

TÜRKLERE YÖNELİK ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE METOT GELİŞTİRME ÜZERİNE BİR DENEME

Halil İbrahim KAÇAR*

Özet

Bu makale, genelde Arapça'yı yabancı dil olarak öğrenen ve öğreten herkese, özelde ise Türkçe'yi kullanan kimselere yönelik Arapça öğretiminde bir metot geliştirme denemesidir. Günlük hayatta Arapça'ya geniş yer veren Türkçe'nin bu avantajını Arapça öğretiminde işlevselleştirme yolunda bir gayrettir.

Başlangıç (المستوى الأول/beginner) seviyesinde uygulanacak olan deneme'nin yaklaşık beş yıldır pilot uygulaması yapılmış, elde edilen bulgular ve alınan geri bildirimler değerlendirmeye tabi tutulup makaleye yansıtılmıştır. Deneme başlangıç seviyesini iki eksende ele almıştır: İlk yarısını **isimli yapılara**, ikinci yarısını ise **fiilli yapılara** tahsis etmiş ve kendine özgü bir metot uygulamıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkler, Arapça, Başlangıç seviyesi, İsimli yapılar, fiilli yapılar.

An Attempt to Develop Methods in The Teaching of Arabic Language to Turks

Summary

This paper will be focusing on developing new techniques of language education for foreign students of Arabic, especially for Turks. Turkish language already has lots of Arabic phrases and expressions used in daily conversations, so the study attempts to take the advantage of familiarity of the Turkish people with Arabic language

A pilot study of five years has already been applied to elementary level students. The findings and statistical figures of this study have been included in this paper. This study consists of two parts putting into practice a unique method. The first part includes nouns and their functions, while the second part deals with verbs and their functions.

Keywords: Turks, Arabic, Beginner Level, Noun structure, Verb structure.

* Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Arap Dili ve Belagatı Bölümü Öğretim Üyesi (hikacar@marmara.edu.tr).

I. Giriş

Dil, Allah Teâlâ'nın insanoğluna en büyük lütuflarından biridir. Rahmân isminin bir tecellisi olan bu lütuf Kur'ân-ı Kerîm'de: *الرَّحْمَنُ. عَلَّمَ الْقُرْآنَ. خَلَقَ الْإِنْسَانَ. عَلَّمَهُ الْبَيَانَ* "Rahmân. Kurân'ı öğretti. İnsanı yarattı. Ona beyânı (kendini ifade etmeyi) öğretti."¹ âyet-i kerîmesinde ifadesini bulmuştur. Zira dil, sosyal bir varlık olan insanın hem cinsleriyle olduğu gibi, bütün varlıklarla, hatta Yaradan'ıyla en önemli iletişim aracıdır.²

Bu ilâhi lütfun farkında olan insan, tarihin her döneminde kendi konuştuğu dili doğru kullanmaya özen gösterdiği gibi, sağlıklı iletişim kurmak için, onu kendi nesline öğretme gayreti içerisinde olmuştur. Bunun yanında başka dil mensuplarıyla iletişim kurmak için de kendi dilini yabancılara öğretme ya da onların dilini öğrenmeyi hiçbir zaman ihmal etmemiştir.

Kendi milletiyle iletişimde kendi dilini, başka dil mensuplarıyla iletişimde ise başka dilleri öğrenme arzusuyla birlikte yabancı dil öğrenme ve öğretme konusu gündeme gelmiş ve bu anlamda yüzyılların getirdiği büyük bir birikim oluşmuştur. Pek tabii olarak da oluşan bu birikim sonucunda önemli metotlar geliştirilmiştir.

Her biri kendi asrı için verimli olan söz konusu birikimden yararlanmak ve onu göz ardı etmemek temel bir prensip olmakla birlikte, içinde yaşadığımız asrın özel durumunu nazarı itibara almak ve mevcut mirası geliştirip onu bir adım daha ileri götürmek de son derece önemli insani bir vazifedir. Küreselleşen ve "dil" dendiğinde, konuşulan ve kendisiyle iletişime girilen bir mekanizmanın anlaşıldığı ve insanların binlerce kilometre uzakta bulunanlarla çok rahat ve kısa bir yolla iletişime girilebildiği dünyada, televizyonun olmadığı, telefonun bilinmediği, internetin hayal edilemediği bir ortamın materyalini olduğu gibi aktarmak mümkün değildir.

Diğer taraftan dil, insanlık tarihinde her zaman kültür ve medeniyet alanındaki gelişmelerin en önde gelen sembolü olmuş, tarihin her diliminde **kültür ve medeniyet** ile **dil** arasında sıkı bir paralellik gözlenmiştir.³ İslam kültür ve medeniyetinin en parlak zamanlarından birini temsil eden Abbasi döneminde dil hareketinin ve onun bir yansıması olan tercüme faaliyetinin insanlık tarihine yaptığı katkı herkes tarafından teslim edilen bir gerçektir.⁴ İslâm'ı benimsedikten hemen sonra din dili Arapça'ya, edebiyat dili olarak da Farsça'ya yoğun ilgi gösteren ve bir süre sonra İslâm dünyasının bayraktarlığını yapan Müslüman Türklerin bu meyandaki gayretleri takdire şâyândır. İslam tarihinin çok önemli bir halkası olan ve çağ açıp çağ kapayan İstanbul Fâtih'inin üç dil bilmesi ve dil ve edebiyatta engin bir mertebeyi ihrâz etmiş olması⁵ bu anlamda gâyet mânîdardır.

Günümüzde kalkınmış toplumların dile yaptıkları yatırımlar, dillerini öğretmek ve dünya ile iletişimlerini en yüksek düzeyde tutmak için başka toplumların dillerini

öğrenme yolunda ortaya koydukları gayretler herkesin malûmudur.⁶ Ancak dinlerin temel kitabı ‘dil’ mucizesi olan, peygamberleri *özlü söz ustası* olarak bilinen, bilgileri dil araştırmalarında ilklere imza atan,⁷ halife ve sultanları ileri seviyede birden çok dil bilen Müslüman toplumlar dil alanında âdeta çığır açan seleflerini temsil etmekten âciz durumdalar. Dünya ile iletişim kurmak için başka toplumların dillerini öğrenmek şöyle dursun, kendi dillerini öğrenmek ve öğretmekten bile âciz bir halleri bulunmaktadır.

Herhangi bir yabancı dil öğretim programının uygulanacağı çevrenin sosyo-kültürel yapısının, öğretim metodu ve materyali üzerindeki belirleyiciliği yadsınamaz. Öğretimi yapılacak olan yabancı dilin söz konusu çevreyle iletişimi ya da etkileşiminin zayıf veyahut yok denecek kadar az olması durumunda uygulanacak metot ve materyal ile, iletişim ve etkileşim boyutunun yüksek olması durumunda uygulanacak metot ve materyalin birbirinin aynı olması düşünülemez. Mesela tarih boyu aralarında kelime alışverişi çok yüksek düzeyde olan Arapça’nın Türklere yönelik öğretim programında uygulanacak olan metot ve materyal ile, Avrupa dillerinden Fransızca ya da Almanca gibi Türkçe ile iletişimi zayıf olan bir dili öğretmede uygulanacak metot ve materyal aynı olmamalıdır. Dolayısıyla Türkçe’de binlerle ifade edilebilecek Arapça asıllı kelimelerin varlığı, üzerinde ciddi bir şekilde düşünülmesi, dil öğretimine yönelik işlevselleştirilmesi ve avantaja dönüştürülmesi gereken bir durumdur.

Bin yılı aşkın bir süredir din dili olan Kur’ân’la içli dışlı olan, günlük hayatında ‘hayırlı sabahlar’ ile uyanan, yemeğe ‘bismillâh’ ile başlayan, ‘elhamdülillâh’ ile son veren, muhatabına ‘ziyâde olsun’, ‘âfiyet olsun, şifâ olsun’ temennisinde bulunan, ibadet hayatında abdest dualarından, namazına, tövbe istiğfârından Peygamberine (s.a.v) salât-ü selâma kadar... Kısacası hayatının her alanında Kur’ân diline geniş yer veren bir milletin günün yirmi dört saatinde iç içe olduğu bir dili öğretme ve öğrenme noktasında kendisine özgü bir metot geliştirmiş olmaması büyük bir eksiklik düşüncesinden hareketle, bu makale, genelde Arapçayı yabancı dil olarak öğrenen ve öğreten herkese, özelde ise Türkçe konuşan öğrencilere yönelik bir metot denemesini paylaşmaya çalışacaktır. Deneme başlangıç/birinci kur (المستوى الأول / beginner) seviyesinde uygulanacaktır. Yaklaşık beş yıldır pilot uygulaması yapılmış, her yıl yaklaşık 100-150 öğrenci üzerindeki sonuçları gözlenmiş ve sınıf ortamında yapılan video çekimleri www.onlinearabic.com ve www.onlinedil.net sitesinde yaklaşık dört yıl yayınlanmıştır.⁸ Söz konusu ders ve internet ortamındaki yayınlardan elde edilen geri bildirimler değerlendirmeye tabi tutulup bu makaleye yansıtılmıştır.

Yukarıda ifade edildiği üzere *deneme* başlangıç düzeyinde uygulanacaktır. Zira her öğretim alanında olduğu gibi dil öğretim alanında da **temel** dediğimiz *başlangıç düzeyi* son derece önemlidir. Gerçekten de temel atma aşaması hem öğrenen hem de

TÜRKLERE YÖNELİK ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE METOT GELİŞTİRME

öğreten açısından en sancılı aşamadır. Çünkü belli bir seviyede bir şeyler bilen kişinin kendi kendine eksik kalan kısımları **öğrenmesi** ya da başka biri tarafından bunların kendisine **öğretilmesi** zor bir durum değildir. En azından çok bilinmeyenli bir durum söz konusu olmadığı için, anılan bilgilerin bir şekilde elde edilmesi çetin değildir. Ama hiçbir şey bilmeyen ve söz konusu alanda hiçbir alt yapısı olmayan birinin bir şeyler **öğrenmesi** ya da başkaları tarafından kendisine bir şeyler **öğretilmesi** kolay bir şey değildir. Dolayısıyla çok bilinmeyenli bir bilgi yığınıyla karşı karşıya olan bu kişiye söz konusu bilginin bir metot dâhilinde verilmesi büyük önem arz etmektedir. Neyin, nerede, nasıl ve hangi dozajda verilmesi ise büyük bir emeği ve üzerinde yoğun bir fikir jimnastiğini gerektirmektedir. Elbette bu pozisyonda olan kimselere bilginin aşamalı/tedrici bir şekilde ve uygun bir dozajda verilmesi gerekir.⁹ Hele bu alan ‘dil’ gibi esrarengiz bir mekanizma olunca bunun daha da ciddi bir hassasiyet içerisinde takdim edilmesi gerekmektedir.

II. Denemenin Metodu

Deneme modern dil öğretim stratejilerinin benimsediği esaslar çerçevesinde *dinleme, okuma, konuşma ve yazma* becerilerini iç içe ve eşzamanlı bir şekilde vermeyi hedeflemektedir. Öğrencinin doğru bir *okuma* becerisini kazanmasını sağlamak için *dinleme*, arkasından da *konuşma* becerisini merkeze almıştır. İlk seviyede anlama sürecini kolaylaştırmak, görsel destekler yardımıyla sunulan bilgilerin daha iyi hatırlanmasına katkıda bulunmak ve öğrenmeyi daha etkin hale getirmek için materyal içerisinde resim, ders esnasında da gerçek nesne kullanımını esas almıştır.¹⁰ Dolayısıyla nesneyi görüp *anlama*, peşinden *konuşma*, arkasından *okuma*, en son olarak da *yazma* becerilerinin aktif kullanmasını hedeflemiştir. Basitten zora doğru bir metodu esas alan **deneme** ilk zeminini kelime bilgisi ve temel gramatikal yapılar üzerine oturtmuş ve hedef dil’in dışında bir ‘araç’ dil kullanmamayı esas almıştır. Denemede temel gramatikal yapılar uygulamalı bir şekilde işlevsel olarak verilmeye çalışılmıştır. Bundan dolayı teorik açıklamalara yer verilmemiştir.

Deneme başlangıç seviyesini iki eksenle ele almıştır. İlk yarısını **isimli yapılara** ayırırken, ikinci yarısını **fiilli yapılara** tahsis etmiştir.

III. İsimli Yapılar

Dil öğretiminde esas bir kural olan ‘kolay ve basitten başlama’yı temin etmek için ilk beş derste verilen **alfabe** ve **okumaya giriş** bilgilerinden sonra sadece **isimli yapılarla** başlanmıştır. Deneme, isimli yapılarla başlarken öğrenciye fazla kelime yüklememek ve kendisini çok bilinmeyenli bir ders ortamında hissetmesine meydan vermemek için Türkçe avantajını kullanmıştır.¹¹ Şöyle ki hem Arapça’da şu an yaygın olarak kullanılan ve hem de Türkçe’de halen tedâvülde bulunan çok sayıda isim mevcuttur. Dolayısıyla bu tür kelimeler tercih edilerek öğrencinin kelime alt yapısı kolay bir şekilde kurulmaya çalışılmıştır. Bu kelimelerin tercihi, aynı zaman-

da, programa daha fazla kelime yükleme ve öğrencinin kelime alt yapısını zengin tutma imkânı vermiştir.¹² Zira، قلم، دفتر، كتاب، خَبْر، ساعة، إعلان، بناء، طَبَق، شاي، قهوة،¹² gibi kelimeler Türkçe'yi kullananlar açısından tek bir defa duymakla kavranılacak ve kullanılabilir malzemeye dönüşebilecek kelimelerdir.¹³

İsimli yapılarla başlama bağlamında öncelikle *ism-i işâretle* giriş yapılmıştır. Hem müzekker/eril, hem müennes/dişil iki kategorisi olduğu için önce müzekker boyutuna yönelik uygulama ile başlanmıştır.

هذا قلم.	هذا كتاب.	هذا خَبْر.
هذا دفتر.	هذا شاي.	هذا إعلان.
هذا سُكَّر.	هذا بَلَد.	هذا بَحْر.

Temel yapı olarak *ism-i işâret* eksenli isim cümlesi işlenirken yaklaşık %70 Türkçe'de kullanılan isimlerden yararlanılmıştır. Geriye kalan %30 kelime ise Türkçe'de çağrışımı olan kelimelerden seçilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere ilk iki sırada yer alan إعلان، خَبْر، دفتر، شاي، قلم، gibi kelimeler tamamen Türkçe'de kullanılan kelimelerden seçilmiştir. Son sütunda zikredilen (سُكَّر) /şeker, (بَلَد) /şehir/belde, (بَحْر) / deniz/bahriye gibi kelimeler ise bir şekilde Türkçe'de çağrışımı bulunan kelimelerden tercih edilmiştir.

Müzekker *işâret ismi* çoğunluk itibarıyla Türkçe'de çağrışan kelimelerle basit bir yapı halinde verildikten sonra, aynı kelime grupları kullanılarak soru kipine geçiş yapılmıştır.¹⁴ Yukarıdaki derste yalın halde verilen هذا قلم cümlesi bu defa yeni öğrenilen ve tek bilinmeyen eklenerek elde edilen ما هذا؟ soru cümlesinin cevabı bağlamında tekrar edilmiş ve pekişmesi sağlanmıştır.

ما هذا؟ ← هذا خَبْر	ما هذا ← هذا كتاب	ما هذا ← هذا قلم.
ما هذا؟ ← هذا إعلان	ما هذا؟ ← هذا شاي.	ما هذا ← هذا دفتر.
ما هذا؟ ← هذا بَحْر	ما هذا ← هذا بَلَد.	ما هذا ← هذا سُكَّر.

Aynı bir sayfa halinde işlenen bu soru cümlelerinde bilinmeyen olarak sadece soru edatı (ما) eklenmiş ve dil öğretiminde tedricilik ilkesine riâyet edilmiştir.¹⁵ Devamında *ism-i işâretlerin* müennes/dişil kategorisine yönelik uygulamalara geçilmiştir:

TÜRKLERE YÖNELİK ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE METOT GELİŞTİRME

هذه ساعة.	هذه خريطة.	هذه صلطة.
هذه صورة.	هذه مدرسة.	هذه محكمة.
هذه رسالة.	هذه ورقة.	هذه طائرة.

Aynı şekilde müennes **ism-i işâret** eksenli isim cümlesi işlenirken %70'i Türkçe'de kullanılan isimlerden yararlanılmıştır. Geriye kalan %30 kelime ise Türkçe'de çağrışımı olan kelimelerden seçilmiştir. Eril **ism-i işâret** formunda olduğu gibi tablodaki ilk iki sırada yer alan ساعة، خريطة، صلطة، صورة، مدرسة، محكمة gibi kelimeler tamamen Türkçe'de kullanılan kelimelerden seçilirken, son sırada zikredilen (رسالة) /mektup/risale, (ورقة) /kağıt/varak, (طائرة) / uçak/tayyare gibi kelimeler ise bir şekilde Türkçe'de çağrışımı bulunan kelimelerden tercih edilmiştir.¹⁶

Müennes **işâret ismi de** çoğunluk itibariyle Türkçe'de çağrışan kelimelerle basit bir yapı halinde verildikten sonra, aynı kelimeler kullanılarak soru kipine geçiş yapılmıştır. Eril formda uygulandığı gibi önceki derste yalın halde verilen هذه ساعة cümlesi bu defa yeni öğrenilen ve tek bilinmeyen bir yapı kullanılarak elde edilen ما هذه soru cümlesinin cevabı bağlamında tekrar edilmiş ve pekişmesi sağlanmıştır.

ما هذه؟ ← هذه ساعة.	ما هذه؟ ← هذه خريطة.	ما هذه؟ ← هذه صلطة.
ما هذه؟ ← هذه صورة.	ما هذه؟ ← هذه مدرسة.	ما هذه؟ ← هذه محكمة.
ما هذه؟ ← هذه رسالة.	ما هذه؟ ← هذه ورقة.	ما هذه؟ ← هذه طائرة.

Daha sonra hem müzekker hem müennes aynı **ism-i işâret**lerle bu defa akıllı varlıklara yönelik isim cümleleri kurulmaya çalışılmıştır. Öncelikle büyük çoğunluğu Türkçe'de kullanılan تاجر، مهندس، طبيب، محاسب، معلم، مدير، مسئول، حاكم، معمار gibi müzekker isimler esas alınarak, daha önce gayr-i âkil isimlerde işlenen yapıların aynısı uygulanmıştır. Aynı bir ders ve sayfa halinde ele alınmak suretiyle, Arapça'da akıllı varlıklarla gayr-i âkil varlıklar arasında kullanım farkları sezdirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda هذا تاجر şeklinde yalın kullanıma yer verildikten sonra, gayr-i âkil isimlerde ele alındığı gibi soru kiplerine geçiş yapılmıştır.

من هذا؟ ← هذا تاجر.	من هذا؟ ← هذا مهندس.	من هذا؟ ← هذا طبيب.
من هذا؟ ← هذا محاسب.	من هذا؟ ← هذا معلم.	من هذا؟ ← هذا مدير.
من هذا؟ ← هذا مسئول.	من هذا؟ ← هذا حاكم.	من هذا؟ ← هذا معمار.

Peşinden aynı isimlerin müennes/dişil versiyonları ayrı bir sayfada işlenmek suretiyle müzekkerden müennese geçiş mantığı pekiştirilmeye çalışılmıştır:

من هذه؟ ← هذه طبيبة	من هذه؟ ← هذه مُهندِسة.	من هذه؟ ← هذه تَاجرة.
من هذه؟ ← هذه مُديرة	من هذه؟ ← هذه مُعلّمة.	من هذه؟ ← هذه مُحاسبة.
من هذه؟ ← هذه معمارة	من هذه؟ ← هذا حاكمة.	من هذه؟ ← هذه مَسئولة.

Bir sonraki aşamada, buraya kadar ele alınan işâret isimlerine (هل) edatı eklenecek soru cümlesine geçiş yapılmıştır. Böylece tedricilik esasına uygun olarak iki kelimeli cümleden üç kelimeli cümleye geçiş yapılmıştır. Kelime düzeyinde ise çoğunlukla daha önce kullanılan kelimeler tekrar edilmiş, az miktarda da olsa yeni kelimeler ilave edilerek kelime alt yapısı geliştirilmeye çalışılmıştır. Her sayfada eklenen yeni kelime sayısının beşten fazla olmamasına dikkat edilmiştir. Söz konusu yeni kelimeler de mümkün olduğu kadar (كُرّة، موز، بُرْتُقال، بُرج، قَلْعَة) gibi Türkçe’de çağrışan kelimelerden seçilmeye çalışılmıştır. Yeni bir yapı olarak verilen bu soru cümleleri hem olumlu hem de olumsuz cevap versiyonları ile takdim edilmiş ve iki ayrı sayfa halinde işlenmiştir.¹⁷

هل هذا مَوْز؟ ← لا، هذا بُرْتُقال.	هل هذا مسجد؟ نعم، هذا مسجد.
هل هذه كُرّة؟ ← لا، هذه خَريطة.	هل هذه قهوة؟ نعم، هذه قهوة.
هل هذه زَيْنَب؟ ← لا، هذه نِهل.	هل هذا مُصطَفَى؟ نعم، هذا مُصطَفَى.

Bir sonraki derste yukarıda ele alınan soru formundaki isim cümlesinin olumsuz cevabına (ليس) ve (ليست) eklenerek alternatif olumsuz cevap cümleleri verilmiş, eril ve dişil boyutlarıyla rahat bir şekilde kavranmasını sağlamak için her biri ayrı sayfada işlenmeye çalışılmıştır:

لا، هذا ليس مَوْزاً، هذا بُرْتُقال.	هل هذا مَوْز؟
لا، هذه ليست فاطمة، هذه خديجة.	هل هذه فاطمة؟

TÜRKLERE YÖNELİK ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE METOT GELİŞTİRME

Daha sonra (هل) soru edatının yanında ikinci bir soru edatı olan (أ) hemze ile soru cümleleri kurmaya yönelik uygulamalar yapılmıştır. Aynı bir sayfa halinde yapılan uygulama ile şu ana kadar öğrenilen tüm kelime ve yapılar harmanlanarak verilmiş ve genel bir tekrar yapılmıştır.

أَهَذَا كِتَابٌ؟ ← نَعَمْ، هَذَا كِتَابٌ.	أَهَذَا مُدِيرٌ؟ ← لا، هَذَا لَيْسَ مُدِيرًا.
أَهَذِهِ صُورَةٌ؟ ← لا، هَذِهِ لَيْسَتْ صُورَةٌ.	أَهَذِهِ فَاطِمَةٌ؟ ← لا، لَيْسَتْ فَاطِمَةٌ.
أَهَذِهِ تَاجِرَةٌ؟ ← نَعَمْ، هَذِهِ	أَهَذِهِ شَجَرَةٌ؟ ← لا، هَذِهِ لَيْسَتْ

Basit yapıda kurulmuş isim cümlesi, (ما), (هل) ve (أ) edatları ile kurulmuş soru formları, olumlu ve (أَيَسَّ) ya da (لَيْسَتْ) edatları ile kurulmuş olumsuz cevap cümleleri üzerinde farklı uygulamalar yapıldıktan sonra *olumsuz soru* yapılarına geçiş yapılmıştır. Bununla tamamen daha önce işlenen yapılardan farklı bir yapı verilmiş olmaktadır. Bir anlamda bilinen yapılar farklı bir kompozisyona tabi tutularak yeni bir yapı elde edilmiştir. Yeni bir bilgi olarak olumsuz sorunun cevabı olumlu ise بَلَى edatı ile, cevap olumsuz ise نَعَمْ edatı ile cevap cümlesine başlanmasıdır. Bu yapı da daha önce verilen bütün yapıları harmanlayacak ve onları tekrar edecek bir kompozisyonda ele alınmıştır. Tekrar amacına da yönelik olduğu için öğrencinin doldurması gereken boşluklara bolca yer verilmiştir.

أَلَيْسَ هَذَا كِتَابًا؟ ← بَلَى، هَذَا كِتَابٌ.	أَلَيْسَتْ هَذِهِ جَرِيدَةٌ؟ بَلَى، هَذِهِ جَرِيدَةٌ.
أَلَيْسَ هَذَا بَابًا؟ ← نَعَمْ، هَذَا لَيْسَ بَابًا.	أَلَيْسَتْ هَذِهِ صُورَةٌ؟، هَذِهِ لَيْسَتْ صُورَةٌ.
أَلَيْسَ هَذَا مُحَمَّدًا؟ ← بَلَى، هَذَا مُحَمَّدٌ.	أَلَيْسَتْ هَذِهِ مُهَنْدِسَةٌ؟، هَذِهِ مُهَنْدِسَةٌ.

Takip eden aşamada buraya kadar verilen yapılar dayanak yapılarak munfasıl müfred zamirlerden (هو) ve (هي) zamirleri basit diyaloglar halinde verilmeye çalışılmıştır.

مَنْ هَذَا؟ ← هَذَا أَحْمَدٌ، هُوَ مُدِيرٌ فِي مَدْرَسَةٍ.	مَنْ هَذِهِ؟ هَذِهِ سَلْمَى، هِيَ مُدِيرَةٌ فِي شَرِكَةٍ.
مَنْ هَذَا؟ ← هَذَا خَلِيلٌ.	هَلْ هُوَ مُهَنْدِسٌ؟ نَعَمْ، هُوَ مُهَنْدِسٌ فِي شَرِكَةٍ.

هل هي مُدِيرَة؟ لا، هي مُعَلِّمَة في جَامِعَة.	من هذه؟ ← هذه بَتُول.
--	-----------------------

Devamındaki derste ise mütekellim zamiri (أنا) ile müfred muhatap (أنت) ve muhataba (أنت) zamirleri basit diyaloglar halinde verilmiştir:

أأنت مُدِير؟ ← لا، أنا مُعَلِّم.	من أنت؟ ← أنا إبراهيم.
أأنت مُدِيرَة؟ ← لا، أنا مُعَلِّمَة.	مَن أنت؟ ← أنا فَاطِمَة.

Buraya kadar yapılan uygulamalarda sadece **isim** ve isim hükmünde olan ve onun yerini tutan **zamirler** kullanılmıştır. Kelimeyi yalın hali ile vermek ve okumada zorluk yaratmamak için tarif/belirlilik takısı olan (ال) şu aşamaya kadar verilmemişti. Ancak bu aşamada yeri gelmişken (ال) takısı verilmiş ve şemsî ve kamerî boyutuyla görsel bir şekilde takdim edilmiştir.¹⁸

İsmlere lâm-ı tarifin (ال) eklenmesiyle isim tamlamasına (izâfet) geçişe zemin hazırlanmıştır. Dolayısıyla çift kelimeli tamlama kullanımlara geçiş yapılarak isim cümlesi yapı olarak biraz daha genişletilmiştir.

Arkasından isim tamlamasında muzâfun ileyh'in (tamlayan) karşılığı olan ikinci ismin yerine muttasıl zamir kullanımına geçiş yapılmış ve bu bağlamda **müfred muttasıl gâib** ve **gâibe** zamir uygulamaya konulmuştur. Peşinden nefsi mütekellim dediğimiz birinci şahıs zamiri (أنا) ile **muhâtap** (أنت) ve **muhâtaba** (أنت) zamirlerin muttasıl kullanımı verilmeye çalışılmıştır. Bu uygulama yapılırken daha önce verilen kelimeler ve yapılar yoğrulmuş ve farklı zengin kompozisyonlar üretilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrenciyi derse katmak ve ders sonrası çalışmasını sağlamak için benzer cümleler hazırlanmasını temin eden alıştırmalar hazırlanmıştır:

هل هذه صُورَة صَالِح؟ ← نعم، هذه صُورَتُهُ.	هَذَا قَلَمٌ خَالِدٍ ← هذا قَلَمُهُ.
هل هذه صُورَة سَمِيرَة؟ ← نعم، هذه صُورَتُهَا.	هَذَا قَلَمٌ لَيْلَى ← هذا قَلَمُهَا.
هل هذه صُورَتُكَ يَا سَلْوَى؟ لا، هذه لَيْسَتْ صُورَتِي.	هل هذا قَلَمُكَ يَا أَحْمَد؟ نعم، هذا قَلَمِي.

TÜRKLERE YÖNELİK ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE METOT GELİŞTİRME

Başlangıç seviyesinin ortalarına doğru geçildiği bu derse kadar ‘deneme’ sadece isim kullanmış ve değişik isim yapıları üzerinde bol uygulamalar yapmıştır. Bu aşamaya kadar kullanılan isim cümlelerinin her iki unsuru (mübteda-haber) tekil (müfred) kelimelerden ibaretti. Bu aşamada ise ikil (tesniye) ve çoğul (cemi) içeren isim cümlelerine geçiş yapılmış ve mübteda-haber cümlelerinin genel yapıları verilmiştir. Öğrencinin (tesniye) ve çoğul (cemi) kullanımlara hazır olmasını temin etmek ve onu çok bilinmeyenli bir durumla karşı karşıya bırakmamak için isimlerin tesniye ve cemi hallerinin (kurallı, sonra da kuralsız) nasıl yapıldığı tablo halinde verilmiş, akabinde mübteda-haberin farklı formlarda kullanıldığı isim cümleleri işlenmiştir.¹⁹

مذكر		
مُعَلِّمُونَ	مُعَلِّمَانِ	مُعَلِّمٌ
مُحَاسِبُونَ	مُحَاسِبَانِ	مُحَاسِبٌ
مُهَنْدِسُونَ	مُهَنْدِسَانِ	مُهَنْدِسٌ
أَوْلَادٌ	أَوْلَادَانِ	أَوْلَادٌ
مؤنث		
مُعَلِّمَاتٌ	مُعَلِّمَاتَانِ	مُعَلِّمَةٌ
مُحَاسِبَاتٌ	مُحَاسِبَاتَانِ	مُحَاسِبَةٌ
مُهَنْدِسَاتٌ	مُهَنْدِسَاتَانِ	مُهَنْدِسَةٌ
بَنَاتٌ	بَنَاتَانِ	بِنْتٌ

İsim cümlesindeki müzekker-müennes uyumu ile müfred- tesniye-cemi uyumunu net bir şekilde ortaya koymak için aynı örnekler ve paralel cümleler üzerinde uygulama yapılmıştır:

مذكر		
المُسْلِمُونَ صَائِمُونَ	المُسْلِمَانِ صَائِمَانِ	المُسْلِمُ صَائِمٌ
التَّجَارُ أَغْنِيَاءُ	التَّاجِرَانِ غَنِيَّانِ	التَّاجِرُ غَنِيٌّ
مؤنث		
المُسْلِمَاتُ صَائِمَاتٌ	المُسْلِمَاتَانِ صَائِمَاتَانِ	المُسْلِمَةُ صَائِمَةٌ
التَّاجِرَاتُ غَنِيَّاتٌ	التَّاجِرَاتَانِ غَنِيَّانِ	التَّاجِرَةُ غَنِيَّةٌ

İsim cümlesinin temel yapıları bu şekilde verildikten sonra, daha önce işlenen *soru*, *olumsuz soru*, *isim tamlaması* gibi yapılar muhatap ve gâib zamirlerle yoğrulup farklı kombinasyonlar kurgulanmıştır.

HALİL İBRAHİM KAÇAR

أليس التاجر غنياً؟	أليست التاجرة غنية؟	أمساعد المدير طويل؟
يا علي! أبلدك بعيد؟	يا فاطمة! أزرثك قصيرة؟	أليست مديرة الشركة طويلة؟
قلم خالد	صورة سميرة علي بعيد.

Deneme daha sonra isim cümlesinin farklı bir yapısını gündeme getirmekte ve haberin şibih cümle/cümlemsi (câr-mecrur/zarf) formunda geldiği kullanımlara yer vermektedir. Bu vesileyle harf-i cer ve mekan zarflarının kullanımına imkan verecek soru (أين) formlarına geçiş yapılarak isim cümlesinin kullanım dairesini daha da çeşitlendirmekte ve yeni kelimeler yüklemeye çalışmaktadır. Bu bağlamda işlenen harf-i cerler ve zarflar şunlardır: بين. Bunları kullandırmanın amacı öğrencinin, çevresinde bulunan nesnelere karşı pozisyonunu tanımlayabilmesi ve daha önce öğrendiği yapıları tekrar edip mevcut kelime dağarcığını işler hale getirmesidir.

• أين المعلم؟ (الصف) • المعلم في الصف.	• أين الدفتر؟ (الرف) • الدفتر على الرف.	• أين الطائرة؟ (السحاب) • الطائرة فوق السحاب.
• أين المهندس؟ (الشركة) • المهندس أمام الشركة.	• أين البنك؟ (الشركة) • البنك خلف المصنع.	• أين الكرة؟ (اللاعب والحارس) • الكرة بين اللاعب والحارس.
• يا أحمد! أليس قلمك في الحقيبة؟ • بلى، قلمي في الحقيبة.	• أين كرسي، يا والدي؟ • كرسي خلفي.	• هل الولد أمامك، يا شوال؟ • لا، هو خلفي، يا والدي.

Devam eden derste ismin sonuna nisbet yâ'sının (ي) getirilmesi uygulanmış ve buradan hareketle diyaloglar kompoze edilmeye yetecek zemin kurulmaya çalışılmıştır. Böylece daha önceki derslerde verilen muhâtap ve gâib zamirler bir arada tekrar edilip pekişmesi sağlanmıştır:

من أين أنت يا أحمد؟ من أين أنت يا صفيّة؟	-	أنا من العراق، أنا عراقي. أنا من العراق، أنا عراقية أيضاً.
من أين هو يا سليمان؟ من أين هي يا بثول؟	-	هو من باكستان، هو باكستاني. هي من باكستان، هي باكستانية.
من أين يا سليمان؟ من أين يا بثول؟	- من باكستان، باكستاني. من باكستان، باكستانية.

Arkasından sayıların kullanılabilceği isim cümleleri üretebilmek için sayılar 1'den 20'ye kadar verilmiş, 20'den itibaren ise 10'ar 10'ar verilerek 100'e

TÜRKLERE YÖNELİK ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE METOT GELİŞTİRME

tamamlanmıştır. Böylece (كم) soru edatıyla farklı yapıda isim cümleleri kompoze edilmiş ve daha önce kullanılan yapılardan farklı kompozisyonlar üretilmiştir:

كم يوماً في الشهر؟ كم لاعباً خلف الحارس؟ كم دولة على الخريطة؟	كم قلماً في الحقيبة؟ كم دقيقة في الساعة؟ كم ساعة في اليوم؟
---	--

IV. Fiilli yapılar

Buraya kadar işlenen ve öğrenci profiline göre yaklaşık 30 ile 40 saatlik zamana yayılan programda tamamen isim kullanılmış ve isim cümlesinin temel yapıları kademeli bir şekilde, her derste bir bilinmeyen eklenerek işlenmiştir. Denenen metot tamamen aktif, öğrenciyi merkeze alan, bilgiyi kullanma ve onu farklı kompozisyonlarda ifade etmeyi esas alan işlevsel bir metottur.

Denemenin ikinci yarısında fiil yapılarına giriş yapılmış ve pratiği besleyecek daire daha da genişletilmiştir. Fiil merkezli türetiş mekanizmasına sahip bir dil olması hasebiyle, Arapça'da, fiillerin türetiş mantığının kavranması son derece önemli bir husustur.²⁰ Bir anlamda kelimeler fiilden hareketle elde edildiği için fiillerin kavranması Arapça'nın önemli bir kısmını çözme anlamına gelmektedir. Onun için yabancılara yönelik Arapça öğretiminde fiilli yapıların kademeli bir şekilde ve ustaca bir yöntemle verilmesi gerekir.

Buradan hareketle bu **deneme** isim konusunda olduğu gibi fiillerin ele alınışı hususunda da kendine özgü bir metot takip etmiştir. Şöyle ki, **deneme** öncelikle üçlü/sülâsî fiilleri konu edinmiştir. Sülâsî fiiller içerisinde ses kaymalarının olduğu **iletli fiiller** de söz konusu olduğundan dolayı öğrenme sürecinin çok bilinmeyenli ve karmaşık bir hüviyete bürünmemesi için sadece ses kaymalarının olmadığı **sahih** fiiller ele alınmış ve **sülâsî** fiiller bunlar üzerinden tanıtılmaya çalışılmıştır. Yine bir karışıklığa meydan vermemesi için fiilin yalın hali olan **gâib müzekker** kip/sîga ile ek almış **gâib müennes** sîgalar üzerindeki uygulamalarla yetinilmiştir. Seçilen fiiller, isimlerde olduğu gibi (فَتَحَ/fethetmek, açmak; دَخَلَ/dâhil olmak, girmek; سَكَتَ/sikut etmek, susmak) Türkçe'de kolay çağrışan fiillerden tercih edilmiştir. Bir önceki derste verilen sayıların zaman belirteçleri içerisinde kullanımını sağlamak için fiiller (مَتَى) soru edatıyla kullanılmış, cevap cümlelerinde ise (سَاعَةً، يَوْمًا، دَقِيقَةً، أَسْبُوعًا، شَهْرًا، سَنَةً، نِصْفَ سَاعَةٍ، رُبْعَ سَاعَةٍ، ثَلَاثَ سَاعَةٍ، قَبْلَ، قَلِيلًا) kullanılarak *saatler* konusuna zemin hazırlanmıştır:

فَتَحَ الْمُعَلِّمُ بَابَ الْمَدْرَسَةِ قَبْلَ سَاعَةٍ. فَتَحَّتْ الْمُعَلِّمَةُ كِتَابَ التَّارِيخِ قَبْلَ نِصْفِ سَاعَةٍ.	مَتَى فَتَحَ الْمُعَلِّمُ بَابَ الْمَدْرَسَةِ؟ مَتَى فَتَحَتْ الْمُعَلِّمَةُ كِتَابَ التَّارِيخِ؟
--	--

HALİL İBRAHİM KAÇAR

شَكَرَ الْمُدِيرُ الْمُوظَّفَ قَبْلَ قَلِيلٍ. شَكَرْتُ الْبِنْتَ الْمُدِيرِ قَبْلَ رُبْعِ سَاعَةٍ.	مَتَى شَكَرَ الْمُدِيرُ الْمُوظَّفَ؟ مَتَى شَكَرْتُ الْبِنْتَ الْمُدِيرِ؟
---	--

Daha önceki derslerde hem kurallı (müzekker, müennes çoğul) hem de kuralsız çoğullar (mükesser çoğul) hakkında bilgi verildiği için bu aşamada 3-10 arası sayılarda ma‘dūd’un/temyîz’in çoğul kullanıldığı örneklere yer verilmiştir:

خَرَجَ أَحْمَدُ مِنَ الْبَيْتِ قَبْلَ ثَلَاثِ (3) سَاعَاتٍ. شَرِبْتُ الْمَرِيضَةَ الدَّوَاءَ قَبْلَ عَشْرِ (10) دَقَائِقٍ.	مَتَى خَرَجَ أَحْمَدُ مِنَ الْبَيْتِ؟ مَتَى شَرِبْتُ الْمَرِيضَةَ الدَّوَاءَ؟
---	--

Devamındaki derste isimlerle bağlantılı daha önce işlenen ،على، فوق، تحت، في، عِنْدَ، أمام، خلف، بَيْنَ gibi yer belirteçlerini (zarf) fiil cümlesi bağlamında kullanımına yer vermek üzere (أَيُّنَ) soru edatıyla sorular üretilmiş ve söz konusu belirteçlerin daha da işlevsel hale gelmesi sağlanmıştır:

كَتَبَ سُلَيْمَانُ الرِّسَالَةَ فِي الْمَكْتَبِ. رَسَمْتُ شَرِيفَةَ الصُّورَةَ عَلَى جِدَارِ الْحَدِيقَةِ.	أَيُّنَ كَتَبَ سُلَيْمَانُ الرِّسَالَةَ؟ (الْمَكْتَبِ) أَيُّنَ رَسَمْتُ شَرِيفَةَ الصُّورَةَ؟ (جِدَارِ الْحَدِيقَةِ)
---	---

Bir sonraki derste mâzi fiiller (هَلْ) soru edatı bağlamında ele alınarak olumlu ve olumsuz fiil yapıları ile pekiştirilmeye çalışılırken, son yıllarda dil öğretimi alanında yeniden önem kazanmaya başlayan ve devamlı geliştirilmesi gerektiği ifade edilen kelime öğretiminin²¹ önemini teyiden her aşamada yeni fiiller eklenerek fiil kökenli kelime dağarcığı zenginleştirilmeye çalışılmıştır.²²

هَلْ سَكَتَ الطَّالِبُ أَمَامَ الْمَعْلَمِ؟، نعم، -، لا، ما -	هَلْ خَرَجَ سَالِمٌ مِنَ الْعَمَلِ؟ - نعم، خَرَجَ سَالِمٌ مِنَ الْعَمَلِ - لا، ما خَرَجَ سَالِمٌ مِنَ الْعَمَلِ
---	---

Mâzi fiil yapı olarak tanıdıktan sonra, fiilden fâil (فَاعِلٍ) ve mefûl (مَفْعُولٍ) türetmeye geçiş yapılarak kelime dağarcığını bir adım daha geliştirme tekniği kazandırılmıştır. Bir anlamda bilinen her fiille bağlantılı iki yan kelime türetilmiş olmaktadır ki bu da dil öğrenenler için büyük bir kazanımdır.²³ Zira kelime öğretimi ile ilgili olarak Arapça öğretiminde dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan birisi de fiil merkezli türetiş mekanizmasına sahip olan bu dilin yeri ve zamanı geldikçe söz konusu türetiş yollarını göstermektir. Zira yabancı dil dersinde sözcük öğretimi ve sözcük dağarcığını geliştirme yöntem ve tekniklerini sağlıklı bir şekilde öğren-

TÜRKLERE YÖNELİK ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE METOT GELİŞTİRME

meden dilin morfoloji denilen ‘kelime tanıma (sarf) yönünü önemli bir seviyede hal-letme imkânı yoktur.²⁴

مَفْعُول	فَاعِل	فَعْل
مَكْتُوب	كَاتِب	كَتَب
مَشْهُود	شَاهِد	شَهِد
مَحْكُوم	حَاكِم	حَكَم

Türetilen isim, fiille beraber aynı cümlede kullandırılarak fiil cümlesi üzerinde daha geniş hareket imkânı sağlanmıştır.

كم كاتباً كَتَبَ خُطَابَ الرَّئِيسِ؟	كاتب ← (كَتَبَ خُطَابَ الرَّئِيسِ)
كم؟	شاهد ← (شَهِدَ الْمَحْكَمَةَ)
كم؟	راسم ← (رَسَمَ صُورَةَ إِسْطَنْبُولِ)

İsm-i fâil kalıbı verildikten sonra aynı kalıpla kurulan **sıra sayılarına** ve **saatler** konusuna geçiş yapılmıştır. Daha önce sayılar verildiği, arkasından da ism-i fâil kalıbı işlendiği için, الثلاث 'e, الرابع 'e geçişte ciddi bir sorun yaşanmamış ve yumuşak bir geçiş yapılmıştır.

اللاعب الخامس	اللاعب الرابع	اللاعب الثالث
الساعة الخامسة	الساعة الرابعة	الساعة الثالثة

Mâzi fiil verilip onunla birlikte belli yer ve zaman belirteçleri uygulandıktan sonra muzâri fiile/geniş zamana geçiş yapılmıştır. Mâzi fiilde olduğu gibi muzâri fiilde de ses kaymalarının bulunmadığı sahih fiiller üzerinde uygulama yapılmıştır. Mâzi fiil ile muzâri arasındaki geçişin rahat bir şekilde sağlanması için, çoğunlukla aynı fiiller verilmiştir. Önceki derste verilen saat'ler konusuyla birlikte kullanılmak üzere geniş zamana yönelik (عَصْرًا، ظَهْرًا، مَسَاءً، مُتَأَخَّرًا، صَبَاحًا، مَسَاءً، ظَهْرًا، عَصْرًا) gibi zaman belirteçleri verilmiş ve kelime dağarcığı zenginleştirilmeye çalışılmıştır.

مَتَى يَدْخُلُ الْمُدِيرُ مَكْتَبَهُ؟	يَدْخُلُ الْمُدِيرُ مَكْتَبَهُ فِي السَّادِسَةِ صَبَاحًا.
مَتَى تَدْخُلُ الْمَدِيرَةَ مَكْتَبَهَا؟	تَدْخُلُ الْمَدِيرَةَ مَكْتَبَهَا فِي السَّابِعَةِ صَبَاحًا.
مَتَى يَشْرَبُ السَّيِّدُ عَاصِمٍ قَهْوَتَهُ؟	يَشْرَبُ.....
مَتَى تَشْرَبُ السَّيِّدَةُ فَاطِمَةُ قَهْوَتَهَا؟	تَشْرَبُ.....

Daha sonra hem mâzi hem de muzâri fiiller, şu ana kadar işlenen bütün yapılarla harmanlanarak bir taraftan farklı kompozisyonlar üretilmeye çalışılırken, diğer taraftan genel bilgiler tekrar edilmiş ve pekiştirilmiştir. Bilinmeyen olarak da (لَكِنَّ) edatı ile muzâri fiilin başına gelip ona yakın gelecek zaman anlamı katan (سَ) edatı ilave edilmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki örnek kullanım verilip devamındaki sorulara aynı kalıpta cevap üretmeleri istenmiştir:

هل أَكَلُ صَالِحَ الْيَوْمِ غَدَاءً؟	لا، ما أَكَلُ صَالِحَ الْيَوْمِ غَدَاءً، وَلَكِنَّ سَيَأْكُلُ بَعْدَ قَلِيلٍ
هل كَتَبَ الطَّبِيبُ الدَّوَاءَ لِلْمَرِيضِ؟	لا، ما.....
هل حَزِنَ مُرَادٌ عَلَى الْخَبَرِ؟	لا، ما.....

Arkasından cümlede mefûlû sormaya yönelik (ماذا) edatı ile farklı bir cümle türü üzerinde uygulama yapılarak fiillerin pekişmesi sağlanmıştır:

ماذا حَكَى الْجَدُّ؟ (قِصَّةَ يَوْسُفَ عَلَيْهِ السَّلَامُ)	- حَكَى الْجَدُّ قِصَّةَ يَوْسُفَ عَلَيْهِ السَّلَامُ. - لا أَعْرِفُ مَاذَا حَكَى الْجَدُّ.
ماذا تَكْتَبُ السَيِّدَةُ مَرْوَةَ؟ (حِسَابَاتِ الشَّرِكَةِ)	- تَكْتَبُ..... - لا أَعْرِفُ مَاذَا.....
ماذا تَقْرَأُ السَيِّدَةُ عَائِشَةُ؟ (الْقُرْآنَ)	- تَقْرَأُ..... - لا أَعْرِفُ مَاذَا.....

Fiiller mâzi ve muzâri yapılarıyla ele alındıktan ve onları genel anlamda tanıtabak kadar belli kipler verildikten sonra, muzâri fiillerden hareketle üretilen emir fiillerin yapılaş şekli verilmiş ve şu ana kadar işlenen yapılarla kompoze edilerek uygulanmaya çalışılmıştır:

يَكْتُبُ	كْتُبُ	اَكْتُبُ	اَكْتُبْ	اَكْتُبِي
يَضْرِبُ	ضْرِبُ	اَضْرِبُ	اَضْرِبْ	اَضْرِبِي
يَفْتَحُ	فَتْحُ	اَفْتَحُ	اَفْتَحْ	اَفْتَحِي

TÜRKLERE YÖNELİK ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE METOT GELİŞTİRME

يا أحمد، اركب سيارتك وَاذهبْ إلى العمل مُبكرًا! يا أُمِّي اركبي معنا في السيارة
--

Devamındaki derste ise olumsuz emirlerin (nehiy) yapılış şekli gösterilip aynı şekilde değişik cümle kompozisyonları etrafında uygulamalar yapılmıştır:

اَكْتُبْ ← لَا تَكْتُبْ	اَكْتُبِي ← لَا تَكْتُبِي
يا أحمد، لا تَرْكَبْ سيارتك اليوم ولا تذهبْ إلى العمل بالسيارة، التَّلَجُّ يَنْزِلُ كَثِيرًا!	يا فاطمة، لا تطبخي لنا فاصوليا اليوم، اِطْبُخِي لنا طعاماً عربياً.

Mâzi ve müzâri fiiller tanıtılıp ikisi etrafında farklı cümle kompozisyonları ile uygulamalar yapıldıktan, emir ve nehiy kipleri (emir ve olumsuz emir) verilip gereken tatbikatlar ortaya konduktan sonra, son olarak, fiillerle ilgili önemli bir konuya geçiş yapılmıştır: Meçhûl (sözde özne/passive) kullanımlar.

Arapça'da karmaşık olmayan ve kurallı bir şekilde gerçekleşen meçhûl kullanımının öncelikle mâzi, sonrasında ise müzâri yapıları verilmiş ve sadece sülâsi (üçlü) formları ile iktifa edilmiştir. Söz konusu yapının sadece sülâsi fiil boyutunun, bu fiilin de sahih boyutunun tanınması hedeflendiği için *rubâi* (dörtlü) ve ses kaymalarının yer aldığı *illetli fiiller* boyutu bir sonraki seviyeye bırakılmıştır.

كَتَبَ اللهُ عَمَلَ الْإِنْسَانِ فِي اللُّوحِ الْمَحْفُوظِ فَحَصَّ الطَّبِيبُ الْمَرِيضَ وَكَتَبَ لَهُ الدَّوَاءَ.	كَتَبَ اللهُ عَمَلَ الْإِنْسَانِ فِي اللُّوحِ الْمَحْفُوظِ فَحَصَّ الْمَرِيضَ وَكَتَبَ لَهُ الدَّوَاءَ.
يُكْتُبُ اللهُ عَمَلَ الْإِنْسَانِ فِي اللُّوحِ الْمَحْفُوظِ يُفَحِّصُ الطَّبِيبُ الْمَرِيضَ وَيُكْتُبُ لَهُ الدَّوَاءَ.	يُكْتُبُ اللهُ عَمَلَ الْإِنْسَانِ فِي اللُّوحِ الْمَحْفُوظِ يُفَحِّصُ الْمَرِيضَ وَيُكْتُبُ لَهُ الدَّوَاءَ.

Daha sonra işlenen fiiller ve uygulaması yapılan yapılar esas alınarak farklı kompozisyonlar oluşturulup pekişmesi sağlanmıştır.

هل شَرِبْتَ الشَّايَ فِي الْفَطُورِ، يَا طَلَّابُ؟ متى فُتِحَ بَابُ الْمَدْرَسَةِ يَا مِصْطَفَى؟	هل شَرِبْتَ الشَّايَ فِي الْفَطُورِ، يَا طَلَّابُ؟ متى فُتِحَ بَابُ الْمَدْرَسَةِ يَا مِصْطَفَى؟
هل شَرِبْتَ الشَّايَ فِي الْفَطُورِ، يَا طَلَّابُ؟ متى نُقِرَّأُ سُورَةَ الْفَاتِحَةِ؟ متى يُطْبَخُ الطَّعَامُ التُّرْكِيُّ فِي بَيْتِكَ يَا يَحْيَى؟	متى يُدْفَعُ أَجْرُ الْعَامِلِينَ؟ هل يُحْصَدُ الْقَمْحُ فِي مَوْسِمِ الصَّيْفِ؟

KAYNAKÇA

- Abdurrahman Çetin, "Tecvid", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, XXXX, 2011.
- a.mlf, "Dâni", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, VIII, 1993.
- Abdurrahmân Fevzân ve Diğerleri, *el-Arabiyyetu Beyne Yedeyk*, Mukaddime, Tekin Yayınevi Konya 2011.
- Aksan, Doğan, *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK Yayınları, Ankara 2003.
- Aldülhamit Birişik, "Kıraat" *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, XXV, 2002.
- Aygün M. "Yabancı Dil Dersinde Sözcük Öğretimi ve Sözcük Dağarcığını Geliştirme Teknikleri", *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, sy. 78, 1999.
- Carter, R. and McCarthy, M. (eds.) (1988), *Vocabulary and Language Teaching*, London: Longman; McCarthy, M. J. "A new at vocabulary in EFL". *Applied Linguistics*, 5 (1): 1984.
- Demir, Celal "Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti", *Milli Eğitim Dergisi*, sy. 169, 2006.
- Hacımüftüoğlu, "Abdülkâhir el-Cürcâni", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, I, 1998.
- Hakkı Dursun Yıldız, "Abbâsiler", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, I, 1988.
- Halil İnalıcık, "II. Mehmed", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, XXVIII, 2003.
- Lewis, M. "Pedagogical implications of the lexical approach" In J. Coady and T. Huckin (eds), *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge University Press 1997.
- Meltem Huri Baturay, Soner Yıldırım, Ayşegül Daloğlu, "Web-Tabanlı İngilizce Kelime Öğretimi ve Tekrar Modeli", *Politeknik Dergisi*, c. 10 sy. 3, 2007.
- Mohammad T. Alhawary, *Arabic Second language acquisition of morphosyntax*, Yale University Press New Haven and London, 2009.
- Murat Özbay, Deniz Melanhoğlu, "Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.V, sy. I, Haziran 2008.
- Özer Turgut, *Yabancı Dil Dersinde Pedagojik Uygulama Açısından Sözcük Öğretimi Ve Sözcük Dağarcığını Geliştirme Yöntem Ve Tekniklerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, (Fırat Üniv. Sosyal Bil. Enst.) 2006.
- Sevil, Altıkulaçoğlu, "Yabancı Dil Sınıflarında Eşdizimli Sözcük Öğretimi ve Anadilinin Rolü", *Dil Dergisi*, sy 148, yıl 2010.
- Tayyar Altıkulaç, "İbnü'l-Cezerî", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, XX, 1999.
- Tosunoğlu, Mesiha "Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi", *Milli Eğitim Dergisi*, no: 144, 1999.

<http://www.educationuk.org/Turkey/Article/TR1262436141815>.

<http://www.ingiltere-egitim.net/index.html>.

¹ Rahmân, 55/1-4.

² Aksan, Doğan. *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK Yayınları (2003), I, 11.

³ Aksan, Doğan. *Her Yönüyle Dil*, I, .64-66.

⁴ Hakkı Dursun Yıldız, “Abbasiler”, *DİA*, I, 41.

⁵ Halil İnalçık, “II. Mehmed”, *DİA*, XXVIII, 406.

⁶ İngilizce eğitiminin merkezi olan İngiltere'ye her yıl 600,000' in üzerinde insan İngilizce dil eğitimi için gitmekte ve ortalama yılda 20 000 pound harcamaktadırlar. Bkz. <http://www.educationuk.org/Turkey/Article/TR1262436141815>; <http://www.ingiltere-egitim.net/index.html>.

⁷ Kur'ân-ı Kerim'in düzgün okunmasını sağlamak amacıyla Tecvid başlığı altında çok erken tarihlerde Ebu Amr ed-Dâni'lerle (ö. 444/1053) başlayıp İbnü'l-Cezeri'lerle (ö. 833/1429) taçlanan fonetik çalışmaların benzeri batıda ancak 19. yüzyıllarda başlamıştır. Bkz. Abdurrahman Çetin, "Tecvid", *DİA*, XXXX, 253-254; a.mlf, "Dâni", *DİA*, VIII, 459-460; Aldülhamit Birışık, "Kıraat" *DİA*, XXV, 432; Tayyar Altıkulaç, "İbnü'l-Cezeri", *DİA*, XX, 553.

Aynı şekilde Kur'ân'ın doğru anlaşılmasına yönelik erken dönemde Basra, Kûfe ve Bağdat dil ekolleriyle başlayan ve Abdülkâhir el-Cürçânî ile üslup çalışmalarına kadar ulaşan filolojik çalışmaların benzerlerini diğer kültürlerde ancak yüzyıllar sonra rastlandığı bugün herkesçe teslim edilen bir gerçektir. Bkz. Hacımüftüoğlu, "Abdülkâhir el-Cürçânî", *DİA*, I, 247.

⁸ Bu 2012 yılı itibarıyla de www.fasiharabic.com'da yayınlanmaya başlamıştır.

⁹ Abdurrahmân Fevzân vd., *el-Arabiyyetu beyne yedeyk*, mukaddime.

¹⁰ Özer Turgut, *Yabancı dil dersinde pedagojik uygulama açısından sözcük öğretimi ve sözcük dağarcığını geliştirme yöntem ve tekniklerinin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, (Fırat Üniv. Sosyal Bil. Enst.) 2006, s.44-45.

¹¹ Anadilde konuşma noktasında bile büyük önem arz eden kelime dağarcığı, yabancı dil için çok daha önem arz etmektedir. Bellekte depolanan ve kullanıma hazır kelime birikiminin zengin olması dil seviyesi açısından son derece önemlidir. Onun için Türkçe kendi bünyesinde çok sayıda Arapça kelime barındırması dolayısıyla büyük bir avantaja sahiptir. Bkz. Aksan, Doğan. *Her Yönüyle Dil*, III.17.

¹² Dil öğretiminde temel kabul edilen 'okuma, anlama, konuşma ve yazma' becerilerinin merkezinde kelime vardır. Son yıllarda ister anadil öğretimi, ister yabancı dil öğretiminde kelime öğretimi büyük önem kazanmış ve bunun başarılı bir şekilde uygulanması için önemli araştırmalar yapılmış, temel kelime listeleri hazırlanmıştır. Bkz. Aksan, Doğan. *Her Yönüyle Dil*, III.17; Tosunoğlu, Mesiha "Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi", *Milli Eğitim Dergisi*, no:144 (1999), s. 1; Demir, Celal "Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti", *Milli Eğitim Dergisi*, sy. 169 (2006), s. 2-8; Carter, R. and McCarthy, M. (eds.) (1988), *Vocabulary and Language Teaching*, London: Longman; McCarthy, M. J. (1984). "A new at vocabulary in EFL". *Applied Linguistics*, 5 (1): 12-22; Lewis, M. (1997) "Pedagogical implications of the lexical approach" In J. Coady and T. Huckin (eds), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 255-270): Cambridge University Press.

¹³ Arapça öğretiminde Türkçe ile ortak kullanılan kelimeleri tercih etmenin sağladığı şöyle bir psikolojik avantaj da var: Öğrenci öğrendiği kelimelerin çoğunun Türkçe ile benzer, hatta aynı olduğunu, dolayısıyla bu dilin zor olmayacağı izlenimini almaktadır ki bu da motivasyonunu kamçulamakta ve öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunmaktadır. Zira Arapça öğretimindeki en büyük sıkıntularımızdan biri, karmaşık ve zor yapılarla başlayıp öğrenciye bu dilin zor ve kompleks bir dil olduğunu baştan hissettirmemizdir. Bu his adeta 1-0 mağlup başlamak anlamına gelmekte ve öğrencinin dile olan ilgi ve alakasını büsbütün kesmektedir. Oysa dil öğretim teknikleri üzerinde çok kafa yorulan batı dillerinde böyle bir başlangıç ve hayal kırıklığı yaşanmamaktadır.

¹⁴ Bir karışıklığa meydan vermemesi için kitapta ele alınan yapıların her biri kitabın sonuna kadar ayrı bir sayfa halinde işlenmiş ve görsel olarak resimlerle desteklenmiştir. Akıllı varlıklara yönelik olan soru edatı (من) farklı olduğu ve akıllı varlıklara yönelik olduğu için işaret isminin işlendiği bu kısımda sadece müzekker nesne adlarına (gayr-i âkil) yer verilmiştir.

¹⁵ Deneme, metot olarak birer bilinmeyen ekleyerek tedricilik esasını benimsemiş ve bunu fark edilir ve anlaşılır kılmak için ayrı sayfalarda işlemiştir. Dolayısıyla **bir bilinmeyen ve bir yeni sayfa** şeklinde bir sıra izlemiştir.

¹⁶ Müzekker ve müennes kelimeler ayrı ayrı sayfalarda verilip ses ve görsel boyutlarına dikkat çekilmek suretiyle ikisi arasındaki ayırım sezdirilmeye çalışılmıştır. Müennes kelimelerin görsel boyutta yuvarlak (ة/ة/t) harfiyle bittiği, durulmaksızın okunduğunda (ة/ة/t) şeklinde, durularak okunduğunda (ة/ة/h) şeklinde okunduğu uygulanarak kavratılmaya çalışılmıştır.

Aynı şekilde bir karışıklığa meydan vermemesi için bu yapıların her biri resimle desteklenmiş ve ayrı bir sayfada işlenmiştir. Müzekker kelimelerde olduğu gibi müennes işaret ismi işlenirken de birinci sayfada düz cümle (هذه صورة) formunda işlendikten sonra, ikinci sayfada ise ayrıca (ما) soru edatı ile tekrarlanmıştır. Akıllı varlıklara yönelik soru edatı (من) farklı olduğu ve akıllı varlıklara yönelik olduğu için işaret isminin verildiği bu derste sadece müennes nesne adlarına (gayr-i âkil) yer verilmiştir.

¹⁷ Öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımını sağlamak ve evde çalışmalarını temin etmek üzere bu dersten itibaren cevap cümlelerinde boş yerler bırakılarak öğrenciden bu boşlukları doldurmaları istenmiştir.

¹⁸ Arap alfabesindeki 28 harfin 14'ünün şemsî 14'ünün kamerî kategoride oluşu tamamen hançere kaynaklı bir özelliktir. Dolayısıyla hangi harfin şemsî veya kamerî olduğunu teorik düzlemde zorunlu tutmamak gerekir. Çünkü insan hançeresi büyük oranda harflerin bu iki kategoriden hangisine ait olduğunu çok rahat bir şekilde tayin edebilmektedir. Yaklaşık 15-20 saatlik ders mümaresesi neticesinde bir âşinalık hasıl olmakta ve yüzde %90 oranında bir isabet yakalanmaktadır. Ortalama ilk 30 saatlik ders ortamından sonra söz konusu okuyuş %100 isabetle sonuçlanmaktadır.

¹⁹ Arapçanın özelliği gereği her ismin bir tesniye ve bir çoğulunun olduğunun öğrenci tarafından görülmesi ve bunun kurallı bir şekilde elde edildiğinin sezilmesi, şu ana kadar öğrendiği yaklaşık 100 kelimenin 300 kelime haline getirmesine ve kelime dağarcığının bir anda katlandığını fark etmesine imkan tanıyacak ve bu durum psikolojik anlamda olumlu bir katkı yapacaktır.

²⁰ Mohammad T. Alhawary, *Arabic Second language acquisition of morphosyntax*, Yale University Press New Haven and London, s.1.

²¹ Meltem Huri Baturay, Soner Yıldırım, Ayşegül Daloğlu, "Web-Tabanlı İngilizce Kelime Öğretimi ve Tekrar Modeli", *Politeknik Dergisi*, c. 10 sy. 3, 2007, s.241-242; Sevil, Altıku- laçoğlu, "Yabancı Dil Sınıflarında Eşdizimli Sözcük Öğretimi ve Anadilinin Rolü", *Dil Dergisi*, sy 148, yıl 2010, s.40-41; Özer Turgut, *Yabancı dil dersinde pedagojik uygulama açısından sözcük öğretimi ve sözcük dağarcığını geliştirme yöntem ve tekniklerinin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniv. Sosyal Bil. Enst. 2006, s.33; Murat Özbay, Deniz Melanlıoğlu, *Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2008, c.V, sy. I, 31-32.

²² Son zamanlarda kelime edinimi ile ilgili yapılan çalışmalarda, dil öğretiminin yapıldığı ileri seviyelerde, bağlama dayalı kelime öğrenimi asıl olmakla birlikte, özellikle de başlangıç düzeyinde kelimelerin bağlamsız bir atmosferde öğretilbileceği görüşü gittikçe ağır basmaktadır. Başlangıç seviyesinde özellikle dinleme ve okuma aktivitelerinin başarılı bir şekilde icra edilebilmesi için kelime öğreniminin için önemli bir ayağını temsil ettiği, dolayısıyla yeni başlayan öğrencilerin dili daha rahat algılama ve kullanabilmelerini sağlamak için de yaygın kelime listelerinin bir bağlama bağlı kalmadan öğretilmesi gereği ifade edilmektedir. Bkz. Aksan, Doğan. *Her Yönüyle Dil*, III, 17; Özer Turgut, *Yabancı dil dersinde pedagojik uygu-*

lama açısından sözcük öğretimi ve sözcük dağarcığını geliştirme yöntem ve tekniklerinin değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniv. Sosyal Bil. Enst. 2006, s.33.

²³ Söz konusu türetiş işlemi tamamen kurallı ve kalıp şeklinde gerçekleştiği için şema halinde, fiilin kökünün uğradığı değişiklik de, yani köke eklenen harfler renkli bir şekilde takdim edilmesi çok yararlı olacaktır.

²⁴ Aygün M. (1999). “Yabancı Dil Dersinde Sözcük Öğretimi ve Sözcük Dağarcığını Geliştirme Teknikleri”, Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi, sy. 78, s. 5-16.