nasb eden (أَنْ) edatıyla mastar yapılır. لَا يُمَكِّنُ أَنْ أَرْجِعَ (الرَّجُوعِ) الْآنَ
- 4) Sülâsî fiillerin mastarları için belli bir kalıp yoktur.

2.ÜNİTE:

Elif-i Leyyine konusu anlatılır. Mâ kabli fetha olan elife, elif-i leyyine denir. Eğer kelimenin ortasında gelirse, gerek isimde gerekse fiilde elif olarak yazılır.

كاد - أفراد

Şu iki halde de elif-i leyyine” elif” şeklinde yazılır.

- Kelimenin üçüncü harfi konumunda olur ve kelimenin aslı da “vâv” harfi olursa, دَعَا - عَلَا - سَمَا

- Elifin mâ kablindeki harf “yâ” harfi olursa, اسْتَحْيَا

Şu iki halde de elif-i leyyine “yâ” olarak yazılır.

- Kelimenin üçüncü harfi konumunda olur ve kelimenin aslı da “yâ” harfi olursa, قَضَى - سَعَى - هَدَى

- Kelimenin dördüncü harfi konumunda veya daha sonraki harflerden ise ve kendisinden önceki harf de “yâ” harfi değil ise, اسْتَدْعَى - عَنَى - اهْتَدَى

Ardından Nevâsîh konusundan sırasıyla “گان” ve benzerleri konusu anlatılır.

Bu bağlamda sırasıyla şu konular işlenir:

- 1) گان ve benzerlerinin ifade ettikleri manalar:

گان

Mâzî ile ilgili bir durumda isim ve haberin durumunu nitelemeyi ifade eder. Fakat âyet-i kerîmelerde Rabbimizi ifade eden âyetler bu durumdan istisnâdır.

أصبح

Sabah vaktini ifade ederken kullanılır.

أضحى

Duhâ (kuşluk) vaktini ifade ederken kullanılır.

ظلاً

Gündüz vaktini ifade ederken kullanılır.

أمسى

Akşam vaktini ifade ederken kullanılır.

بات

Geceyi ifade ederken kullanılır.

صار

Dönüşümü ifade etmek için kullanılır.

ليس

Olumsuz mana ifade ederken kullanılır.

مَا زَالَ-مَا بَرَحَ - مَا انْفَكَ - مَا فَتَى

Bir şeyin devamlılığını, sürekliliğini ifade etmek için kullanır.

مَادَامَ

Zamanı açıklamak için kullanılır.

2) كان ve benzerlerinin ne şekilde amel ettiği konusu:

كان ve benzerleri ef'âl-i nâsihadandır. İsim cümlesinin başına gelir, ismi olmak üzere isim cümlesindeki mübtedâyı ref eder ve haberi olmak üzere isim cümlesindeki haberi nasb eder. الشمسُ طالعةٌ أصبحتِ.

3) Amel etmek için herhangi bir şartın gerekip gerekmediği konusu:

- Herhangi bir şart istemeden amel edenler: أصبح- أضحى- ظل- بات- صار- ليس - كان - أمسى
- Amel etmesi için kendisinden önce nefy, nehy veya istifhâm isteyenler: انفك - زال- برح- فتى
- Amel etmesi için kendisinden önce “mâ-i mastariyye- zarfiyye” isteyen: دام

4) كان'nin haberinin çeşitleri:

كان'nin haberi müfret, cümle ve şibh-i cümle olmak üzere 3 kısma ayrılmaktadır. Cümle fiil cümlesi ve isim cümlesi olarak 2'ye ayrılmaktadır. Şibh-i cümle ise câr-mecrûr ve zarf olmak üzere 2'ye ayrılmaktadır.

5) كان ve benzerlerinin çekimleri konusu:

Çekimi olanlar ve olmayanlar olmak üzere 2 kısma ayrılmaktadır. Çekimi olanlar da tam çekimi olanlar ve sadece mâzî ve muzârî çekimi olanlar şeklinde 2 kısma ayrılmaktadır.

- Tam çekimi olanlar كان- أصبح- أضحى- ظل- أمسى- بات- صار gibi.
- Sadece mâzî ve muzârî çekimi olanlar: ما زال- ما برح- ما انفك - ما فتئ (ما يزال- لن يبرح - ما ينفك - يفتئ لم)
- Câmîd olan, ne emr ne de muzârî çekimi olanlar. ليس- مادام

Daha sonra da إِنَّ ve benzerleri konusu anlatılmaya başlanır. Sırasıyla şu konular anlatılır:

1) إِنَّ ve benzerlerinin ne şekilde amel ettiği konusu:

إِنَّ ve benzerleri, isim cümlesinin başına gelir. Mübtedâyı ismi olarak nasb eder, haberi de kendi haberi olarak ref eder. لعل اطلبين ناجحان

2) İfade ettikleri manalar:

إِنَّ - أَنْ

Te'kîd manası için kullanılırlar.

كَأَنَّ

Teşbîh (benzetme) manası için kullanılır.

لَكِنَّ

İstidrâk (düzeltme) manası için kullanılır.

لَيْتَ

Temennî (umulan, hayâl edilen, olmayacak veya olması zor bir işi bildirme)⁹² manası için kullanılır.

لَعَلَّ

Terecî (umma, bekleme) manası için kullanılır.

⁹² Mustafa Meral, Çörtü, *Arapça Dilbilgisi Nahiv*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul 2006, s. 155.

3) İN ve benzerlerinin haberlerinin geliş şekilleri konusu:

İN ve benzerlerinin haberleri müfret, cümle ve şibh-i cümle olmak üzere 3 şekilde gelmektedir.

4) İN-أَنَّ-كَانَ-لَعَلَّ-لَكِنَّ harflerine “مَا”nın bitişmesi durumu:

Böyle durumda bu harfler amelden düşerler fakat “لَيْتَ” harfinene “مَا” bitişirse amel etmesi de etmemesi de caizdir.

5) İN ve benzerlerinde haberin takdîm ve te’hîr durumları:

a) Haberine takaddümünün caiz olması

- Haber şibh-i cümle olur ve ismi de ma’rife olursa, لعل في البيت الضيفاً
- b) Haberine takaddümünün caiz olması
- Haber şibh-i cümle olur, ismi de nekre olursa, لعل في البيت ضيفاً
- Haber şibh-i cümle olur ve isminde de habere dönen bir muttasıl zamir olursa, إِنَّ فِي الْمَصْنَعِ عُمَّالَهُ

c) Haberine takaddümünün mümkün olmaması

- Haberine müfret veya cümle olması durumlarında, إن العمل واجب

3. ÜNİTE:

Elif-i Leyyine’nin isimlerde kullanımı anlatılır.

Şu sıralanacak durumlarda elif-i leykyine elif olarak yazılır:

a) Mebnî isimlerde, مَا - هَذَا - أَنَا gibi. (لَدَى - مَتَى - أَيْ) ise hariçtir.

b) Mutlak ucme isimlerde bunlar ister sülâsî olsun isterse olmasın; ister alem olsun isterse olmasın fark etmez. أَغَا-زُلَيْخَا -فَرَنْسَا -موسيقَا gibi. (كِسْرَى - عَيْسَى -مُوسَى) gibi. (مَتَا -خَارَى بُ) ise hariçtir.

c) Elif kelimenin 4. veya daha sonraki harflerinden olur ve kendisinden önce yâ harfi olursa, عُلْيَا -دُنْيَا -زَوَايَا gibi. (يَحْيَى) ise hariçtir.

d) Elif kelimenin 3. harfi olur ve kelimenin aslı vâv harfi olursa, اعصَ

Şu sıralanacak durumlarda ise elif-i leykyine yâ olarak yazılır:

a) Elif kelimenin 3. harfi olur ve kelimenin aslı yâ harfi olursa, هُدَى

b) Elif kelimenin 4. veya daha sonraki harflerinden olur ve kendisinden önce yâ harfi olmazsa, مرتضى -نَجْوَى

Bu üniteye son olarak da كان ve benzerleri gibi amel eden كَاد ve benzerleri konusu anlatılır.

1) Kaç kısma ayrıldıkları konusu:

Bunlar ef'âl-i mukârebe (كَادَ - أَوْشَكَ - كَرَبَ) , ef'âl-i recâ (حَرَى-عَسَى) ve ef'âl-i şurû' (... أَتَشَأْ - جَعَلَ - هَبَّ - أَخَذَ - دَأَبَ - شَرَعَ)

2) كان ve benzerlerinden farklı olduğu nokta:

كان ve benzerlerinin haberleri müfret, cümle ve şibh-i cümle olarak gelebilirken كاد ve benzerlerinin haberleri sadece fiil-i muzârî olarak gelir.

3) كان ve benzerlerine أن edatının birleşmesi:

(كاد - عَسَى - أَوْشَكَ) fiillerine çoğunlukla (عَسَى - حَرَى) fiillerine ise bazen bitişir. Ef'âl-i şurû' fiillerine ise bitişmez.

4) كان ve benzerlerinin çekimi:

كان ve benzerlerinden (كَرَبَ - أَوْشَكَ - كَادَ) fiillerinden mâzî ve muzârî çekimleri yapılır. (حَرَى - عَسَى) fiilleri ve ef'âl-i şurû' fiillerinin sadece mâzî çekimleri vardır.

4. ÜNİTE:

Elif-i Leyyine'nin harflerle kullanımı anlatılır. Buna göre; bütün harflerde elif şeklinde yazılır. ... إذا-لولا -هَيَّا- لا . Ancak 4 tane istisnâsı vardır. - بلى-على-حتى . إلى .

Daha sonra Cinsini nefy eden lâ (لا) konusu anlatılır.

1) Cinsini nefy eden lâ (لا) n ın nasıl amel ettiği konusu:

Cinsini nefy eden lâ (لا) isim cümlesinin başına gelir. إِنَّ ve benzerleri gibi amel eder. Ancak bu şekilde amel etmesi için isminin nekre olması ve kendisine bitişik olması ve aynı şekilde kendisine harf-i cerrin dahil olmaması gerekir.

2) Cinsini nefy eden lâ (لا) n ın isminin kısımları ve i'râbı konusu:

Cinsini nefy eden lâ (لا)'n ın ismi Muzâf, şibh-i muzâf ve müfret olmak üzere üç şekilde gelmektedir.

Muzâf olursa, i'râbı mensub olur. من رضاء الله لا عابدَ رَبِّهَ محرومٌ

Şibh-i muzâf olursa, yine mensub olur. لا فاهمًا درسًا مخطئ في إجابته

Müfret olursa, cümledeki durumu ne şekilde gerektiriyorsa o hal üzere mebnî olur. لا منافقَ محبوبٌ

3) Cinsini nefy eden lâ (لا)'nın إِنَّ ve benzerleri gibi amel edememe konusu:

Cinsini nefy eden lâ (لا)'n ın ismi ma'rife olursa, kendisi ve ismi arasında fâsıla olursa إِنَّ ve benzerleri gibi amel edemez ve tekrarı gerekir. Aynen kendisine harf-i cer

dahil olursa إِنَّ ve benzerleri gibi amel edemez ve kendisinden sonra gelen isim harf-i cer ile mecrûr olur.

4) Cinsini nefy eden lâ (لا) 'n ın haberinin hazfı konusu:

Eğer söylenen söz siyâktan anlaşılıyorsa, haberinin hazfı caizdir. (العم نورٌ لا شك)
(لا شك في ذلك) yani:

2.4.3.4. Yedinci Kitapta İşlenen Konular

1. ÜNİTE:

Harflerin hazfı konusuna başlanır ve elifin hazfı konusu işlenir. Buna göre; Hemze-i istifhâm, hemze-i vasl ile başlayan bir kelimenin başına gelirse, hazf edilir. Ayrıca şartları yerine geldiği takdirde ابن ve ابنة kelimelerinde de elif hazf edilir. Şöyle ki, elir tek satırda müfret olarak iki iş arasında isim arasında kalırsa, عَمْرُ بْنُ الخَطَّابِ ثَانِي الخُلَفَاءِ الرَّاشِدِينَ bir de bu kelimelere nidâ harfi bitişirse, يا بنة خالي - يا بن أخي

Bu konunun ardından Bütün yönleriyle Mef'ûl-u mutlak konusu işlenir. İlk önce mef'ûl-i mutlağın çeşitleri öğretilir. Şöyle ki, fiili te'kîd için انتصر الجيش انتصاراً , çeşidini açıklamak için اعترف امتهم بذنبه اعترافاً صريحاً ve adedi açıklamak için دقت الساعة دقتين gelir.

Son olarak da mef'ûl- u mutlağın yerine geçen isimler sıralanır. Bunlar da şunlardır: Mastarın sıfatı استوعبت العبرة جيداً , adedi زرت الأهرام أربع مراتٍ , mastara muzâf olan يجب - عض الفهم أفهم القصيدة ب - حفظت القصة كلَّ الحفظ isimleri ile ism-i tafdîl أن تتقن العمل أحسن الإتيان .

2. ÜNİTE:

Telaffuzda olup da yazıda görülmeyen harfler konusu anlatılır. Buna göre; elif şu hallerde okunur fakat yazıda görülmez.

1) İsm-i işâretler: أولئك - ذلك - هؤلاء - هذان - هذه - هذا .

2) Bazı lafızlar: تَلْمِيزَةً - الرحمن - لكن - السموات - إله - الله . Aynı şekilde vâv harfi de şu iki kelimedede okunur, fakat yazılmaz: طاوس - داود .

Sonra Sırasıyla Mef'ûl-un lieclihî, Mef'ûl-un fîh ve Mef'ûl-un meah konuları işlenir.

Mef'ûl-un Lieclihi:

Fiilin meydana gelme sebebinin açıklamak için mensûb veya mecrûr olarak fiilden sonra gelen isimdir. يُحَارِبُ الْجُنُودَ الْأَعْدَاءَ دِفَاعًا عَنِ الْوَطَنِ .
أَزُورُ أَصْدِقَائِي لِلْإِطْمِئْنَانِ عَلَيْهِمْ .

Mef'ûl-un Fîh:

Fiilin zamanını veya mekânını beyan eden isimdir. edatlarına cevap olarak في harfi cerr takdirinde fiilin zamanını veya mekânını beyan eden isimdir.

Önemli zaman zarflarından bazıları şunlardır: سَنَةً - شَهْرًا - أَسْبُوعًا - يَوْمًا - سَاعَةً ...
لَيْلًا - ظَهْرًا - مَسَاءً - صَبَاحًا

Önemli mekân zarflarından bazıları şunlardır: - يَسَارًا - يَمِينًا - خَلْفَ - رَاءَ وَ - أَمَامَ ...
حَوْلَ - لَدَى - شَمَالًا

Mef'ûl-un Maah:

مَعَ (beraberlik) manasındaki vâvdan sonra gelen mensûb isimdir. Bu vâva, vâv-1 mayyeh denmektedir. Vâvdan sonraki isimlerin durumları şu şekilde olmaktadır: Eğer vavın mâkabli ile mâba'di fiil konusunda herhangi bir müştereklik oluşturmazsa, mensûb okumak şarttır. سَارَ الْقَطَارُ وَاللَّيْلَ - اسْتَيْقِظْتُ وَ طُلُوعَ الْفَجْرِ

Şayet, fiil iki şey için de geçerli olursa, atıf olduğu anlaşılır ve vâvdan sonra gelen isim mensûb okunmaz. اشْتَرَكْ مُحَمَّدٌ وَعَلِيٌّ فِي بِنَاءِ الْبَيْتِ - تَعَاوَنَ الْقَائِدُ وَ جُنُودُهُ

Ve son olarak da fiil konusunda vâvın mâkabli ile mâba'di arasında müştereklik olur ve fiil de iki şey için de geçerli olursa, nasb da atıf da câiz olur.

تَحَرَّكَتِ الْفُرْقَةُ وَالْقَائِدُ / وَالْقَائِدَ - حَضَرَ الْأَبُ وَ أَوْلَادُهُ / دَهْ أَوْلَا

3. ÜNİTE:

Telaffuzda olup da yazıda görülmeyen harfler konusu işlenmeye devam edilir. Buna göre; (مائة) kelimesinde müfret olsun, tensiye olsun gerekse mürekkep olsun elif yazılır fakat okunmaz. مِئْتَانِ - سَبْعَاةً

Vâv-1 cemâaden sonra elif yazılır fakat okunmaz. İster mâzîde اجتهدوا , ister emirde لن استعدوا , isterse meczûm, mensûb ya da nûnun hazfedildiği muzârîde olsun لم تفعلوا - تفعلوا fark etmez.

Kelâmın ortasında hemze-i vasl yazılır, fakat okunmaz.

Vâv şu kelimelerde aynı şekilde yazılır, fakat okunmaz. أولئك-أولى-أولو-أولات

Bu ünirede son olarak da munâdâ konusu anlatılır. Munâdâ, kişiyi çağırma veya uyarma durumlarında kullanılan, nidâ edatlarından sonra gelen bir isimdir.

Nidâ Harfleri: يا- الهمزة -أي- أيًا- هَيَا

Münâdâ Çeşitleri: muzâf, şibh-i muzâf, nekre-i maksûre, nekre-i ğayri maksûre ve müfret alem.

Münâdânın İ'râbı. Münâdâ, muzâf olunca يا صلاح الدين أقبلُ , şibh-i muzâf olunca يا ظالمًا، تَبَصَّرَ فِي الْعَوَاقِبِ , nekre-i ğayri maksûre olunca يا ضائعًا كتابه، ابحت عنه Bunlardan başka münâdâ müfret alem olunca يا خالدُ، إِنَّ الْإِخْلَاصَ وَاجِبٌ , nekre-i maksûre olunca يَا رَجُلًا، أَنْتَقُوا أَعْمَالَكُمْ olması gereken hal üzere ref üzere mebnî olur.

Şu misalde olduğu gibi bazen nidâ harfi hazf edilir. رَبَّنَا اغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا .

Son olarak da hâl konusu anlatılır. Hâl, kendinden sonra gelen cümledeki ma'rfe ismin durumunu açıklayan, mensûb, nekre bir isimdir. Açıklanan isme zi'l- hâl denir. Zi'l- hâl bazen fâil bazen mef'ûl bazen de her ikisi olabilir. Müfret olan hâl, zi'l- hâle tezkîr, te'nîs, müfret, tensiye ve cem' durumlarında mutâbık olmalıdır.

Hâl müfret, cümle ve şibh-i cümle olmak üzere üç şekilde gelmektedir. Cümle ismiye ve fiiliye olmak üzere ikiye; şibh-i cümle ise câr-mecrûr ve zarf olmak üzere ikiye ayrılır.

Hâlden Zi'l- hâle bir râbıt (bağlantı) olur. Bu râbıt ya sadece zamîr olur يا ضائعًا كتابه ya sadece vâv harfi olur يا ضائعًا كتابه وَ لَمَّا تَفَتَّحْ سمعتُ البلبِلَ وَ هُوَ يُغْرَدُ . zamîr hem de vâv harfi beraber olur

4.ÜNİTE:

Hatalı yazılmış birçok kelime verilir ve bunların düzeltilmesi istenir. Bundan sonra Hal ve kısımları anlatılır.

2.4.3.5. Sekizinci Kitapta İşlenen Konular

1. ÜNİTE:

Noktalama işaretleri konusu anlatılır. Buna göre;

Nokta: 1) Mananın tamamlandığı cümlenin sonunda kullanılır.

2) خَيْرِ الْأَصْدِقَاءِ الصَّدِيقِ الصَّدُوقِ Kelimenin kısaltılmış şekli yazılırken her bir harfin sonunda yazılır. صندوق يريد: (ص. ب)

İki Nokta: Alıntı sözle düz sözü ayırt ederken kullanılır.

Herhangi bir şeyin nevini ve kısımlarını belirtirken kullanılır. 2) رَبُّ أَخٍ لَكَ لَمْ تَلِدْهُ أُمَّكَ :يقول المثل 3 الكلام: اسم، فعل، حرف ممن الطيور ما هو أليف: كالدجاج، والوز، والبط، والحمام... önce kullanılır.

Hazf Alâmeti: Arzu edilen manayı ifade ederken kelâmda yapılan kısaltmayı ifade etmek için kullanılır.

يتأثر حال اللغة العربية بضعف متها سياسيا واقتصاديا...

Soru İşâreti: Soru cümlesinin sonunda yazılır. متى قدمت من السفر؟

Daha sonra temyîz konusu anlatılır. Buna göre; temyîz, kendisinden önce geçen mübhem (mânâsı açık olmayan) bir kelimeyi açıklayan nekre, mensup bir isimdir. Temyîzin mânâsını açıklayan kelimeye mümeyyez denir. Temyîzin iki kısmı vardır.

1) Müfredin Temyîzi: Bu türde miktarlar açıklanır. Bunlar da ağılıkta vezn (جرام – صاع – كيلة – قدح – إردب), hacimde keyl (رطل – قنطار – كيلو – درهم – ذراع – قيراط – فدان – متر) ve sayılarda aded şeklinde kullanılır. Ayrıca miktarlara benzeyen isimler vardır:

gibi. شرب أخي لتراً لبناً, شربتُ كوباً لبناً, بعثُ صندوقاً عنباً, اشتريتُ كيساً ملحاً, عندي جرّة ماءً

2) Cümlelerin Temyîzi: Bu tür temyîz ise muhavvel (dönüştürülmüş) olmak üzere ikiye ayrılır. Muhavvel de fâilden, mef'ûl-u bihden ve mübtedâdan olmak üzere üç kısma ayrılmaktadır.

Temyîz, vezn olsun mesâha olsun veya keyl olsun dâimâ mensuptur. Ancak izâfet durumunda veya harf-i cer gelmesi durumunda mecrûr olur.

. زرع الفلاح فدائاً من فطن / زرع الفلاح فدائاً فطن / زرع الفلاح فدائاً فطنا

Temyîz konusunda son olarak da sayıların temyîzi konusu anlatılır. 8. kitabın bu bölümünden itibaren Belâgat konuları anlatılmaya başlanır. Buna göre;

Belâgatın Lügat Manâsı: Varmak, hedefe ulaşmaktır.

Belâgatın Istılâh Mânâsı: Sözü fasîh bir tarzda muktezâyı uygun olarak söylemektir.

Belâgatın Unsurları: Fasîh mütekellim, fasîh kelâm, münâsip bir hâl veya makâm ve münâsip bir muhâtap olmak üzere 4 tane unsuru vardır.

Belâgat ilmi şu 3 konuyu ele alır: İlm-i Beyân, İlm-i Meânî ve İlm-i Bedî'.

Fesâhatın Lüğat Mânâsı: Açık olma ve ortaya koyma mânâsını ifâde eder.

Fesâhatın Istilâh Mânâsı: Sözü eksiklerden kurtulmuş olarak, gâyet açık ve berrak bir şekilde söylenmesidir.

Fesâhat mütekellimde, kelimedede ve sözde olmak üzere 3 yerde bulunur.

Sırasıyla Belâgat, Fesâhat ve Uslûp konuları işlenir. Daha sonra ise Belâgatın kısımlarından Bedî' ilmine giriş yapılır. Bu konu da Muhassenât-ı Lafziyye ve

Mâneviyye olmak üzere 2'ye ayrılır ve son olarak Muhassenât-ı Lafziyyenin bölümlerinden Cinâs konusu anlatılır. Buna göre;

Cinâs:

Lafızları aynı mânâları farklı olan kelimelere denir. 2 kısma ayrılır.

1) Tam Cinâs: Bu tür cinâsta 4 hususta ittifak olur. Bunlar da harflerin çeşitleri, tertip, sayı ve harekedir. Rûm, 55. وَيَوْمَ نَقُومُ السَّاعَةَ يُفَسِّمُ الْمُجْرِمُونَ مَا لَبِثُوا غَيْرَ سَاعَةٍ

2) Cinâs Ğayri Tam: yukarıda sayılan 4 unsurdan biri eksik olursa bu tür cinâs olur. En'âm, 26. وَهُمْ يَنْهَوْنَ عَنْهُ وَيَنْهَوْنَ عَنْهُ

2. ÜNİTE:

Noktalama işaretlerine devam edilir.

Tırnak İşaret:

1) Direkt olarak nakledilen kelimelerde kullanılır.

قال رسول الله (صعلم) "المؤمن القوى خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير"

2) Söylenen sözü cümlede belirtmek için kullanılır.

أقول دائما " رب اغفر لي و لوالدي"

Parantez:

Şu yerlerde kullanılır.

1) Duâ: البخاري (رحمه الله) من أئمة الحديث الشريف

2) İhtirâs (dikkat çekme): زبيد(بفتح الزاي و كسر الباء) مدينة باليمن

3) Tefsîr: العالم مطلع(بداية) هذا الشهر ستجري مباريات كأس

4) Ara cümlede: نحن(طلاب العلم)نخلص في عملنا

Ünşem İşareti:

Şu yerlerde kullanılır.

1) Hüziin: وا أسفاه! على إهمال الطلاب دروسهم

2) Hayret: ما أحسن الدين و الدنيا إذا اجتمعا

3) Yardım İstemek: اديما زالت القضية الفلسطينية تن

4) Dehşet Anında: يا بشرى! نلت جائزة التفوق

Daha sonra nahivden istisnâ konusu anlatılır. Buna göre istisnâ; Kendinden önce geçen hükmü, istisnâ edatından sonra hariç tutmaktır. (نجح الطلاب إلا حامداً) dediğimizde 'طلاب' ın başarılı olduğunu sabitliyoruz, fakat 'حامد' i bu durumun dışında tutuyoruz.

İstisnâ'nın Rükunları:

İstisnânın rükunlarını şu misâlde görebiliriz.

نجح الطلاب (مستثنى) (الأدات الإستثنى) إلا (مستثنى منه) حامداً

Önemli İstisnâ Edatları:

Bunları fiil veya harf-i Cer olanlar (خلا - عدا - حاشا), isim olanlar (غير - سوى) ve harf olanlar (إلا) olmak üzere 3 kısma ayırmak mümkündür.

A) إلا İstisnâ Edatının Müstesnâları:

- 1) İstisnâ uslûbu tam ve müspet olduğunda nasb vâcib olur. نجح الطلاب إلا طالباً
- 2) Uslûb tam ve menfî olursa, nasb olması veya bedel olarak ittibâ'ı câiz olur.
ما حضر الطلاب إلا طالباً/طالباً
- 3) Uslûp nâkıs ve menfî olduğunda kelâm bulunduğu konuma uygun olarak i'râb alır. ما اشتريناً إلا سيارةً burada mef'ûl konumunda olduğundan nasb olmuştur.

B) غير - سوى İstisnâ Edatlarının Müstesnâları:

Bu ikisi isimdir. Dâima kendilerinden sonra gelen müstesnâlara muzâf olurlar. Bu edeatlar إلا'nın müstesnâsıymış gibi i'râblanırlar. Şöyle ki;

- 1) Kelâm tam ve müspet olunca nasbı vâcib olur. وف غيرَ ضيفٍ جاء الضي
- 2) Kelâm tam ve menfî olursa nasb ve bedel olarak ittibâ'ı câiz olur.
لن يسافر الطلاب غيرَ / غيرُ طالبٍ
- 3) Eğer kelâm nâkıs ve menfî ise cümledeki konumlarına göre i'râblanırlar.
ما رأيت غيرَ محمدٍ

Ayrıca غير haresini zâhiren alırken; سوى takdîren alır.

C) حاشا حاشا - عدا - خلا İstisnâ Edatlarının Müstesnâları:

خلا - عدا ile müstesnâ olan kelimelerin 2 hali vardır.

- 1) Bu edatların başlarına (ما) edatı geçerse, mef'ûl-u bih olurlar.
الحفل ما عدا أستاذاً وصل الأستاذ إلى - خرج الطاب ما عدا طاباً
 - 2) Bu edatların başlarına (ما) edatı geçmezse mef'ûl-u bih olabileceği gibi cerr de olabilirler. حضرت الطبييات خلا سيارةً / سارةٍ
- حاشا'nın önüne (ما) edatı geçemediğinden nasb ve cerr hali olmak üzere 2 hali de câizdir. فتحت النوافذ حاشا نافذةً / نافذةٍ

Daha sonra İlm-i Bedî'in Muhassenât-ı Lafziyye bölümünden sec' konusu anlatılır.

Sec': Lügate; güvercin ve kumru gibi hayvanların nağmelerinin tek bir ses gibi çıkmasına denir.

Belâgat Âlimlerine göre ise; cümlede veya fıkradaki fâsılaların (fâsıla: cümlede veya fıkrada son kelime) son harflerinin bir olmasıdır.

فِي سِدْرٍ مَخْضُودٍ - وَطَلْحٍ مَّنْضُودٍ - وَظِلٌّ مَّمْدُودٍ. Vâkıâ, 28–30.

Sec'den sonra Muhassenât-ı Lafzıyye konularından iktibâs konusu anlatılır.

İktibâs:

Mütekellinin şiirini veya nesrini kuvvetlendirmek amacıyla âyet ve hadislerden bir kısmını – âyet ve hadis olduğuna işaret etmemek şartıyla- almasıdır. Alıntı yapılan nesirde az da olsa değişiklik yapılabilir. : الأصفهاني قال عبد المؤمن :

و كثرة الجيوش و الانصار لا تغرئك من الظلمة > إنما نؤخرهم ليوم تشخص فيه الأبصار <

Daha sonra ise İlm-i Bedî'in Muhassenât-ı Ma'neviyye konularından tıbâk ve mukâbele konuları anlatılır.

Tıbâk:

Tıbâğın iki kısmı vardır.

1) Olumlu Tıbâk: Herhangi bir kelimeyi zıddıyla birlikte kullanmak suretinde olur. Hadîd, 3. هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ وَهُوَ يُكَلِّ شَيْءٍ عَلِيمٍ

2) Olumsuz Tıbâk: Aynı kelimenin hem olumlu hem de olumsuz mânâlarının beraber zikredilmesiyle olur.

... قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ 9. Zümer,

Mukâbele:

Önce iki veya daha fazla mânâyı bir araya getirmek, sonra sırasıyla bunların karşılıklarını zikretmektir. Mukâbele bazen 2, bazen 3, bazen 4, bazen 5 veya 6 mânâda olur.

فَأَمَّا مَنْ أَعْطَى وَاتَّقَى - وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَى - فَسَنِّيْسِرُهُ لِلْيُسْرَى 5-10. Leyl,

وَأَمَّا مَنْ بَخِلَ وَاسْتَغْنَى - وَكَذَّبَ بِالْحُسْنَى - فَسَنِّيْسِرُهُ لِلْعُسْرَى

2.4.3.6. Dokuzuncu Kitapta İşlenen Konular

1.ÜNİTE:

Tâbî' mâmüller konusu anlatılmaya başlanır.

A) Sıfat:

Sıfat, kendinden önceki metbû'unu açıklayan bir tâbî'dir. Sıfat 3 şekilde gelmektedir.

1) Müfret: Cümle veya şibh-i cümle olmayan demektir. الولدُ المجتهدُ محبوبٌ

Bu tür sıfatlarda 4 hususta sıfat ile mevsûf arasında uyum aranır. 1. Ma'rife – Nekre 2. Müzekker – Müennes 3. İ'râb (Ref, Nasb, Cer.) 4. Aded (Müfret, Tensiye, Cem')

2) Cümle: Bu tür isim cümlesi de olur, fiil cümlesi de olur. Dâimâ nekreden sonra gelir. Sıfattan mevsûfa dönen bir zamîr gerekir ve bu zamîr türde ve adedde mevsûfa uyumlu olmalıdır.

İsim Cümlesi, خالد بن الوليد قائد بطولته مشهورة

Fiil Cümlesi, هذا جدي يدافع عن الوطن

3)Şibh-i Cümle: Dâimâ nekreden sonra gelir. câr – mecrûr ve zarf olmak üzere iki kısma ayrılır.

Câr – mecrûr, جالست عالماً من مصر

Zarf, عندي كتاب فوق الطاولة

Tâbî' mâmuller konusu anlatılmaya bedelle devam edilir.

B) Bedel:

Mebû'unu açıklamak ve pekiştirmek gibi sebeplerle getirilen ve i'râb bakımından metû'una uyan tâbî'dir. Bedel'in birçok çeşitleri vardır.

1) Bedel-i Mutâbaka (كل من كل): Bu türde bedel mübdelün minhin (Bedelden önce gelen ve bedelin i'râbını almış olduğu kelimeye mübdelün minh denir.) bir cüzü olmaktadır. كسر الشباك زجاجه ان - قرأت السورة نصفها

2) Bedel-i İştimâl: Mübeddelün minh'e tam olarak uymayan, onun bir parçası da olmayan ancak, başka yönden ilgisi bulunan; daha çok mübeddelün minh'in özelliğini ve durumunu bildiren bedeldir. اعجبتني الفتاة صدقها

Daha sonra belâgat konularından İlm-i Beyân anlatılmaya başlanır. Buna göre İlm-i Beyân; sarîh bir delâletle çeşitli mânâlardan birini göstermektir. İlm-i Beyân'ın Teşbîh, İstiâre, Mecâz-ı Mürsel ve Kinâye olmak üzere 4 çeşidi vardır.

Teşbîh:

Açık veya gizli olarak bir edat ile aralarındaki ortak bir özellik veya özelliklerden dolayı bir şeyi başka bir şeye benzetme sanatıdır.

Teşbîh'in Rükunları: Müşebbeh (Bezeyen), Müşebbeh Bih (Kendisine Benzetilen), Vech-i Şebeh (Benzetme Yönü), Benzetme Edatı. Benzetme Edatı bazen harf ((كا-كأن)), bazen fiil (يقارب- شابه), bazen ise isim (مثل- شبه) olur.

محمد كا البحر في العطاء

Teşbîh'in Kısımları:

- 1) Teşbîh-i Mursel: Teşbîh'in 4 tane unsuru da bulunur.
- 2) Teşbîh-i Müekked: Teşbîh edatı hazfedilir.
- 3) Teşbîh-i Mücmel: Vech-i Şebeh hazfedilir.
- 4) Teşbîh-İ Belîğ: Teşbîh edatı ve Vech-i Şebeh hazfedilir.

Teşbîh'in Yapılma Maksatları:

- 1) İcâz ve İhtisâr 2) Açıklama ve Beyân Etme 3) Mübâlağa 4) Te'kîd
- 5) Tehekküm (Alay Etme)

2.ÜNİTE:

Tâbî' mâmüllerden Te'kîd konusu anlatılmaya devam edilir. Buna göre;

Te'kîd:

Tâbî olduğu (uyduğu) kelimenin mânâsını kuvvetlendiren, pekiştiren, mânâdaki kapalılığı gideren ve aynı i'râbı alan sözdür. Te'kîd 2 kısma ayrılır.

- 1) Lafzî Te'kîd: Harfin, fiilin, ismin hatta cümlelerin tekrarı ile olur.

لن تهاون لن تهاون في محاربة الفساد

- 2) Ma'nevî Te'kîd: Bazı kelimelerle yapılır. جميع - كل - كذا - كل - عين نفس - كلا - كذا - جميع
- Tâbî' mâmüllerden bir diğeri de Atf-1 Nesaktır.

Atf-1 Nesak: Atıf harfleri kullanılarak iki kelime veya iki cümleyi birbirine bağlamaya denir. Atıf harflerinden önce gelen ve cümledeki konumuna göre i'râb alan kelime veya cümleye ma'tûfun aleyh denir. Ma'tûf ise, atıf harfinden sonra gelir ve ma'tûfun aleyhin i'râbını alır.

Atıf Harfleri: الواو- لفاء- ثمّ - و - أم - حتى - لا - لكن - بل

Daha sonra da belagatın beyân konularından olan teşbîh konusu anlatılmaya devam edilir ve teşbîhin diğeri çeşitleri anlatılır.

- 1) Teşbîh-i Mürekkep (Temsîlî): Benzetme yönü değişik birkaç unsurdan meydana gelir. "قال الشاعر "ات كَفَرُ السُّلَيْمِ الأَجْرُبُوشَعْبِ يَفِرُ مِنَ الصَّالِحِ"

- 2) Teşbîh-i Müfret (Ğayr-1 Tesîlî): Vech-i Şebeh müfret ise olur.

أنت كما لشمس في الضياء و العلم كما لنور في الهداية

- 3) Teşbîh-i Zımnî: Bilinen teşbîh sanatının dışında bir usûldür. Cümlede üstü kapalı olarak teşbîhe işaret vardır. "قال الشاعر "من يَهْنُ يَسْهَلُ الهوانُ عليه ما لجرح بميت إيلام"

- 4) Teşbîh-i Maklûp: Vech-i Şebeh Müşebbehte, Müşebbeh bîhten daha kuvvetli ve açık olur. حُسن سيرته و كأن راحنة المسك جبيته كأن ضوء النهار

Teşbîhin kısımlarından sonra Hakîkât ve Mecâz konuları hakkında bilgi verilir.

Hakîkât: Lafızların aslî mânâları ile kullanılmasına denir.

ذَهَبْنَا إِلَى (البحر) وَسَبَّحْنَا وَاسْتَمْتَعْنَا

Mecâz: Lafızların, aslî mânâlarının konulmasına mâni olan karîneler ile esâs mânâlarının dışında kullanılmasına denir. رَأَيْتَ (بحراً) يَعْظُ النَّاسَ فِي الْمَسْجِدِ

Mecâzın Şartları:

1) Karîne: Bazen lafzî olur ve kelâmın siyâkında zikredilir. Bazen de hâliye olur ve kelâmında zikredilmese de siyâktan anlaşılır.

2) Alâka: Bazen hakîkî mânâ ile mecâzî mânâ arasında müşâbehet(benzerlik) bulunur. Bazen de müşâbehet olmaz.

Her iki mânâ arasında benzerlik bulunursa buna, istiâre; benzerlik bulunmazsa; mecâz-ı mürsel denir.

İstiâre:

Teşbîhin 2 temel unsurundan Müşebbeh ve Müşebbeh bihin hazfedilmesi ile olur.

İstiârenin Kısımları:

1) İstiâre-i Tasrihiyye: Bu tür istiârede Müşebbeh bihin lafzı açıkça zikredilir, müşebbeh ise hazfedilir. Âl-i İmrân. وَأَعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا

2) İstâre-i Mekniyye: Müşebbeh bihin lafzı hazfedilir ve kendisiyle ilgili bir husus ona işaret eder. İsrâ, 24. وَأَخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ

3) İstiâre-i Temsîliyye: Hakîkî bir olayda söylenen bir sözü daha sonra benzer bir olayda da kullanmaktır. "كَلَّ الثَّوْرَ الْأَبْيَضَ لَقَدْ أَكَلْتُ يَوْمَ أ"

2.4.3.7. Onuncu Kitapta İşlenen Konular

1.ÜNİTE:

Mânâ yönünden fiillerin 2 kısmı olan Müteattî ve Lâzımî Fiiller konusu anlatılır.

1) Lâzım Fiil: Fiil – Fâil ile mânâ mânâ tamam olur, mef'ûle ihtiyaç duymazsa, lâzım fiil olur. جاء الغلام

2) Müteaddî Fiil: Fiil mânâ bakımından sadece fâil ile yetinmez en az bir mef'ûle ihtiyaç duyarsa, müteaddî fiil olur. قرأ عصامُ الصحيفة

Şayet lâzımî fiiller if'âl, tef'îl, mufâele ve istif'âl bablarına çevrilirse, müteattî olurlar.

Ayrıca müteattî fiiller 1mef'ûl, 2 mef'ûl ve 3 mef'ûl alanlar olmak üzere kısımlara ayrılır. İki mef'ûl alanlar aslı mübtedâ ve haber olan ve olmayan olmak üzere iki kısma ayrılır. Asılları mübtedâ ve haber olanlar şunlardır:

- 1) Zan Bildirenler: ظَنَّ-حَسِبَ -عَمَزَ - خَالَ- عَدَّ
- 2) Yakîn Bildirenler: علم - وجد - أَلْفَى - رَأَى (بمعنى علم)
- 3) Tahvîl (Dönüştürme): جعل-حوّل -صَيَّرَ-ترك -ردَّ -اتخذ -صَنَعَ

Asılları mübtedâ ve haber olmayanlar ise şunlardır:

أعطى-بَسَّأ-كَسَا-مَنَحَ- سَأَلَ - سَقَى- وهب

Bir de üç mef'ûl alan müteattî fiiller vardır. onlar ise şunlardır:

أَرَى-أعلم -أُنْبَأُ -نُبِّأُ -أخبر- خَبِرَ - حَدَّثَ

Daha sonra nâib-i fâil konusu anlatılır.

Nâib-i Fâil:

Hazfedildikten sonra fâilin yerine geçen mer'fû' bir isimdir. Fâilin bütün hükümleri nâib-i fâil için de geçerlidir. Ayrıca nâib-i fâilin fiili de meçhûl olarak isimlendirilir.

Sonra ma'lûm fiilin meçhûl fiile dönüşmesi, nasıl dönüştürüldüğü anlatılır. Son olarak bu konuda şu bilgiler verilerek konu bitirilir.

- Eğer nâib-i fâil müennes ve cem-i teksir ğayri âkil ise, fiil de müennes olur.
أخْتَبِرَتِ الطَّالِبَةُ -وُرِّعَتِ الكُتُبُ عَلَى الطَّالِبَةِ
- Fiil müteattî olur ve birden fazla mef'ûl alırsa, birincisi nâib-i fâil olur.
Diğerleri ise mef'ûl olmak üzere mensûb olur.

Daha sonra İlm-i Beyândan Mecâz-ı Mürsel konusu anlatılır.

Mecâz-ı Mürsel:

Aslî mânânın konmasına mânî' bir karîne ile birlikte, alâkası da muşâbehet olmayacak şekilde bir kelimenin kendi mânâsının dışında kullanılmasıdır. Mecâz-ı mürsel ile istiâre arasındaki fark alâkadır. İstiârede alâka muşâbehet; Mecâz-ı mürselde ise muşâbehetin dışında bir şeydir.

Mecâz-ı Mürselde Alâkalar:

1)Külliye: Küllin kullanılıp cüzün kastedilmesidir.

Nûh, 7. وَ إِنِّي كَلَّمَا دَعَوْتُهُمْ لِنَعْفُرَ لَهُمْ جَعَلُوا أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ .

2)Cüz'iyeye: Cüz zikredilip kül kastedilir. Nisâ, 92. فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٍ .

3) Mahalliye: Mahal zikredilir, hâl kastedilir. İnşirâh, 1. أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ .

4) Hâliyye: Hâl zikredilir, mahal kastedilir. İnfitâr, 13. إِنَّ الْكِبْرَارَ لَفِيِ يَمَجْعٍ

5) İ'tibâr mâ kân: Bir şeyi söylerken geçmişteki vasfını göz önünde bulundurarak söylemek. نَلَيْسُ الْقَطْنَ صَيْفًا وَ نَرْتَدِي الصَّوْفَ

6) İ'tibâr-ı mâ seyekûnu: Bir sözü söylerken geleceği göz önünde bulundurarak söylemek. Yûsuf, 36. إِنِّي أُرَانِي أُعْصِرُ خَمْرًا

7) Sebebiyye: Sebep zikredilip, müsebbep (netîce) kastedilir.

قال الشاعر "له أيدٍ سابغة أعدُّ منها و لا أعدُّها "

8) Müsebbebiyye: Müsebbep zikredilir, sebep kastedilir.

وَيُنزَّلُ لَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ رِزْقًا. Ğâfir, 13.

Daha sonra yine İlm-i Beyândan Kinâye konusu anlatılır.

Kinâye:

Bir lafzı gerçek mânâsına da gelebilecek şekilde, onun dışında başka bir mânâda kullanma sanatıdır. فلان بابه مفتوح

Kinâye Çeşitleri:

1)Kinâye Mevsûfta Olur: Kamer, 13. وَحَمَلْنَاهُ عَلَى ذَاتِ الْوَاحِ وَدُسُرَ

2) Kinâye Sıfatta Olur:

وَيَوْمَ يَعْضُ الظَّالِمُ عَلَى يَدَيْهِ يَقُولُ يَا لَيْتَنِي اتَّخَذْتُ مَعَ الرَّسُولِ سَيْلًا. Furkân, 27.

3) Kinâye Nispette Olur: Bakara, 61. وَضُرِبَتْ عَلَيْهِمُ الذَّلَّةُ وَالْمَسْكَنَةُ

2.ÜNİTE:

Ğayr-i Munsarif konusu anlatılmaya başlanır.

Ğayr-i Munsarif: Kesreye niyâbeten cer hâli fetha olan, tenvini kabul etmeyen mu'rep bir isimdir. Fakat elif-lâm takısı alırsa veya izâfet tamlaması olursa cer hâlinde kesre alır. Ğayr-i Munsarif, bir illetten ve iki illetten dolayı cer olamayanlar olmak üzere iki kısma ayrılır.

1) Bir illetten dolayı cer olamayanlar:

A. رَسَائِلَ-أَسَابِيْعَ. Vezinde Sığayı Müntehal Cumû' Olan Kelimeler. مفاعيل ve مفاعل
جِدْمَسًا-مَفَاتِيْحَ -فَنَادِقَ-شَوَارِعَ -

Aynı şekilde sığayı müntehal cumû' kalıbında olan müfret kelimeler de Ğayr-i Munsarftir. طَبَاشِيْرَ -سَرَآوِيْلَ -بَطَاطِسَ - طَمَاطِمَ

B. Müennel Elif-i Maksûre Veya Memdûde İle Biten Kelimeler. -هَدَايَا-فَتَاوَى
مَرَضَى-أَصْدِقَاءَ -فُقَرَاءَ -حَمْرَاءَ -صَحْرَاءَ

İki illetten dolayı Ğayr-i Munsarif olanlar ise, ya Alem olur veya Sıfat olur. Alemin Ğayr-i Munsarif olabilmesi için gereken ikinci illetler şunlardır:

1) Müennes: آمينة-زَيْتَب -حَمْرَة

Fakat Müennes-Alem olan kelime ortası sâki olan sülâsî bir kelime olursa, Munsarif ve Ğayr-i Munsarif olması da câiz ise de Munsarif olması daha evlâdır. هُنْد

2) Ucme: Ucme-Alem kelime müzekker, ortası sâkîn, sülâsî ise munsarif olur.

جُمْص- نيس fakat bu kelime müennes ise munsarif olmaz. نوح-لوط

3) Zâid “elif-nûn “ ile biten kelime. رمضان- شعبان

4) Emr-زُحْل فعل vezninde olan kelimeler.

5) Fiil vezni. أحمد-يزيد

6) Terkîb-i Mezcî. مَعْد يگرب -حَضْرَ مَوْت

Sıfatın Ğayr-i Munsarif olabilmesi için gereken ikinci illetler ise şunlardır:

1) أفعَلَ vezni. أحمر - احسن- أكبر fakat müennes tâ'si ile müennes olursa, munsarif olur. أرمل ← أرملة

2) جوعان-عَطْشَان -مَلَان vezni. فَعْلَان

3) Medlûle. Sıfat-Medlûle 2 şekilde olur.

A. ثَلَاث-بَاع رُ-مَتْنَى -مَثَلْت مَفْعَل ve فَعَال vezinleri.

B. آخر kelimesi

Daha sonra Belâgatten İlm-i Meânî konusuna giriş yapılır. Kelâm inşâ ve talebî olmak üzere 2'ye ayrılır.

Haber: Sözü söyleyene; o, bu sözde doğrudur veya yalancıdır diyebileceğimiz her kelâma haber denir.

İnşâ: Sözü söyleyene; o, bu sözde doğrudur veya yalancıdır diyemeyeceğimiz cümlelere inşâ denir. İnşâ, talebî ve Ğayr-i talebî olmak üzere iki kısma ayrılır.

İnşâ Talebînin Kısımları: Emir, Nehy, İstif'hâm, Nidâ, Temennî

İnşâ Ğayr-i Talebînin Kısımları: Medh, Zem, Recâ, Teaccüp, Kasem ve Ukûd Sayıları.

Daha sonra da haberin söyleniş gâyeleri olan Hakîkî Gâye, Lâzım-ı Fâide ve Mecâzî Gâyeler konusu anlatılır.

Son olarak ise haber cümlesinin çeşitleri anlatılır. Haber cümlesi ibtidâî, talebî ve inkârî olmak üzere 3 kısma ayrılır.

İbtidâî Haberde; muhâtabın, sözün doğruluğu veya yanlışlığı hakkında herhangi bir bilgisi yoksa; haber pekiştirilmeden ona bildirilir. **عبد الله قائم**

Talebî Haberde; muhâtabın sözün doğruluğu hakkında tereddüt eder ve onu kesinlikle doğru bir şekilde öğrenmek istiyorsa, bu durumda onun zihninde yerleşmesi için sözü pekiştirmek uygundur. **عبد الله قائم إنَّ**

İnkârî Haberde; muhâtabın, haber cümlesinin anlamını aslâ kabul etmiyorsa, bu durumun gereği ve tepki derecesine göre sözü bir, iki veya daha fazla te'kîd edatıyla pekiştirmek gerekir. **إنَّ عبد الله لقائم**

2.4.3.8. Onbirinci Kitapta İşlenen Konular

1.ÜNİTE:

Şart-Edat konusu anlatılmaya başlanır. Şart- Cevap cümleleri, ya muzârî ya mâzî cümleler ya mâzî ve muzârî şeklinde ya da muzârî ve muzârî şeklinde olur. Bu şekilde az olarak gelir.

Şart ve cevap cümlesi, şart edatlarıyla birbirlerine bağlanır.

Şart Edatları İki Çeşittir.

1) Cezm Edenler: Bunlar şart ve cevabı cezm ederler.

إِذَا : Cevabı şarta bağlarken kullanılır.

مَنْ : Cevabı şarta bağlarken kullanılır.

مَا- مَهْمَا : Ğayr-i Âkil için kullanılır.

أَيَّانَ : Zaman için kullanılır.

أَيْنَ - أَيْنَمَا - أَيْنِ : Mekân için kullanılırlar.

كَيْفَمَا : Hâl için kullanılır.

أَيْ : Âkîl, ğayri âkîl, zaman, mekân ve hâl için kullanılır. Muzâf olarak gelir.

2) Cezm Etmeyenler.

إِذَا :Müstakbel için kullanılan zarf-ı zamândır. Şart mânâsını kapsar. Genellikle fiil-i mâzînin evveline gelir ve onun mânâsını müstakbele çevirir.

إِذَا جَاءَ رَمَضَانَ فَتُحْتَأَبُّ أَبْوَابُ الْجَنَّةِ Bazen de muzârîye dâhil olur. Ayrıca cevâb-ı şartın fiil-i muzârî olması câizdir. **وَ إِذَا تُرِدُّ إِلَى قَلِيلٍ تَقْنَعُ وَ النَّفْسُ رَاغِبَةٌ إِذَا رَغَبَتْهَا.**

لو: Şartın olmaması durumunda cevâbın da olmayacağını gösteren bir harftir.

لَوْ اجْتَهَدْتَ لَنَجَحْتَ ← (لَمْ تَجْتَهِدْ، فَلَمْ تَنْجَحْ)

Genellikle mâzîye dahil olur, az da olsa muzâriye dahil olur. cevâbına te'kîd için "lâm" gelir. Bazen de gelmeyebilir.

لوما - لولا: Şartın bulunmasıyla cevâbı imtinâ' eden harftir.

لولا الهواء لهلك الناس ← (ناس وُجد الهواء فلم يهلك ال)

كلما رأيتُ فقيراً عطفتُ عليه. Tekrarı sağlar sadece fiil-i mâzînin başına gelir.

لمَّا: Cevâbı da mâzî mânâsına gelen bir zarftır. Mâzînin evveline gelir. Cevâbı da mâzî olur.

أما: Şart, tafsîl ve te'kîd harfidir. Kendisinden sonra mutlaka "ف" harfi gelir.

فأما اليتيم فلا تقهر. 9. Duhâ,

دışında bütün şart edatları isimdir. Ayrıca "أى" دışındakileri hepsi mebnîdir.

Bu şekilde edatlar sıralandıktan sonra şartın cevâbına "ف" harfinin bitişmesi konusunu işler.

Daha sonra Belâğatten İlm-i Meânîden, inşâî talebî uslûptan Emir konusu anlatılmaya başlanır.

Emir:

Üstünlük yolu ile bir fiilin yapılmasını istemektir. Emir-fiil; başında emir lâmu buluna muzârî fiil, emir mânâsına gelen isim-fiil ve emir-fiil yerine kullanıla mastar olmak üzere 4 kısma ayrılır.

Emir-fiillerin sözün gelişinden anlaşılan bir takım mânâları vardır. Bazıları şöyledir:

1) Duâ: Neml, 19. وَقَالَ رَبِّ أوزعني أن أشكر نعمتك.

2) İltimâs (Aynı seviyedeki insanlardan birinin diğlerinden bir işi yapmasını istemesidir. كقول الزميل أعطني الكتاب، وقرأ هذه الرسالة.

3) Recâ: كقول الطالب "للأستاذ من فضلك أفهمني هذا الدرس، واشرح.

4) Temennî (Vukuu imkandız olan bir şeyi istemektir.)

كقول القائل عذبي يا شبابي، : اذهب بعيدا عني يا حزن، وامض أيها الليل بظلامك و

5) Tahyîr (iki şey arasında tercih yapmayı sebest bırakma)

تحدث بالحسنى، أو التزم الصمت : كقول القائل

6) Tesviy (Bir birine zıt hallerin, sözü söyleyene göre eşitliğini ifade eden emirdir. Mülk, 13. وَأَسِرُّوا قَوْلَكُمْ أَوِ اجْهَرُوا بِهِ إِنَّهُ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ.

7) Ta'cîz (Birinin bir işi yapmaktan âciz olduğunu ifade eder.

قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِن كُنْتُمْ صَادِقِينَ. Neml, 64.

8) İbâha: A'râf, 31.

يا بني آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد وكُلوا واشربُوا ولا تُسرفُوا إِنَّهُ لا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ

9) Temhîd: Fussilet اعملوا ما شئتم إِنَّهُ بما تعملون بصير

10) Nush ve İrşât: A'râf, 99. خذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ

Daha sonra da İnşâ Talebî uslûptan Nehy konusu anlatılır.

Neyh:

Ğâip sığasıyla üstnlük yoluyla bir fiilin yapılmasını engellemektir. Nehyin sadece bir kipi vardır. o da nehy edatı olan “لا” ile birlikte bulunan fiili muzârîdir.

Neyh fiillerin sözün gelişinden anlaşılan bir takım mânâları vardır. Bazıları şöyledir:

1) İltimâs: يا صديقي لا تأخرُ عن موعدنا

2) Duâ: رَبَّنَا لا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا. 8. Âl-i İmrân.

3) Temennî: قول الشاعر : ألا تبكيان لصخر الندى أعينِّي جود و لا تجمدا:

4) Tevbîh (Kınama ve Azarlama):

قول الشاعر :لن تبلغَ المجدَ حتَّى تُلْعَقَ الصِّبْرَا لا تحسبِ المجدَ ثَمْرًا أنتَ آكله

5) Takîr (Küçümseme) : لا تعرض لأحمد فلست نداء له

6) Tehdît (Maddî ve mânevî açıdan aşağıda olan birisine “Emrime boyun eğme gör bak ne olacak!” şeklinde seslenmektir.

لا تبرح مكانك و إلا أطلقت عليك الصاص

6) Te'yîs (Ümitsizliğe düşürme) : لا تتقدم لخطبة هذه الفتاة فلن يوافق أبوها

Daha sonra da Nidâ konusu anlatılır.

Nidâ:

< أدعو > fiili yerine kullanılan bir edatla, sözü söyleyen kişinin, muhâtabından kendisine yönelmesini istemesidir.

Nidâ için şu edatlar kullanılır: ... - أي- أيا-وا - ...

Hemze ve أي yakın için diğerleri ise uzak için kullanılır. Nidâ bazen sözün gelişinden anlaşılan karînelerle asıl mânâ dışında kullanılır. Bunlar: Hasret, Zecr etmek (menetmek), İğrâ (kışkırtmak ve teşvik), Teaccüp...

2. ÜNİTE:

Nahiv konularından sırasıyla Teaccüp, بئسَ - konuları anlatılır. Buna göre; Teaccüp 2'ye ayrılır.

1) Semâî: **اللَّهُ رُدُّكَ طَالِبًا! - وَاهاً وَاهاً لِيَسْمِي تَمَّ وَاهاً!**

2) Kıyâsî: Bu uslûbun iki vezni vardır. **مَا أَفْعَلُهُ-أَفْعِلْ بِهِ** Bu bağlamda ikinci kısım ile ilgili bazı detaylar anlatılır.

Daha sonra Belâğaten İnşâî-Talebî bölümünün Temennî konusu anlatılır.

Temennî:

Gerçekleşmesi imkânsız olduğu için vukuu umulmayan, fakat sevilen veya istenen bir şeyi arzu etmektir. Veya imkân dairesinde olduğu halde gerçekleşmesi çok uzak bir ihtimâl dahilindedir. Temennî için asıl kullanılan kelime”ليت” dir.

Nisâ, 73. **يَا لَيْتَنِي كُنْتُ مَعَهُمْ فَأَفُوزَ فَوْزًا عَظِيمًا**

Bazen edebî bir gâye için **لَوْ- لَعَلَّ- لَوْ** kullanılır. Eğer sevilen, gerçekleşmesi umulan güzel bir şey ise buna tereccî denir. Ve bu durumda **لَعَلَّ** veya **عسى** kullanılır.

Yine İnşâî-Talebînin böümlerinden istif’hâm konusu anlatılır.

İstif’hâm:

Kendine has edatları ile daha önce bilinmeyen bir şey hakkında bilgi sahibi olamayı istemektir. İstif’hâm için kullanılan birçok edat vardır.

Kelâmın gelişinden ve delâletinden anlaşılan sebeplerle istif’hâm gerçek mânâsı dışında mânâlar için de kullanılır. Bazıları şunlardır: Nefy, Teşvîk, Teaccüp, İnkâr, Nehy...

Buraya kadar olan kısımda kitaplara özel konuları anlattık bu konuların haricinde bir de her kitapta ortak olarak bulunan çalışmalar vardır. Bu çalışmalar şunlardır:

Okuma parçaları ve bu okuma parçalarını daha iyi anlamak için hazırlanan alıştırmalar. Ayrıca bir tablo ile parçada geçen Arapça kalıp ifadelerle dikkat çekilir ve bu kullanımlar misallerle cümle içerisinde tekrar gösterilir.

Okuma parçalarında geçen fiillerin mâzî, muzârî, emir ve mastar gibi kullanımları da tablolar ile gösterilir.

Başka bir tabloda ise okuma parçasında geçen kelimelerin müfret (tekil)-cem’ (çoğul) halleri, kelimelerin mürâdifleri (eş anlamları) ve zıt anlamları öğretilir.

Her bir konu anlatılırken konu ile ilgili dikkat edilmesi gereken özel bilgiler varsa mülâhazalar başlığı altında anlatılmaktadır.

Ayrıca her bir ünite de hat ödevi ve yazılı-sözlü anlatım ödevleri bulunmaktadır.

SONUÇ

Gerek ülkemizde gerekse yurt dışında yabancı dil öğrenimi üzerine yapılan çalışmalar günden güne artmaktadır. Özellikle de gelişen teknoloji ile birlikte, yapılan hatalardan da ders alınarak hazırlanan, yabancı dil öğretim setleri önemli bir dil öğretim aracı haline gelmiştir.

Piyasada yabancılara Arapça öğretmek maksadıyla hazırlanan birçok set bulunmaktadır. Şüphesiz bu farklı setlerin amacı en iyisi olabilmek ve Arapçayı en iyi bir şekilde öğretmektir. Bununla birlikte her birinin artı ve eksileri bulunmaktadır.

Bu çalışmamızla Türkiye’de Arapça öğretiminin genel bir değerlendirilmesini yapmaya ve daha sonra da Mısır’ın başkenti Kahire’de yabancılara yönelik olarak Arapça öğretim faaliyeti veren “Merkezu’n-Nîl Dil Enstitüsü” hocaları tarafından hazırlanan ve ders kitabı olarak okutulan el- Muhtâr adlı seriyi içerik açısından incelemeye çalıştık.

Şimdi bu değerlendirmeleri tek tek sıralayacağız:

Okuma parçaları gayet özenle seçilmiş ve parçalar tedricî olarak zorlaşmaktadır.

Ünitelerde bol bol alıştırmalar bulunmaktadır. Bu alıştırmalar sayesinde hem konular pekiştirilmekte hem kelime dağarcığı geliştirilmekte hem de öğrencinin yazılı-sözlü Arapça becerileri geliştirilmektedir.

Okuma parçalarında geçen Arapça kalıp kullanımlar parçaların sonunda tablolarla öğrencinin dikkatine sunuluyor ve böylelikle öğrencinin yeni Arapça kelime ve kalıplar ezberlenmesi sağlanıyor. Ayrıca kelimelerin mürâdifini ve zıt anlamını öğreten kelime tabloları da yeni kelime ezberletmede önemli bir araç olarak kullanılmıştır.

Sarf ve nahiv konuları da aynı şekilde tablolarla anlatılmaktadır. Fakat kanaatimizce sarf konularına yeterince yer verilmemiştir. Nahiv konularının da sıralanışında bazı aksaklar göze çarpmaktadır. Misal verecek olursak temel konulardan olan fiillerde lâzım-müteattî kavramları sonlara bırakılmıştır.

Serinin sekizinci kitabından itibaren belâgat konuları işlenmeye başlanıyor. Belâgat konuları da tablolarla gayet güzel bir şekilde işlenmekte ve belâgatın asıl kaynağı olan Kurân’dan bol bol misaller getirilmektedir. Fakat kanaatimizce

yabancılara Arapça öğretmeyi hedefleyen bir setin belâgat gibi ihtisas alanına girmesine gerek yoktur.

Kitapta Kur'ân ayetleri sadece belâgat konularında değil diğerlerinde de kullanılmıştır. Kitapların çeşitli yerlerinde gerek ilgili ayetin bir bölümü gerek hepsi gerekse grup grup misaller bulunmaktadır. Şöyle ki;

4. kitapta 16, 5. kitapta 21, 6. kitapta 56, 7. kitapta 25, 8. kitapta 55, 9. kitapta 24, 10. kitapta 70, 11. kitapta 98 farklı yerde ayetler kullanılmıştır.

Her ünite de bulunan yazılı ve sözlü anlatım konuları ile yazarak ve konuşarak öğrencinin kendini ifade etmesi ve dili aktif olarak kullanması isteniyor. Yani öğrencinin sadece okuduğu ibareye mana vermesi değil kendin de bir şeyler katması isteniyor.

Kanaatimizce birtakım eksik yönleri bulunmakla birlikte özellikle okuma dersleri için istifade edilmesi gereken bir settir.

KAYNAKÇA

- Aksan, Doğan, *Her Yöniyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim I-III*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 1979.
- Ataman, Sebati, *Dil Çıkmazı*, Kültür Bakanlığı Yayınları Ankara 1981.
- Atay, Hüseyin, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi, Medrese Programlar İcâzetnâmeler, Islahat Hareketleri*, İstanbul 1983.
- Ateş, Kemal, *Türk Dili*, İmge Yayınevi, Ankara 2007.
- Akyüz, Yahya, *Türk Eğitim Tarihi*, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul 1994.
- Aydoğan, İsmail, “Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Süreci (Türkiye ve Diğer Ülkeler)”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 22, 2007, 179–197.
- Bostancı, Ahmet, “İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi”, *Sakarya Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 11, 2005, 1–30.
- Çetiner, Bedrettin, “Arap Âleminde Fasîh Dil- Ammî Dil Mücadelesi” *Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 7–8–9–10, 1989–1992, 345–361.
- Çevik, Hayati, *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Drama Tekniğinin Kullanımı*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Adana 2006.
- Çörtü, Mustafa Meral, *Arapça Dilbilgisi Nahiv*, Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul 2006.
- Deliçay, Tahsin, “Yabancılara Arapça Öğretiminde Mısır Modeli”, *Fırat Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, (1), 2007, 63–82.
- Demircan, Ömer, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, Ekin Kitabevi, İstanbul 1990.
- Demircan, Ömer, *Türkiye’de Yabancı Dil: Düünden Bugüne* Remzi Kitabevi, İstanbul 1988.
- Doğan, Candemir, *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*, Ankara 1989.
- Düzgün, Osman, “ Learn Arabic from English CD örneği”, *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi*, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, 22–23 Kasım 2007 Ankara.

- Ekmekçi, F. Özden, “ Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı”, *Türk Dili*, Dil Öğretim Özel Sayısı, 47(379-380), 1983, 106–115.
- Emsal Ateş, Özdemir, “Türkiye’de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri” *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), (Haziran 2006), 28–35.
- Ergin, Muharrem, *Üniversiteler İçin Türk Dili*, Boğaziçi yayınları, İstanbul 1986.
- Feriha, Enis, *el-Lehecâtu ve Uslûbu Dirâsetihâ*, Beyrut 1989.
- İbn Manzur, *Lisânu’l-Arap*, Dâru’l- Fikr, Beyrut 1997.
- Kabadayı, Abdülkadir, “Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Öğretim Modeli Tercih Ölçeği”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 2003, 55–66.
- Karataş, Yusuf, *Türkiye’de Arapça Öğretimi Açısından “al- ‘Arabiyya li’l Hayât Ders Kitabının Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Ankara 2001.
- Kocaman, Ahmet, “Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler”, *Türk Dili*, Dil Öğretimi Özel Sayısı, 47(379-384), (Temmuz-Ağustos), 1983, 116–122.
- Küçükkalay, Hüseyin, *Kur’ân Dili Arapça*, Manevi Değerleri Koruma ve İlim Yayma Cemiyeti Neşriyatı, Konya 1969.
- Özdemir, Abdurrahman, “İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliliği, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 10, 2004, 27–47.
- Sancak, Yusuf, “Yabancı Dil Eğitimi - Öğretimi ve Arapça, Tarihçe, Amaç, Esaslar, Elemanlar, Usûl (Metot) ve Teknik” , *EKEV Akademi Dergisi*, 2(1), (Kasım 1999), 1–14.
- Sebüktekin, Hikmet, *Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlemleri*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul 1981.
- Soysaldı, Mehmet (proje yöneticisi), “Türkiye İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları” (Yayınlanmamış Proje), Fırat Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi, Elazığ 2009.
- Soyupek, Hasan, “İlâhiyat Fakültelerinde Yürütülen Arapça Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Isparta İlâhiyat Fakültesi Örneği”, *Süleyman Demirel İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(10), 2003, 77–96.

- Sümengen, Fatoş, *el- ‘Arabiyytu’l- Mu’âsıra” Adlı Serinin Arapça Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Ankara 2004.
- Tosun, Cengiz, “Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış”, *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences*, Sayı: 5, (Mayıs 2006), 79–88.
- Üzüm, Emin Cihan, *Türkiye’de Arapça Öğretimi Açısından “al-‘Arabiyyah li’n-Nâşi’in” Ders Kitabının Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Ankara 2001.
- Yılmaz, İbrahim, “Tarihî ve Edebî Açından Türk-Arap İlişkileri”, *Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, Yıl:8, Sayı: 26, Güz 2008, 101–114.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Murat Arif GÜNEY
Doğum Yeri ve Tarihî	İstanbul - 1977
Eğitim Durumu	Lisans
Lisans Öğrenimi	Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Y. Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce-Arapça
Bilimsel Faaliyetleri	
İş Deneyimi	
Çalıştığı Kurumlar	Diyanet İşleri Başkanlığı
İletişim	
E-Posta Adresi	