



**T.C.**

**KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ANA DİLİ ARAPÇA OLMAYANLARA ARAPÇA  
ÖĞRETİMİNDE NAHVİN POZİSYONU**

**ESRA KÖSE  
ARAP DİLİ VE BELAGATI ANABİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN  
Dr. Öğr. Üyesi Mesut CEVHER**

**KIRIKKALE-2021**





**T.C.**

**KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ANA DİLİ ARAPÇA OLMAYANLARA ARAPÇA  
ÖĞRETİMİNDE NAHVİN POZİSYONU**

**ESRA KÖSE  
ARAP DİLİ VE BELAGATI ANABİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN  
Dr. Öğr. Üyesi Mesut CEVHER**

**KIRIKKALE-2021**

## KABUL ve ONAY

Esra KÖSE tarafından hazırlanan ANA DİLİ ARAPÇA OLMAYANLARA ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE NAHVİN POZİSYONU adlı tez çalışması, aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mesut CEVHER

Arap Dili ve Belagatı, Kırıkkale Üniversitesi

İmza

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Başkan : Prof. Dr. Soner GÜNDÜZOZ

Arap Dili ve Belagatı, Ankara Üniversitesi

İmza

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Üye : Doç. Dr Ömer ACAR

Arap Dili ve Belagatı, Ankara Üniversitesi

İmza

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi: 17/01/2022

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Doç. Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

## ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

Bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim

Esra KÖSE

17.01.2022



## ÖZET

### ANA DİLİ ARAPÇA OLMAYANLARA ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE NAHVİN POZİSYONU

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mesut CEVHER

Aralık 2021, 82 Sayfa

Ana dili Arapça olmayanların İslamiyet ile tanışmaları sonucunda ortaya çıkan nahiv ilmi, Arapça öğretiminin temel problemi haline gelmiştir. İlk zamanlarda üzerinde durulmasa da gün geçtikçe önemi artan lahn, gerek dil alimlerini gerekse diğer Müslümanları son derece endişelendirmiş ve nahiv ilminin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Hicri 3. yüzyılda ortaya çıktığı düşünülen bu ilim ile ilgili ilk çalışmalar Halef el-Ahmer ile başlamakla birlikte erken dönemlerde herkes tarafından kabul edilen bir tanımı bulunmamaktadır. Halef el-Ahmer'den sonraki dönemlerde ise Câhız, İbn Hazm, İbn Mada, İbrahim Mustafa ve Şevki Dayf gibi dil alanında çalışmalar yapmış yetkin isimlerin nahiv ilmi ile uğraşması bu ilme farklı bir yön kazandırmıştır. Ülkemizde İlahiyat Fakülteleri başta olmak üzere çeşitli kurumlarda verilen Arapça öğretimi ve ortaya çıkışından bu yana çeşitli dönemlerde nahiv ilminin kolaylaştırılması adına yapılan çalışmalar sonucunda ortaya koyulan görüşler ve bunlardan çıkardığımız sonuçlar çalışmamızın temelini oluşturmaktadır. Buna ek olarak çalışmamızda yer verdiğimiz, öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri baz alınarak sunulan çözüm ve önerileri alan için faydalı olacaktır. Çalışmamızın son bölümünde Arapça öğrenimimizi zorlaştıran faktörlerin başında gelen ana dil ve hedef dil karşılaştırması yer almaktadır. Bahsedilen karşılaştırma yapılırken yalnızca iki dil arasındaki farklı nahiv konuları ele alınmıştır. Bu kısıtlamanın sebebi ise çalışmamızda da bahsettiğimiz üzere öğrencilerin ana dillerinde karşılığını bulamadıkları konuları öğrenirken çeşitli zorluklar yaşamasıdır. Bu doğrultuda alan için faydalı olacağını düşündüğümüz müfredat çalışmamızı ve karşılaştırmalı dilbilgisi öğretiminin gerekliliğine dair anket çalışmamız ile tezimizi tamamlamış bulunmaktayız. Çalışmamız nahiv ilminin ve lahnın ortaya çıkışı ile başlamakta olup, bu ilim alanında yapılan çalışmalar, ilmi kolaylaştırma çabaları, ülkemizde Arapça öğretimi, ana dil ve hedef dildeki farklı nahiv konularının tespit edilmesi, karşılaştırmalı dilbilgisi öğretimine dair müfredat önerisi, İlahiyat, İslami İlimler, Arap Dili ve Edebiyatı, Arapça Öğretmenliği Fakülteleri'nde Arapça ve özelde nahiv öğretimine dair anket değerlendirmesi, çözüm ve öneriler başlıkları ile sonlandırmaktayız.

**Anahtar Kelimeler:** Nahiv, lahn, Arapça öğretimi, Arapça-Türkçe, nahiv, karşılaştırma.

## ABSTRACT

### POSITION OF NAHIV IN TEACHING ARABIC TO NON-NATIVE ARABIC LANGUAGES

Kırıkkale University

Institute of Social Sciences

Department of Arabic Philology, Master's Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mesut CEVHER

December 2021, 82 Pages

The science of nahiv, which emerged as a result of the encountering Islam with the non-native Arabic speakers, has become the main problem of Arabic teaching. Although it was not emphasized in the early days, the importance of the lahn, which increased day by day, worried both language scholars and other Muslims and caused the emergence of the science of nahiv. Although the first studies on this science, which is thought to have emerged in the 3rd century, started with Halef al-Ahmar, there is no definition accepted by everyone in the early periods. In the periods after Halef al-Ahmar, competent names such as Jahız, Ibn Hazm, Ibn Mada, Abraham Mustafa and Shewqi Dayf, who worked in the field of language, dealt with the science of nahiv and this gave the science a different direction. The basis of our study is the teaching of Arabic Language given in various fields, especially in theological faculties in our country, and the opinions and results that have emerged from the studies conducted in various periods to facilitate this teaching. In addition, we think that the solutions and suggestions presented based on the opinions of the students and faculty members we have included in our study will be useful for the field. In this direction, we have completed our thesis with our curriculum work, which we think will be useful for the field, and with the survey work on the need for comparative grammar teaching. In the last part of our study, there is a comparison of the main language and target language, which is one of the main factors that makes our Arabic teaching difficult. While making the mentioned comparison, only the different grammatical issues between the two languages were discussed. The reason for this limitation is that, as we mentioned in our study, students experience various difficulties while learning subjects that they could not find the equivalent of in their native language. Our study starts with the emergence of nahiv science and lahn, and studies in this field of science, efforts to facilitate science, Arabic teaching in our country, questionnaire evaluation on Arabic teaching and especially nahiv science in Theology Faculties, Islamic Sciences Faculties, Arabic Language and Literature Faculties and Arabic Teaching Faculties determination of different grammar issues in the mother tongue and the target language comes to an end with solutions and suggestions titles.

**Keywords:** Nahiv, Lahn, Arabic Teaching, Arabic-Turkish, Grammar comparison.



## İÇİNDEKİLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>İÇİNDEKİLER DİZİNİ</b> .....	<b>v</b>
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ</b> .....	<b>vii</b>
<b>KISALTMALAR DİZİNİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	2
1.2. Araştırmanın Önemi .....	2
1.3. Araştırmanın Amacı .....	3
1.4. Araştırmanın Metodu .....	3
<b>2. ARAPÇA'NIN ÖNEMİ</b> .....	<b>5</b>
2.1. Nahvin Tanımı.....	5
2.2. Lahın Tanımı .....	6
2.3. Nahiv İlminin Ortaya Çıkış Süreci.....	8
2.4. Nahiv İlmini Kolaylaştırmaya Yönelik Adımlar.....	10
2.5. Türkiye’de Arapça Eğitimi.....	15
<b>3. TÜRKÇE ve ARAPÇA NAHİV KARŞILAŞTIRMASI</b> .....	<b>20</b>
3.1. Dil Aileleri .....	20
3.2. Erillik- Dişillik .....	21
3.3. Tekil-İkil-Çoğul.....	21
3.3.1. Cemi Müzekker Salim .....	22
3.3.2. Cemi Müennes Salim.....	22
3.3.3. Cemi Mükesser .....	22
3.4. İsim Tamlaması .....	23
3.5. Sıfat Tamlaması.....	23
3.6. Zaman Kiplerindeki Farklılık .....	23
3.6.1. Geniş Zaman Kipi .....	24
3.6.2. Şimdiki Zaman Kipi.....	24
3.6.3. Geçmiş Zaman .....	25
3.7. Zamirler .....	25
3.8. Sıfat .....	27
3.9. Zarf .....	27
3.10. Temyiz.....	28

3.11. Ünlem .....	28
3.12. Filler.....	29
3.13. Fiilimsiler.....	29
3.13.1. İsim-Fiiller .....	29
3.13.2. Sıfat-Fiil .....	29
3.13.3. Zarf-Fiil.....	30
3.14. İsimler.....	30
3.15. Cümlelerin Temel Öğeleri .....	30
3.15.1. Özne .....	30
3.15.2. Yüklem.....	31
3.15.3. Nesne.....	32
3.15.4. Nevâsîh .....	32
3.15.5. Harf-i Cer.....	33
3.16. Cümle Öğelerinin Dizilişi.....	33
3.17. Anlam Yönünden Cümleler.....	34
3.17.1. Olumsuz Cümle .....	34
3.17.2. Soru Cümlesi.....	34
3.17.3. Emir Cümlesi .....	34
3.17.4. Şart Cümlesi.....	35
3.18. Yapı Bakımından Cümleler .....	35
3.18.1. Yan Cümle .....	35
3.18.2. Sıralı Cümle .....	35
3.19. Anket Değerlendirmesi.....	36
3.20. Müfredat Önerisi.....	55
3.20.1. I. Dönem .....	55
3.20.2. II. Dönem .....	57
3.21. Çözüm Yolları .....	59
<b>4. SONUÇLAR .....</b>	<b>62</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>65</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>68</b>

## ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. ....	36
Şekil 3.2. ....	36
Şekil 3.3. ....	37
Şekil 3.4. ....	38
Şekil 3.5. ....	38
Şekil 3.6. ....	39
Şekil 3.7. ....	39
Şekil 3.8. ....	40
Şekil 3.9. ....	40
Şekil 3.10. ....	41
Şekil 3.11. ....	41
Şekil 3.12. ....	42
Şekil 3.13. ....	42
Şekil 3.14. ....	43
Şekil 3.15. ....	43
Şekil 3.16. ....	44
Şekil 3.17. ....	44
Şekil 3.18. ....	45
Şekil 3.19. ....	45
Şekil 3.20. ....	46
Şekil 3.21. ....	46
Şekil 3.22. ....	47
Şekil 3.23. ....	48
Şekil 3.24. ....	48

Şekil 3.25. ....	49
Şekil 3.26. ....	49
Şekil 3.27. ....	50
Şekil 3.28. ....	50
Şekil 3.29. ....	51
Şekil 3.30. ....	51
Şekil 3.31. ....	52
Şekil 3.32. ....	52
Şekil 3.33. ....	53
Şekil 3.34. ....	53
Şekil 3.35. ....	54
Şekil 3.36. ....	54

## KISALTMALAR DİZİNİ

B.	Bin / Oğlu
Hız.	Hazreti
Vb.	Ve benzeri





# 1. GİRİŞ

İnsan hayatının vazgeçilmez unsurlarından olan dil ve akıl, her konuda birbirlerini tamamlamakla birlikte, birbirleri sayesinde var olan iki fenomendir. Bahsettiğimiz bu iki unsur, insanın içinde yaşadığı toplumun ve dolayısıyla da o toplumun bir ürünü olan kültür ve medeniyetin neticesinde ortaya çıkmışlardır. Nitekim Herder bu konuda, “Diller üzerinde bir karşılaştırma yaparak ırkların psikolojilerine bile ulaşılabileceğini savunmuştur” (Gündüzöz, 2005: 217). Tüm bunlardan hareketle dil için, bir iletişim aracı olmanın dışında insanın içinde yaşadığı toplumla birebir örtüşen ve zihniyetini yansıtan bir olgu olduğunu söyleyebiliriz (Gündüzöz, 2005).

Amerikalı bir bilim adamının görüşüne göre; “Japon diline ait bütün sözcükleri öğrenek bile, Japon gibi düşünmediğimiz sürece, sözcükleri irdeleyerek, kılı kırk yararak öğrenmeye çalışmadıkça, Japonca konuşsak bile düşüncelerimizi Japonlara anlatamayız” (Gündüzöz, 2005: 220). Nitekim yüzeysel olarak baktığımızda dünya üzerindeki dillerde kullanılan sözcükler ortaktır. Ancak bu ortak kullanıma rağmen, bir sözcükle karşılaştığımızda o sözcüğün fikir dünyamızdaki yeri ve sözcükle ilgili çıkarımlarımız birbirinden oldukça ayrıdır. Kanaatimizce bu durum yukarıda da bahsettiğimiz üzere, dil ve kültürün toplumlar nezdinde gösterdiği değişkenlikten kaynaklanmaktadır. Bu durumun anlaşılması oldukça kolaydır, çünkü toplumlar sürdürdükleri yaşantı ve gelenekleri sonucunda, az veya çok farketmeksizin, kullandıkları kelimelere yükledikleri anlamları kendileri belirlemektedirler. Bu doğrultuda Ruslar nezdinde ayının, Türkler nezdinde atın, Araplar nezdinde ise devenin rolünü bu sözcüklerin yalnızca sözlük anlamlarına bakarak kavramamız mümkün gözükmemektedir. Nitekim kelimelerin yalnızca sözlük anlamlarını bilmek dil öğrenimimiz için yeterli olsaydı, uzun dönemler boyunca almış olduğumuz Arapça eğitiminin şuan oldukça yeterli olduğunu söyleyebilirdik. Anlaşıldığı üzere, dil öğrenirken karşılaştığımız bir sözcüğü anlayıp ezberleyebiliriz, fakat bu sözcüğün Arap toplumu için neyi ifade ettiğini bilmediğimiz takdirde doğru bir iletişim yaşamamız mümkün gözükmemektedir.

Bahsi geçen faktörlerden yola çıktığımızda görmekteyiz ki, içinde bulunulan kültürün Arapça'ya etkilerini idrak etmeden gündelik bir metni veya dinî metinler olan Kur'an-ı Kerim ve sünnet ile ilgili metinleri idrak etmemiz mümkün gözükmemektedir. (Gündüzöz, 2005). Bu noktada İslam dininin etkisi ile günden

güne sınırları genişleyen Arap topraklarında da aynı durum etkili olmuştur. İnsanlar İslam dinini benimsemişlerdir ancak kendi kültür ve dillerinin Araplara olan uzaklığı onları farkında olmadan yapılan hatalara sürüklemiştir.

## **1.1. Problem Durumu**

Dil öğrenmek, kendi sınırlarınızın içinden çıkıp dünya insanı olma evresine bir geçiştir. Bu doğrultuda ülkemizde ilköğretim kademesinden itibaren yabancı dil öğretimi öğrencilerin hizmetine sunulmaktadır. Hedef dil olarak Arapça öğretimi ise yine ilköğretim kademesi içerisinde tercihe bağlı olarak, orta öğretim kademesinde ise İmam Hatip liselerinde zorunlu bir şekilde müfredatta yerini almaktadır. Üniversitedeki ilgili bölümleri de eklediğimiz takdirde Arapça öğrenmek isteyen bireyin önünde uzun yıllar ve yoğun ders saatleri bulunmaktadır. Fakat bu denli yoğun bir programa rağmen istenilen düzeyde Arapça öğreniminden bahsetmek güçtür. Öğrencilerin Arapça öğrenimindeki başarı seviyeleri, tarafımızca yapılan anket ve daha önceki yıllara ait bir anket değerlendirmesi bu görüşümüzü desteklemektedir. Nitekim tüm bu sorunların temelinde nahiv ilminin kendi içindeki zorluğu yatmaktadır. Ortaya çıktığı ilk dönemlerden itibaren alanla ilgili sınırların çizilmesi ve kolaylaştırma yönünde çabaların olması alana yönelik eleştirimizi desteklemektedir.

## **1.2. Araştırmanın Önemi**

Çalışmamızda nahiv ilmi, bu ilmin önemi, nahiv alanında yapılan çalışmalar ve bu ilmin kolaylaşmasına duyulan ihtiyaç temel alınmış olup, bu çerçevede Arap dilini öğrenmek isteyen kişilere dil öğretiminde nahvin pozisyonu ortaya koyulmaktadır. İlerleyen bölümlerde ise öncelikle Türkiye'deki İlahiyat Fakülteleri'nde Arapça öğretiminde karşılaşılan problemlerin ele alındığı bir anket incelemesi yapmakla birlikte ve bu anket doğrultusunda öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşleri değerlendirilmektedir. Çalışmamızın son bölümünde ise hedef dil olarak Arapça öğretiminde Türk bireyin yaşayabileceği temel zorluklar düşünülmüş, bu ölçüde her iki dilin nahiv kurullarındaki farklı noktalar kısa örnekler ile ele alınmış ve karşılaştırmalı dilbilgisi öğrenimi ile ilgili örnek bir müfredat hazırlanmıştır.



### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Çalışmamızın amacı uzun yıllar hedef dil olarak Arapça eğitimi almalarına rağmen bu eğitimin sonunda istenilen seviyede dil öğrenimi gerçekleştirememiş öğrencilerin sorunlarına ışık tutmak ve bu sorunların kaynağını tespit etmektir. Nitekim bu amaç doğrultusunda çalışmamızda aşağıdaki maddelere yer vermiş bulunmaktayız:

- Nahiv ilminin önemi ve bu ilmi kolaylaştırma çabaları,
- Hedef dil öğretiminde temel amaç belirlenmesi,
- Alınan eğitimin kalitesinin arttırılması,
- Ana dil ile hedef dil arasında özellikle nahiv sahasında karşılaştırmanın önemi,
- Ana dil ile hedef dildeki farklılık gösteren nahiv kurallarının belirlenmesi.

Ele alınan tüm bu maddeler ve yapmış olduğumuz anket çerçevesinde araştırmamız hedef dil olarak Arapça öğrenmek isteyen kişiler için faydalı olacaktır. Nitekim salt bir nahiv karşılaştırmasından ziyade yalnızca iki dilin nahiv konularına ait farklılıkların tespit edilerek açıklanmasının öğrencinin dile yaklaşımını olumlu yönde etkileyeceğini ön görmekteyiz.

### **1.4. Araştırmanın Metodu**

Çalışmamızda nicel araştırma yöntemlerinin betimsel ve deneysel araştırma metotları kullanılacaktır. Türkçe ve Arapça arasındaki farklılık teşkil eden nahiv konularının karşılaştırmalı bir incelemesi literatür taranarak aktarılacak ve uygulamış olduğumuz anketin sonuçları değerlendirilecektir.



## 2. ARAPÇA'NIN ÖNEMİ

Arap dili, hitap ettiği kesimin sayısının oldukça fazla olması ve bu sebeple günden güne daha geniş sınırlara ulaşması bakımından son derece önemlidir. Ancak bu durumun bir yansıması olarak, yeryüzünde farklı kıtalarda yüz milyonlarca kişi tarafından kullanılıyor olması günümüzde Arapça'yı gözle görülür kılsa da kullanıcıları tarafından değişime açık bir hale gelmesi dil için oldukça negatif bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bahsettiğimiz negatif durumun başlıca etkeni, köken olarak Araplarla bir bağı olmayan veya Arap toplumuna, yaşayışlarına dair bilgisi bulunmayan insanların yalnızca ortak inanca sahip olmaları sebebiyle Arap dilini öğrenmek istemeleridir. Tam da bu noktada Arap dilinin sıradan bir dil olduğu izleniminden sıyrılıp, bu dili doğru ve etkin bir şekilde öğrenmenin, dinin temel kaynaklarını öğrenme durumunda da bizlere yardımcı olacağını kavramaktayız. Nitekim Arapça'ya ve dolayısıyla kültürüne vâkıf olmak aynı zamanda Kur'an-ı Kerim ve diğer dini kaynaklara da vâkıf olmayı beraberinde getirmektedir (Gündüzöz, 2010). Ek olarak, her ne kadar bu dili konuşan ve Arap olmayan insanların dil üzerinde negatif etkilerinin olabileceğini düşüsek de, Arapça'nın dünya dilleri arasındaki konuşma yaygınlığı incelendiğinde beşinci sırada yer alması ve hali hazırda konuşulan beş resmi dile eklenmesi, Arapça'nın evrensel bir dil olma niteliği taşıdığını ve bahsettiğimiz değişimin bir noktada kaçınılmaz olduğunu göstermektedir (Civelek, 1998). Görüldüğü üzere bazı faktörler neticesinde Arap dilinin dünya üzerindeki yayılma hızı artmakla birlikte bu dili konuşanların Araplarla sınırlı kalmaması nahiv ilminin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

### 2.1. Nahvin Tanımı

Lügat anlamı yönelmek, kastetmek olup “ن-ح-و” kök harflerinden meydana gelmiş olan nahiv kelimesi, cümle içindeki yerine göre yön, taraf, yol vb. anlamlara gelmekle birlikte bu kelimenin çoğulu أنحاء ve نحو 'dur (Ensarî, 1997).

İlk dönemlerde bu alan ile ilgili yazılan eserlere baktığımızda hiçbirinde direkt olarak nahiv ilmini açıklayan bir tarife rastlamamaktayız. Ancak kaleme alınan bu eserler halk nezdinde bu ilmin nasıl bir karşılık bulduğunu bizlere göstermektedir. Nahiv ilmi ile ilgili bilinen en eski açıklama İbn Cinnî'ye (ö. 392/1002) aittir (Şimşek, 2018). İbn Cinnî'ye göre ; “Nahiv; tesniye, cemi, teksir, taşğir, izafet, neseb, terkip

gibi i‘raba yönelik konularda Arap sözünü aslına uygun kullanmak demektir. Bu ilimle, Arap olmayanların fesahatta Arapların düzeyine erişmeleri sağlanmakta ve her ne kadar onlardan olmasalar da onlar gibi konuşmaları temin edilmektedir” (akt. Kafes, 1994: 102). İbn Cinnî’nin tarifinden de anladığımız üzere Nahvin ortaya çıkmasının temel sebebi, farklı öğrenim amaçları olmakla birlikte, Arap olmayanların Arap dilini Araplar gibi konuşabilmelerini sağlamaktır (Kafes, 1994). Bu bilgiler ışığında nahiv ilminin ortaya çıkışının son derece zarurî nedenlere dayandığını söyleyebiliriz.

## 2.2. Lahnın Tanımı

لحن ve ألحان kök harflerinden meydana gelmiş olan lahn kelimesinin çoğulu لحنون ve ألحانون ‘dur. Lügatta ise i‘rabta yanlışlığa düşmek, kelimeleri olduğundan farklı ve hatalı söylemek gibi birçok anlama gelmektedir. Yüzeysel bir şekilde açıkladığımız lahn sözcüğünden alimlerin anladığı ve aktardığı ise; kişinin Arapça konuşurken veya okurken dil üzerinde açıkça hareke hataları yapması ve bu nedenle muhatabı tarafından anlaşılmasındadır (Ensarî, 1997).

Risaletin başlangıç dönemlerinde Arapların, başlıca coğrafi ve kültürel olarak niteleyebileceğimiz faktörler sebebiyle, çevrelerinde bulunan öteki halklar ile etkileşimlerinin sonraki dönemlere nispeten daha az olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum ilk etapta olumsuz gözüküyor olsa da Arap dilinin özgün kalmasındaki başlıca faktör olması sebebiyle dil için son derece olumlu kabul edilmektedir. Ancak bu durum gerek Arapların dinlerini diğer toplumlara ulaştırma noktasındaki istekleri gerekse o toplumların İslam dinine yönelmeleri nedeniyle uzun sürmemiştir. Nitekim diğer birey ve toplumların yaşamlarına açılan Arap dili, isteyerek veya istemeyerek kendisine yöneltilen tüm değişim oklarına maruz kalmıştır (Kafes, 1994).

Dilde meydana gelen bozulmalar neticesinde İbn Haldun (ö. 808/1402), her topluluğun kendi dilini kullanma konusundaki yeterliliğini Araplar üzerinden şu şekilde ifade etmiştir:

...Araplar öğrenim ve tahsil zahmetine girmeden kuralları bilirlerdi. Bu durum Arapça’da bir alışkanlıktan (melemeden) ibaret olup, çocukluklarından itibaren işitmek suretiyle buna alışıyorlardı. İslamiyet ortaya çıkıp başka devletlerin toprak ve ülkelerine yayılıp, diğer kavimlerle karıştıktan sonra, Arapların bu alışkanlıkları değişti. Araplaşmış olan diğer toplulukların, Arabın bu meleke ve konuşmasına

aykırı bir şekilde konuşmaları, Araplar'daki bu alışkanlığın değişmesine sebep oldu. İlim adamları bu alışkanlığın tamamen değişmesinden ve zaman geçtikçe Kur'an ve hadisleri anlayamayacak noktaya gelmelerinden endişe ettikleri için Arap sözlerinin ve cümlelerinin kullanılış şekillerinden yararlanarak, bu alışkanlığın muhafaza edilmesine hizmet eden Arapça'nın kaidelerini ortaya koydular. Bu kaideler diğer kurallar gibi genel ve bütün olduğu için bütün başka sözler ve cümleleri bunlara kıyasladılar. Benzerlerini benzerleriyle karşılaştırdılar. Fail merfu, meful mansup, mübteda merfudur gibi kurallar bu cümledendir. Bundan sonra hareketlerin değişmesiyle sözcüklerin manalara delaletlerinin değişmesini de gözden geçirdiler. Bu değişmelere i'rab ismini verdiler. Bu kaideleri eserlerde topladılar. Bu ilim de bu alanda çalışanlara has bir meslek haline geldi ve buna nahiv ismi verildi. (İbn Haldun, 1425)

Naklettiğimiz paragraftan da anlaşılacağı üzere söz konusu lahn, İslam dininin Arap olmayan diğer topluluklara aksetmesi ile birlikte dilin içerisine girmeyi başarmıştır. Bu doğrultuda, lahna ait ilk örnekler Hz. Muhammed (s.a.v) zamanında rastlandığı dile getirilmiş olsa da, o dönemdeki yanlışların tehlike uyandırmayacak boyutta olduğunu tahmin etmek güç değildir. Fakat zaman ilerledikçe daha önce bahsettiğimiz gibi, İslam dinine yönelik talebin artması ve Arapların dinlerini yayma istekleri lahna somut bir tehdit haline getirmiştir (Kafes, 1994). Bazı dil alimleri lahna'nın yayılma nedenlerini aşağıda belirttiği üzere dört ana başlık altında toplamıştır:

1. Arap toplumunun gün geçtikçe artan seferleri ile birlikte Arap olmayan Rum, Berberi, Habeş ve diğer topluluklarla karşılaşmaları.
2. Düzenlemiş oldukları seferler sayesinde elde ettikleri topraklar üzerinde konaklanacak yerlerin Arap olmayanların yoğunlukta olduğu bölgeler olması.
3. Yabancı cariye sayısının artması.
4. Zaten yazılı olmayan kuralların şehir halkı tarafından gün geçtikçe kullanılmayıp, unutulması (Kafes, 1994).

Görmüş olduğunuz temel sebepler ve bu sebeplere bağlı olarak ortaya çıkan birçok değişiklik zaman içerisinde Arap dilinin kendine has ve nispeten korunaklı halini sarsıntıya uğratmıştır. Nitekim lahn adını verdiğimiz dil üzerindeki bu yanlışlara halkın her kesiminde oldukça sık rastlanması yöneticileri ve dil alimlerini bu konuda yapılacak çalışmalara sevk etmiştir. Sonuç olarak ise, nahiv ilmi adına temel olarak

nitelendirebileceğimiz ilk girişimler gerçekleşmiş ve sonraki dönemlerde bu ilmin müstakil bir disiplin haline geleceği ön görülmüştür (Kafes, 1994).

### 2.3. Nahiv İlminin Ortaya Çıkış Süreci

Cahiliye Arap toplumunda var olan sosyo-kültürel yapıya göre ilk sırada idarecilik olmak üzere dilin de aralarında yer aldığı bir çok faktör kabilecilik zihniyetine göre şekil almaktaydı. Fakat risalet dönemine baktığımızda o ana kadar hakim olan bilincin, hem İslam dininin öğretileri hem de bu dine olan rağbet neticesinde yadsınamaz bir darbe aldığı görülmektedir. Nitekim İslam dininin rolü ile birlikte artık Arap dili kabile bağlarını koparıp uygarlık dili haline gelmiştir (Bostancı, 2003). Ancak dildeki bu değişim burada okuduğumuz kadar kolay olmamıştır. Birbirlerine sosyo-kültürel, ekonomik ve dil geçmişleri gibi birçok önemli noktada oldukça zıt olan farklı toplumların aynı dil etrafında buluşuyor olması bu alanda yaşanacak olan sıkıntıları da beraberinde getirmiştir. Kur'an-ı Kerim ve hadis alanındaki eserleri okuma, anlama ve yazma hususunda yapılacak olan hataların oransal olarak yüksekliği son derece endişe uyandıran bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Kafes, 1994). Zikretmiş olduğumuz faktörler sonucunda birbirinden ayrı bir çok kültür ve dilden bireyler ile karşılaşmanın en muhtemel olduğu şehir olan Basra'da nahiv ilmi ile ilgili çalışmaların başladığı elde edilen bilgiler arasındadır (Ayyıldız, 2019). Her ne kadar nasıl ortaya çıktığı ile ilgili farklı bilgiler bulunsa da, Hz. Ali'nin (ö. 40/661) nahiv hakkında adımlar atan ilk kişi olduğu bilinmektedir. Hz. Ali, bir bedevinin Hakka Suresi 37. ayette yer alan [الحاقّة: 37] {لَا يَأْكُلُهُ إِلَّا الْخَاطِئُونَ} “Onu da günahlardan başkası yemez.” şeklinde olması gereken ayeti الخاطئين şeklinde hatalı telaffuz ettiğini duymuş ve birtakım çalışmalar yapmıştır. Yapılan bu çalışmaların muhtevası net bir şekilde bilinmemekle birlikte, alan ile ilgili attığı bu adımları devam ettirmesi için Ebü'l-Esved ed-Düelî'ye (ö. 69/688) teklifte bulunmuştur. Bu noktada ed-Düelî'den, yapmış olduğu çalışmaları da göz önünde bulundurarak yeni bir yöntem geliştirmesini istemiştir (Ayyıldız, 2019). Hz. Ali'den gelen bu teklifi ilk etapta sıcak karşılamayan Düelî, Arapça'yı konuşan kişilerin yaptıkları yanlışların halk içerisinde günden güne çoğalmasının akabinde Kur'an-ı Kerim'i muhafaza etme bilinci ile halifenin teklifini kabul etmiştir (Kafes, 1994). Bu durumda dil alimlerinin çoğuna göre nahiv ilminin kurucusu olarak kabul edilen

Ebü'l-Esved ed-Düelî'nin de karşılaştığı lahn örneklerini aktarmamız yararlı olacaktır:

Ebu Ubeyde Ma'amer b. el-Müsennâ'nın (ö. 209/824) naklettiğine göre Ebü'l-Esved, nahvi Hz. Ali'den öğrenmiş, dönemin Kûfe valisi Ziyad b. Ebih'in (ö. 53/673) kendisine, insanların Kur'an-ı düzgün bir şekilde okuyabilmelerine yardımcı olacak bir kitap kaleme alması için haber gönderinceye kadar bu ilimden kimseye bahsetmemişti. Kur'an okuyan bir kişinin [التوبة: 3] {أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ} "Allah ve Rasulü müşriklerden uzaktır" ayetindeki رسول kelimesinin من رسول'u atfederek kesre okuduğunu işitince: "İnsanların işinin (hatalı telaffuzlarının) bu noktaya geleceğini asla tahmin etmemiştim" diyerek doğruca Ziyad b. Ebih'e gelmiş ve ona: "Emîrin isteğini yerine getireceğim, emrime söylediğimi hemen kavrayan zeki bir kâtip tahsis etsin" demiştir. Kendisine Abdu'l-Kays oğullarından bir kâtip tahsis edilmiş fakat onu beğenmemiş, bunun üzerine bir başka kâtip verilmiştir. Ebü'l-Esved kâtime: "Benim bir harfi fetha okuduğumu gördüğünde üzerine bir nokta, zamme okuduğumu gördüğünde önüne bir nokta, kesre okuduğumu gördüğünde de altına bir nokta koy, eğer tenvinli okursam ikişer nokta koy" talimatını vermiştir. Bu aynı zamanda Ebü'l-Esved ed-Düelî'nin Kur'an-ı noktalama şeklidir (İbn Nedîm, 1997: 37-38). Naklettiğimiz misalde de gördüğümüz üzere nahiv ilminin ortaya çıkışına önderlik eden isim Hz. Ali'dir. Fakat Kur'an-ı Kerîm'i, yukarıda bahsi geçtiği şekilde, noktalama işlemi yaparak bu alandaki çalışmaları başlatan ve bu çalışmaları bir ilim haline getiren isim Ebü'l-Esved ed-Düelî olmuştur. Ebü'l-Esved'i bu alanda çalışma yapmaya sevk eden neden ise Kur'an-ı Kerîm'in hatalı okunmasından kaynaklı olarak Kur'an'ın muhafaza edilmesi düşüncesidir. İlk etapta Hz. Ali'nin önerisine mesafeli durmuş olsa da, bu alanda yapılacak çalışmaların gerekliliği ed-Düelî'nin ikna olması için yeterli olmuştur. Nahiv ilmi Ebü'l-Esved zamanında henüz bağımsız bir ilim haline gelmediği için bu alanda yapılan çalışmaların tamamı "Arapça" olarak nitelendirilmekteydi. Bu nedenle ed-Düelî'ye atfedilen yazılarda "Arapça'yı ortaya koyan", "Arapça'yı vâz eden" gibi ifadelere çokça yer verilmiştir. Zikrettiğimiz üzere ilk aşamada sadece "Arapça" adıyla sürdürülen bu çalışmalar ikinci tabaka olarak kabul edilen Düelî'nin talebelerine geldiğinde günümüzde olduğu gibi "Nahiv" adı verilerek bu başlık altında önemli bir mesafe katetmiştir. Bahsi geçen ilme "Nahiv" denilmesinin sebebi ise, bu ilim ile ilgili temelleri atarak alimlere ışık

tutan Hz. Ali'dir. Genel kanıya göre Hz. Ali'nin ed-Düeli'ye bu ilimle ilgili gayretlerinin akabinde ما أحسن هذا النحو الذي نحوت “Tuttuğun bu yol(metot) ne güzel olmuş” demesi ile birlikte, ed-Düelî'nin talebeleri nahiv terimi için bu sözden yola çıkmışlardır (İbn Nedîm, 1997).

Görüldüğü üzere İslam dininin ana mesajlarını ve amacını doğru bir şekilde kavramaya yönelik ihtiyaç, nahiv adı verilen bir ilmin var olmasına sebep olmuştur. Nahiv ilminin ortaya çıkması yalnızca dinin ana kaynakları kabul edilen Kur'an-ı Kerim ve hadis ilmini değil, İslami ilimlere dair tüm kategorileri kavrama noktasında son derece önemli bir yer tutmaktadır (Kafes, 1994). Nitekim yalnızca dini metinlerde değil, harekesi olmayan gündelik metinlerde dahi, harfleri aynı olan iki sözcüğü birbirinden nahiv ilmi vasıtasıyla ayırmaktayız (Kafes, 1994). Sonuç olarak nahiv ilmini, dini metinlerden edebi metinlere kadar tüm alanları etkileyen ve öğrenilmesi zorunlu olan bir ilim dalı olarak niteleyebiliriz.

#### **2.4. Nahiv İlmini Kolaylaştırmaya Yönelik Adımlar**

Çalışmamızın önceki başlıklarında dile getirmiş olduğumuz dil ile ilgili yanlışlar ve bu yanlışlar neticesinde ortaya çıkan nahiv ilminin zorluğu, dil alimlerini bu alanda yapılacak bir ihya hareketine yönlendirmiştir. Bu sebeple nahvi kolaylaştırma adına çaba sarfetmiş, bu konuda farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Bu noktada ilk olarak fikirleri ile birçok alime yol göstermiş olan Halil b. Ahmed'e (ö. 100/718) değinmek doğru olacaktır. Aslen de Arap olan Halil b. Ahmed, nahiv ilmini sistemleştirmesi, Arap gramerinde karmaşık halde bulunan konuları tespit edip bu konuları sağlam kurallara ve genel esaslara bağlaması ve son olarak Arapça'yı kolaylıkla tahlil edebilmek adına çabalayarak genelde Arap yazısının özelde de Kur'an-ı Kerim'in hatalı okunmasını engellemek için imla işaretlerini kullanması sebebiyle yalnızca dönemini değil, bütün İslam tarihini etkilemiştir. Sunmuş olduğu bilgiler ile nahvin kolaylaştırılmasına ışık tutan Halil b. Ahmed, ilmî buluşlarını bizzat kendisi yazmak yerine öğrencilerine yazdırmaktaydı (Topuzoğlu, 1997). Nitekim en meşhur öğrencilerinden biri olan Sîbeveyhi (ö. 180/796), el-Kitab adlı eserinde hocası Halil b. Ahmed'den nahiv, sarf, fonetik ve lugat vb. konularda aldığı derslerden elde ettiği bilgilere de yer vermiştir. Adı geçen eserde gramer kurallarının açıklamalarından



ziyade bu kuralların kaynaklarının da belirtilmiş olması kolaylaştırma çabaları açısından son derece önemlidir (Özbalıkcı, 2009).

Sîbeveyhi'nin akabinde Halef el-Ahmer (ö. 180/796) tarafından kaleme alınan "el-Mukaddime fi'n-Nahv" isimli kitabı incelememiz gerekmektedir. Söz edilen eserde nahiv kuralları oldukça uzun olarak nitelendirilmiş ve bu kurallar kısaltılma gayreti içine girilmiştir. Aynı zamanda da dil öğreniminde talebeyi dildeki detaylı kuralların dışında tutmaya yönelik anlayış benimsenmiştir. Arapça'ya ait nahiv kaidelerinde bu denli erken dönemlerde tecdid ve ihyaya başvurulması, bizlere bu alandaki kolaylaştırma çalışmalarının gerekliliğini göstermektedir (Batur, 2017). Halef el-Ahmer'e ek olarak alan adına çalışmaları son derece önemli olan Câhız'ın, bu konudaki görüşlerine ise dönemindeki bir Arapça öğretmenine yazdığı şu satırlarda görüyoruz:

Çocuğun aklını nahivle fazla kurcalama. Ona, konuşurken hata yapmaktan koruyacak yazılı bir metin veya şiiri doğru okuyacak kadarını öğret. Bundan daha fazlası çocuğu, atasözü, şiir şevahidi, sahih hadis ve güzel deyimleri rivayet etmek gibi bir güzellikten alıkoyar. Nahivde aşırıya kaçan ve ölçüyü kaçıran kişiler, ülke ve milletin mühim meselelerini ve maslahatlarını öğrenmeye ihtiyaç duymayan kişilerdir. Bunlar, bu yolla geçim sağlayan ve başka bir zevkleri olmayan kişilerdir. Derin nahiv bilgisi muamelatta bir yarar sağlamaz. Hiçbir şey insanı bu derecede nahiv öğrenmeye mecbur bırakamaz. (akt. Bulut, 2007)

Yukarıdaki paragraftan anlaşıldığı üzere Câhız, nahiv öğretiminde talebe ve uzman arasında keskin bir ayırım olduğuna ve bu ayırımın dildeki kaideleri öğrenirken de gözetilmesi gerektiğine inandığını belirtmektedir. Nitekim Câhız'a göre hiçbir talebe, şayet ihtisas yapmak istemiyorsa, dildeki nahiv kurallarını derinlemesine öğrenmemelidir. Câhız'ın bu fikirlerine kulak veren sonraki dönem nahiv alimleri, bahsi geçen talebe-uzman gruplarına hitap eden farklı eserler kaleme almışlardır (Bulut, 2007). Yaptığı bu ayırımla eğitimin frekansını değiştiren, eğitimde talebenin bilgi düzeyinin ve yaşının göz önünde bulundurulması gerektiğine inanan Câhız'ın bu yöntemi, pedagojik bir endişe barındırması nedeni ile kendisini diğer dil alimlerinden farklı ve önemli bir yere taşımaktadır (Batur, 2017).

Endülüs döneminde ise nahiv ile ilgili çalışmalara İbn Hazm (ö.456/1064) eşlik etmektedir. Benimsemiş olduğu Zâhirî ekolünün izlerini nahiv ilmi adına yaptığı çalışmalarda oldukça belli eden İbn Hazm, günlük hayatta alanı ne olursa olsun metinlerin akla gelen ilk anlamları ile anlaşılması gerektiğini ve dile ait kaideler

belirlenirken muhakkak Arapların konuşma kalıp ve esaslarının ön planda tutulması gerektiğini ifade etmiştir (Batur, 2017).

Zikrettiğimiz eleştirilere baktığımızda bu eleştirilerin doğrudan nahiv ilmini değil, bu ilmin öğretim yöntemlerini hedef aldığını görmekteyiz. Fakat bu durum h.5. yüzyıla kadar sürmüştür. Çünkü İbn Mada (ö. 592/1196) önceki eleştirilerin aksine kendi eleştirilerini direkt ilme yöneltmektedir. Son derece sert bir üslupla ve Zâhirî ekolünün etkisi altında yaptığı eleştirilerini “er-Reddu ale’n-Nuhat” isimli eserinde dile getirdiğini görmekteyiz (Şimşek, 2018). Amacı, insanların dili kullanırken yaptıkları hataları düzeltmek ve Arap olmayan insanlara dile ait kuralları öğretmek olan bu ilim, İbn Mada’ya göre detaylarda boğularak kendi istikbalini riske atmaya başlamıştır (Batur, 2017).

Çağımıza baktığımızda ise görüşleri ile nahiv ilminin kolaylaştırılmasını tekrar gündeme getiren kişi İbrahim Mustafa (1888-1962)’dır. Ona göre bu ilimde yaşanan bütün sorunların ana nedeni ilk dönemlerden beri süregelen, bu ilmin son hareke ile kısıtlanması meselesidir (Şimşek, 2018). Alana yönelik en büyük katkısı yazmış olduğu “İhyâu’n-Nahv” isimli eserdir. Yapmış olduğu gözlemler ve tahliller neticesinde nahiv ilmine nispet edilen problemin sadece kurallardan kaynaklandığını, bu nedenle de yeni yöntemler geliştirilmesi gerektiğini eserinde çokça vurgulamıştır (Batur, 2017). Yapmış olduğu tenkitler neticesinde Arap camiasında nahiv ilmine dair yenileme, düzenleme gibi çalışmalar geniş kitlelere ulaşmıştır (Şimşek, 2018).

Aslına bakacak olursak İbrahim Mustafa’ya kadar pek çok alim nahiv ilmine yönelik yapıcı veya yıkıcı eleştirilerini dile getirmekten çekinmemişlerdir. İbrahim Mustafa’nın fikirlerinin Araplar nezdinde bu denli yer bulmasının büyük oranda içerisinde bulunulan devir ile ilişkili olduğu görülmektedir. Döneminde yetkin bir nahiv otoritesinin yoksunluğu ve Şevki Dayf (1910-2005) gibi önde gelen bir kişinin İbrahim Mustafa’nın adı geçen kitabını tahkik etmesi gibi faktörler İbrahim Mustafa’yı bu ilimde farklı bir yere konumlandırmaktadır (Şimşek, 2018).

Modern dönemde nahiv ilmi ile ilgili eleştirisini dile getiren bir diğer âlim ise Emin el-Hûlî (1895-1966) olmuştur. “Arap-İslam Kültüründe Yenilikçilik” isimli eserin yazarı olan Hûlî, fasih Arapça’nın yetersiz görüldüğünü ve bu yetersizliğin esasen dilden değil, nahiv ilmindeki kurallardan kaynaklandığını belirtmektedir. Hûlî’ye göre nahiv ilminin zorluğu dil alimlerinin nahvi anlama ve öğretme noktasındaki

yöntemleri ile fikhî anlama ve öğretme noktasındaki yöntemlerinin son derece benzer olmasından kaynaklanmaktadır. Ona göre her iki disiplin arasında yapılması gereken yöntem farklılığı hayata geçirildiğinde nahiv ilmi de içerisindeki zorluk ve fazlalıklardan kurtulabilecektir (Batur, 2017).

Son dönemdeki dil alimlerine baktığımızda ise, ele aldıkları ilim doğuş ve gelişim aşamalarını tamamlamış olduğu için, ellerinde nispeten tamamlanmış bir ilim bulunmaktadır. Kendilerine ulaşmış olan geniş külliyatı da göz önünde bulundurduğumuzda, hali hazırda bağımsız bir ilim haline gelen nahiv ile değil, i‘rab üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Fakat nahiv ilmi ile ilgili çalışma alanlarında yaptıkları bu ciddi kısıtlama, ilmin gelişimi açısından hoş karşılanmamakla birlikte, artık nahiv ilmine yalnızca kelime sonlarında meydana gelen değişiklik gözüyle bakılmaya başlanmıştır (Şimşek, 2018).

Alana dair bahsetmiş olduğumuz kısıtlamalar Arap diline dair çalışmaları gerileme dönemi adı ile niteleyebileceğimiz bir döneme girdirmiştir. Alanda yapılan çalışmaların yalnızca kelime sonlarında takılı kalması önceki dönemlerden aldıkları zengin külliyatın yerini bir yığın kurala bırakmasına sebep olmuştur. Farkedilen bu negatif durum neticesinde yakın dönemde kaleme alınan eserler ile birlikte nahiv kuralları örneklerle desteklenmeye çalışılmıştır (Şimşek, 2018).

Arapça adına daha yakın zamanlarda son derece önemli çalışmalar yapan Şevki Dayf, dil öğrenimini zor hale getiren etkenlerin ilk başında fasih Arapça'nın yeterince geniş bir alanda konuşulmamasının yer aldığını iddia etmektedir. Ona göre fasih olarak nitelendirilen Arapça Kur'an'ın inmiş olduğu ve o zamanlarda belagat dili olarak kullanılan Arapça'dır. Bölgeden bölgeye hatta bazen şehirden şehire değişkenlik gösteren lehçelerin kullanımı toplum nezdinde fasih Arapça'yı yalnızca arka planda bırakmakla kalmayıp aynı zamanda bu dili tahrif etmektedir. Bu noktada asıl tehlike bireyler arasında yaygın bir şekilde konuşulan bu lehçelerin doğal olarak eğitim kurumlarında da kendini göstermiş olmasıdır. Bahsettiğimiz sıkıntılı duruma ek olarak Dayf'a göre problem, yalnızca lehçeler değil, dilin kendi içerisinde de kurallı ilerlememektir. Fasih Arapça öğretiminin gerekli olmasının yanı sıra, nahiv kurallarının etkin bir şekilde öğretilmesi ve hali hazırda kullanılmayan kuralların da reforme edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Yapılması gereken reformun amacından uzaklaşmaması için diğer tüm faktörler göz önünde bulundurulmalı ve çalışmalara bu doğrultuda hız kazandırılmalıdır. Bu nedenle, babların tekrar düzenlenmesi, fasih

konuşmaya katkısı olmayan kaidelerin ve zor başlıkların çıkartılması gibi hususlar Dayf'a göre hem fasih Arapça'yı kurtaracak hem de dili tekrar canlandıracaktır (Batur, 2017).

Peki nahiv ilminde var olan sorunlar, kusurlar ve zorluklar nelerdir? Bu tarz problemlerin ortaya çıkışı hangi zaman dilimine denk gelmiştir? Şimdi bu soruları kısaca cevaplandıracağız.

Nahiv ilmi ile ilgili problemlerin ortaya çıkışı bu ilmin ortaya çıkması ile paralellik göstermektedir. Önceki başlıklarda bahsettiğimiz üzere ilk zamanlarda ilmin belli bir sınırlandırmaya tabi tutulmaması ve daha sonra gelen alimlerin nahiv öğretimindeki yöntem farklılıkları üzerinde durulan temel konulardandır. Farklı dönemlerde alana yönelik kaleme alınan eserlere baktığımızda bu ilme yönelik bütünsel bir bakış açısı gördüğümüzü söyleyememekteyiz. Nitekim son derece özgün kalan ve bu alanda yeterli görülmeyen çalışmalar nahiv öğretimine ışık tutamamıştır. Modern dönemi ele aldığımızda ise bu ilmin dildeki konumu ile ilgili bazı yeni bakış açıları gündeme gelmiş ve bu sayede, nahiv ilminin eksik kaldığı veya zor olan alanları derinlemesine araştırılmış ve daha objektif bir şekilde ele alınmıştır (Şimşek, 2018).

Nahiv ilminin ortaya çıktığı zamana ve bu zamanın sunmuş olduğu imkanlara baktığımızda aşağıdaki maddeleri aktarmamız gerekmektedir:

1. Ebü'l-Esved ile başlayıp Sîbeveyhi ile gelişimini tamamlayan nahiv ilminin doğup şekillenmesi yaklaşık bir asır sürmüştür. Bu süre içerisinde nahiv alimleri objektif değerlendirmeler yapamamakla birlikte nahiv ilminin eksik veya zayıf noktaları da ortaya çıkamamıştır.
2. Nahiv ilminin ortaya çıkması ile beraber öğretici nahiv, ilmî nahvi geride bırakmış, bu da nahiv ilminin ilmî gelişimini tamamlamasını aksatmıştır. Böylece nahiv ilmi, başlangıcı itibariyle sağlam bir zemine oturtulamamıştır.
3. Nahvin ortaya çıkmasına zemin oluşturan mevâli kesimi, ilk tabakadaki nahiv alimlerinin de çoğunluğunu oluşturdukları için kendilerine özel bir şekilde dili kavramışlardır. Çalışmamızın başında dile getirdiğimiz sosyo-kültürel farklılıklar bu alanda etkisini göstermiş olup, bu durum nahiv ilmine ve bu ilimle ilgili çalışmalara olumsuz yansımıştır (Şimşek, 2018).

## 2.5. Türkiye’de Arapça Eğitimi

Dünyada yabancı dil öğretimi için hemen her dönemde farklı yöntemler üzerinde durulmuştur. 1940-1960 yılları arasında ise dil öğretiminde audio-lingual (duyumcu-dil) metodu, en yaygın öğretim yöntemi olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntemin kullanılmasını savunan bilim insanları, hedef dili öğrenmek için o dile karşı bir alışkanlık kazanmak gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sebeple ilk aşamada özellikle eğitimin başlarında etkili olsa da ilerleyen evrelerde dili kullanım yetisine arzu edilen katkıyı sağlayamamıştır (Güney, 2014).

Osmanlı dönemine geldiğimizde ise, medreselerde verilen dil eğitimden sonra Türkiye’de Tevhîd-i Tedrîsat kanununa bağlı olarak 1927 yılında Arapça öğretimi sonlandırılmıştır (Güney, 2014). 1949 yılında Ankara İlahiyat Fakültesi’nin açılması ve 1951 yılında yedi ayrı ilde açılan imam hatip liseleri ile birlikte Arap dili tekrar İngilizceye ek olarak öğretilmeye başlanmıştır. Gün geçtikçe yaygınlaşan Arapça öğretimi artık Edebiyat Fakültelerinin Doğu Dilleri bölümleri ve Filoloji bölümlerinde de resmi olarak öğretilmeye başlanmıştır (Civelek, 1998).

Dil üzerinde yapılan bir çok araştırma bizlere dil öğretiminde ezberleme yoluna sıklıkla başvurduğumuzu ve yalnızca sözcükleri değil nahiv kurallarını da ezberlemeye yatkınlık gösterdiğimizi belirtmektedir. Fakat Arap dili gibi diğer dillere göre nispeten daha yoğun nahiv kurallarına sahip olan bir dile karşı yalnızca ezberci bir yöntem geliştirmek bizlere sağlıklı bir sonuç sunmamaktadır. Erken dönem dil alimlerinin fikirlerini analiz ederken de zikrettiğimiz üzere hedef dil öğrenimindeki gaye, talebenin dil öğreniminde nerede durması gerektiğini belirlemektedir (Güney, 2014). Nitekim Arapça öğretimi sadece sarf ve nahiv kaidelerini ezberlemek veya metinleri doğru okumaktan ibaret değildir. İçerisinde bulunduğumuz bu yeni dünyada dil öğretiminin dört ana ilkesi vardır. Bunlar; dinleme, anlama, konuşma ve okuma-yazmadır (Soysaldı, 2010). Bahsetmiş olduğumuz dört ilkeyi dil öğrenimimizin içerisine dahil edemezsek, eğitim gördüğümüz kurum ne olursa olsun, tercih etmiş olduğumuz ezberci yaklaşım ile yalnızca sınav odaklı bir öğrenmeye tabi olmamız kaçınılmazdır.

Dil öğreniminde cümleden çıkardığımız yargı sayesinde o cümle bizim için anlam kazanmaktadır. Nitekim sözcüklerin anlamları bilinmese de cümledeki konumları ve ekler sayesinde cümleden bir anlam çıkarmamız mümkün gözükmektedir. Bu

noktada ana dil ve hedef dil arasında bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak sözcüklerin anlamları bilindiği halde kendilerine gelen ekleri cümle içerisinde dağıttığımız da o cümle yargı bildirmeyeceği için anlamlı da olmayacaktır. Örneklendirmemiz gerekirse: “denize tatiller gidecek de öğrenci” bu cümledeki sözcüklerin her birini ayrı ayrı anlamış olsak dahi cümledeki genel manayı kavrayamayız. Bu durumdan yola çıkarak sadece sözcüklerin anlamlarını bilerek bir cümleyi anlayamayacağımızı idrak etmekteyiz. Ancak yalnızca nahiv öğrenimi ile de dili etkili kullanmamız mümkün gözükmemektedir. Anlamlı ve doğru cümleler kurabilmek için hem anlamlı sözcüklere hem de nahiv çerçevesinde oluşturulacak bir cümle düzenine ihtiyacımız olacaktır (Güler, 2004).

Sayıdığımız maddelerin yanı sıra yürütülmekte olan eğitim programı, eğitimin niteliğini tespit etme noktasında son derece etkili olacaktır. Bu programların yeterince yetkin ve kapsamlı bir şekilde hazırlandıkları düşünülse dahi kullanıldıkları döneme ve bu dönemin şartlarına bağlı olarak değişkenlik göstermeleri gerekmektedir (Soysaldı, 2010). Bu doğrultuda, 2008-2009 güz yarıyılında Türkiye’de bulunan 22 İlahiyat Fakültesindeki 601 öğrenci ve 93 öğretim elemanının katılımıyla yapılan anket çalışmasını yürüten Mehmet Soysaldı’nın anket sonuçlarına değinmek yararlı olacaktır.

Sonuçlara göre:

1. Yedisi bayan 93 kişiye uygulanan bu ankette öğretim elemanlarından 63’ünün dil puanı 80 ve üzeridir. Bu durum öğrencinin dil öğrenimi ve öğretmenin yetkinliği açısından son derece pozitif bir durumdur.
2. 69 öğretim elemanı Arapça öğretimlerini en az 11 yıldır devam ettirmektedir.

Görmüş olduğunuz madde her ne kadar pozitif bir bakış açısı ile yorumlanmış olsa da soruları yanıtlayan bireylerin yaş aralığı (41-51) ve görev süreleri dikkate alındığında deneyimleri öğrenciler için avantaj olmakla birlikte eski usul öğretim yöntemleri kullanma veya yeniliklere kapalı olma açısından bir kısmının dezavantaja dönüşmesi mümkün gözükmemektedir.

3. 51 öğretim elemanının daha önce yurt dışına çıkmadığı görülmektedir. Arapça öğretimi vermekte olan bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmesi ve öğrencilerin duysal dil öğrenimi açısından bu durum olumsuz karşılanmaktadır.

4. Uygulanmış olan ankete verilen yanıtlara göre Arapça ders saatleri yeterli bulunmamaktadır. Bu veri hem öğrenci hem de öğretim elemanı için eğitimi engelleyici bir etkidir (Soysaldı, 2010).

Yapılan ankete göre öğretim elemanları %35.5 oranında nahiv ve sarf kurallarını ezberleterek dil öğretimini gerçekleştirmektedir. Aynı soruda beşinci sırayı %1.1 ile Osmanlı medreselerinde okutulan emsile, bina klasik yöntemi yer almaktadır (Soysaldı, 2010).

Ankette yer alan, “Arapça öğretiminde karşılaşılan temel sorunlar nelerdir?” sorusunda öğrencilerin yanıtlarına bakıldığında ilk sırada %32.3 ile ders saatlerinin yetersizliği yer alırken, ikinci sırada %31.2 ile kalabalık sınıf ortamı ve seviye grubu yoksunluğunun yanı sıra derslerin nahiv yoğunluklu işlenmesi de yer almaktadır. Tüm öğretim yöntemlerine ek olarak fiziksel imkan kısıtlılığı da öğrencilerin derse karşı ilgilerinin azalmasına neden olmakta ve yalnızca zarurî durumlarda ezberleme metodu ile Arapça’ya yöneldiklerini göstermektedir (Soysaldı, 2010).

“Arapça öğretiminde ağırlıklı olarak nahve önem verilmektedir.” ibaresine kesinlikle katılıyorum/katılıyorum yanıtını veren öğrenciler, toplam öğrencilerin %80.3’ünü oluşturmaktadır (Soysaldı, 2010). Bahsi geçen oranlar son derece yüksek olmakla birlikte sağlıklı bir öğretim gerçekleştiğini düşünmemekteyiz. Nitekim verilen nahiv eğitimindeki yoğunlukta ya da nahvi öğretme yöntemlerinden birinde hata yapıldığı aşıkardır.

Öğrencilere göre ise Arapça’yı hala beklenen düzeyde öğrenememelerinin temel faktörleri aşağıdaki gibidir:

1. Nahiv öğretiminde kullanılan yöntemlerin uygun olmaması,
2. Öğrencinin dile yönelik çalışma yapmaması ve dile karşı ilgisizliği,
3. Derslerde üzerinde durulan kaynakların öğrencilere uygun olmaması,
4. Öğretim üyelerinin ders nezdinde yetersiz olması (Soysaldı, 2010).

Ülkemizde lisans eğitimi de göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin hedef dile ait ders saatleri oldukça yoğun gözükmemektedir (Uçar, 2017). Ancak Soysaldı tarafından yapılan anketin sonuçlarını analiz ettiğimizde karşımıza çıkan sonuçlar, eğitim saatleri ile kıyaslandığında, tatmin edici gözükmemektedir. Öğrencilerin dile yönelik yoğun mesailerine rağmen Arap dilini tatmin edici boyutta

kavrayamamalarının bir başka nedeni ise ana dilleri ile hedef dil arasında yeterli bağ kuramamalarıdır. İster çalışmamıza konu olan Türkçe-Arapça dilleri ister diğer dünya dilleri olsun, kişi dil öğretiminde ilk olarak ana diline başvurmalıdır. Bu durum hedef dili, ana dilin sınırlarına almaya itmektir (Aydın, 2010).







### 3. TÜRKÇE ve ARAPÇA NAHİV KARŞILAŞTIRMASI

Ana dilini öğrenen bir çocuk, okul çağına gelene kadar dil öğreniminin temelini oluşturan anlama-konuşma, dinleme, okuma ve yazma faktörlerinden dinleme ve anlama-konuşma dil becerilerini öğrenmektedir. Okulda ise okuma ve yazma becerilerini kavraması hedeflenmektedir. Bu da demektir ki her ne kadar bilinçsizce de olsa ana dilini öğrenen bir çocuk bile dilbilgisi kurallarının bir kısmını kavrayarak okula başlamaktadır. Öğrenim göreceği herhangi bir formal eğitim kurumunda ise gelişigüzel öğrendiği bu kuralları bilinçli bir şekilde kavramaya başlamaktadır. Bu nedenle yaygın görüş olan ana dil öğreniminde nahiv öğretimine gerek duyulmadığı kanısının yanlışlığını göstermiş bulunmaktayız. Buna ek olarak yabancı dil öğrenmenin bir çocuğun ana dilini öğrenmesine benzetilmesi de doğru değildir. Sebebi ise; ana dilini öğrenen bir çocuk zihnindeki boşluğu dilbilgisi ile doldurabiliyorken, yabancı dil öğrenen bir bireyin zihnindeki nahiv yapılarına ek olarak farklı bir dilin dilbilgisini de zihnine yerleştiriyor olmasıdır (Aydın, 1996). Gördüğümüz gibi yabancı dil öğretimindeki en temel noktalardan birisi, ana dile dair doğru dilbilgisi yapısı üzerine hedef dilin dilbilgisini yerleştirmektir.

Bir diğer fenomen ise yabancı dil öğreniminde hedef dil ve ana dil karşılaştırmasıdır. Hedef dile ait tüm kuralların öğretimi öğrencinin ana dili ile bağ kurularak yapılmalıdır. Nitekim ana dilini iyi bilen bir öğrenci farklı dilleri öğrenirken zorlanmayacaktır. Çünkü hedef dilde karşılaştığı kurallar, zihninde ana dildeki kurallara ait doğru yerlerde karşılık bulacaktır (Işık, 2014). Bu bilgidен hareketle rahatlıkla söyleyebiliriz ki kişi en çok ana dilde karşılığını bulamadığı konularda zorluk yaşamaktadır. Bu nedenle Arapça’da bulunan fakat Türkçe’de karşılığını bulamadığımız ya da Türkçe’de karşılığını farklı varyantları ile bulduğumuz konuları ele almanın son derece etkili olacağını düşünmekteyiz.

#### 3.1. Dil Aileleri

Türkçe ve Arapça arasındaki temel farkların başında şüphesiz oldukça farklı dil ailelerine mensup olmaları gelmektedir. Türkçe, Ural-Altay dil ailesinin Altay dilleri bölümünde karşımıza çıkarken Arapça, Hami-Sami dil ailesinin Sami dilleri kolundandır. Adı geçen dil ailelerine mensup olmaları sebebiyle Türkçe “Bağlantılı (Bitişik) Diller” grubuna, Arapça ise “Bükümlü Diller” grubuna dahil edilmektedir.

Bağlantılı dil gruplarında diller, kelimelere sondan eklenen eklerle anlamlı bir yapıya sahip olurken, bu kelimelerin kök harfleri sabit kalıp değişikliğe uğramamaktadır. Bükümlü dillerde ise kök bükümlü ve gövde bükümlü olmak üzere temel iki ayırım bulunmaktadır. Kök bükümlü dillerin en özgün yapıya sahip olanı Arapça'dır. Bu dil grubunda ana dilimizden farklı olarak kök hem başına hem de sonuna aldığı ekler ile sürekli değişime uğrar. Kelime köklerinin temelde üç sessiz harf üzerine bina edilmesi, sesli harf yerine hareke kullanılması, eril-dişil ayrımının yapılması bu dillerin en temel özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kıralı, 2015).

### 3.2. Erillik- Dişillik

Canlı cansız tüm kelimelere erkeklik ve dişilik atfedilmesi ana dilimizde bulunmamakla birlikte Arap dilinin vazgeçilmez unsurlarından birisidir. "Müzekker ve Müennes" olarak nitelediğimiz bu kelimeler bir Türk'ün zihninde karşılık bulamayacağı için, eril-dişi öğretimi çalışmamız açısından önem taşımaktadır. Temel seviyede bir eril-dişil ayrımı şu şekilde yapılmaktadır:

- Kelimenin sonunda "tâü'l-merbûta" yani "ة" bulunuyorsa: حديقة
- Kelimenin sonunda "elif te'nis el-maksûra" yani "ى" bulunuyorsa: لىلى
- Kelimenin sonunda "elif el-memdûde" yani "اء" bulunuyorsa: حمراء

İlk göze çarpan bu ayrımın yanı sıra Arap dilinde yukarıdaki ekleri almadığı halde dişil kabul edilen bazı yer isimleri, akılsız çoğullar, çift organlar da bulunmaktadır (Kıralı, 2015). Kelimeler üzerindeki bahsettiğimiz erkek-dişi ayrımının ana dilimizde karşılığının olmamasının yanında, var olan bu farklılığın da kendi içinde istisnalarının olması dil öğretiminde öğrencinin zorlandığı alanlardan birini oluşturmaktadır.

### 3.3. Tekil-İkil-Çoğul

Türkçe ve Arapça arasındaki en belirgin farklardan birisi de kelimelerin sayılarına göre sınıflandırılmasında karşımıza çıkmaktadır. Ana dilimizde sayısına göre kelimeler yalnızca tekil ve çoğul diye ayrılırken, Arapça'da bu ayrıma ikil (tesniye) grubu da eklenmektedir. Türkçe'de iki ve üzerindeki sayılar çoğul kabul edildiği için

böyle bir ayrım bulunmamaktadır. “ ولدان ” kelimesi Türkçe’de “çocuklar” olarak çoğul ifade edilse de aslında “iki çocuk” şeklinde yazılmaktadır.

İkil kavramına ek olarak Türkçe ve Arapça arasında kelimelerin çoğul şekilleri de farklılık göstermektedir. Türkçe’de bir kelimenin çoğul kalıbına girebilmesi için yalnızca -ler, -lar eklerini alması yeterli görülürken, Arapça’da tüm çoğullar temelde üç başlık altında incelenmekte ve her biri için farklı harfler kullanılmaktadır (Işık, 2014).

### 3.3.1. Cemi Müzekker Salim

Düzenli erkek çoğul olarak nahiv kitaplarında gördüğümüz bu başlık, eril olan kelimenin cümledeki konumuna göre ون veya ين harflerini alarak çoğul formuna girdiğini göstermektedir (Işık, 2014).

مسلم (ج) مسلمون \ مسلمين

### 3.3.2. Cemi Müennes Salim

Düzenli dişil çoğul olarak nahiv kitaplarında gördüğümüz bu başlık, dişil olan kelimenin yalnızca ات harflerini alarak çoğul formuna girdiğini göstermektedir (Işık, 2014).

مسلمة (ج) مسلمات

### 3.3.3. Cemi Mükesser

Kuralsız çoğul olarak gördüğümüz bu yapı Arap dilindeki çoğul formlarının en karışık halidir. Herhangi bir kalıbı olmadan kelimenin tekil halinin değişmesi ile meydana gelmektedir (Işık, 2014).

رجل (ج) رجال \ رسل (ج) رسول

Görüldüğü üzere cemi mükesser formunda kelime, diğer iki formdan farklı olarak, belli bir kalıba uymadan çoğul yapılmaktadır. Türkçe çoğul eklerini cemi müzekker salim ve cemi müennes salimin eklerine benzetsek bile cemi mükesser Türkçe’de karşılığı olmayan bir form olarak yerini almaktadır.

### 3.4. İsim Tamlaması

Tamlayan ve tamlanan şeklinde iki ögeden oluşan bu tamlamada, Türkçe örneklere baktığımızda dizilim sırasının Arapça ile tamamen zıt olduğunu görmekteyiz. Türkçe’de dizilim tamlayan-tamlanan şeklinde iken Arapça’da tamlanan (muzaf) - tamlayan (muzafun ileyh) şeklinde bir sıralanış görmekteyiz (Kırali, 2015).

ليلة القدر : Kadir gecesi olarak tercüme edebileceğimiz bu tamlamada Türkçe’de gördüğümüz sıraya göre çevirmiş olsaydık gecesi kadir şeklinde kurallı çeviriye uymayan bir anlam elde etmiş olacaktık. Görüldüğü üzere tamlanan ve tamlayanın dizilimlerdeki farklılık, diller arası aktarımda yanlış veya devrik anlamlara sebep olabilmektedir.

### 3.5. Sıfat Tamlaması

İsim tamlamasında ele aldığımız tamlayan ve tamlananın dizilim farklılığı sıfat tamlamasında da karşımıza çıkmaktadır. Sıfat ve mevsuf olarak isimlendirilen bu iki yapının dizilimi Türkçe’nin tam tersi şeklinde olup aynı devrik anlamı yinelemektedir. İsim tamlamasından farklı olarak eril-dişil, tekil-ikil-çoğul, belirlilik-belirsizlik noktalarında da sıfat ve mevsufta tam uyum aranmaktadır (Kırali, 2015).

القلم الجديد – Yeni kalem anlamına gelen bu tamlamayı Türkçe dizilimine göre tercüme etmiş olsaydık kalem yeni gibi bir çeviri ile karşılaşacaktık. Görüldüğü üzere dizilim farklılıklarının yanı sıra sıfat ve mevsuf arasındaki üç temel uyum Türkçe-Arapça farklılığında karşımıza çıkan noktalardandır.

### 3.6. Zaman Kiplerindeki Farklılık

Ele aldığımız iki dil başta olmak üzere, dünya üzerindeki tüm diller zaman kalıpları konusunda birbirinden farklı ve bağımsız yapılara sahiptirler. Bu farklılığın başlıca sebebi milletlerin uzun zaman boyunca içerisinde barındıkları sosyo-kültürel ortamdır. Günlük hayatımızdaki bir çok gelişim gibi dildeki zaman kalıpları da kullanıcılarının ihtiyacına binaen ortaya çıkmıştır ve zaman içerisinde rağbet görmeyip az kullanılan kalıplar sahnedan çekilmek zorunda kalmıştır. Bu kalıpların ortadan kalkmasıyla birlikte mevcut kalıplarının kullanımı sıklık göstermiş ve artık o dile ait zaman kipleri oluşumunu tamamlamıştır. Nitekim Arapça ve Türkçe’ye ait

zaman kalıplarındaki farklılığın sebebi de bahsedilen durumdan farklı bir sebebe dayanmamaktadır. Her iki dile ait zaman kalıplarının öğretimindeki zorluk ise bu kalıpların sayısındaki farklılıktan değil, ana dil ve hedef dil arasındaki zamansal eşleşmenin doğru yapılamamasından kaynaklanmaktadır (Doğan, 2007).

### 3.6.1. Geniş Zaman Kipi

Türkçe’de “-ar,-er,-r” ekleri ile oluşturulan geniş zaman kalıbı, yargıya eylemin her daim yapıldığı, süregeldiği gibi manaları yüklemektedir. Dilek, gereklilik, alışkanlık, genel yargı, kanun, kural ve belirli aralıklarla tekrarlanan fiilleri belirtmenin yanı sıra atasözleri ve hikmetli sözleri ifade ederken de aynı zaman kalıbı karşımıza çıkmaktadır.

أدرس الدرس كل اليوم - Her gün ders çalışırım.

يبدأ العمل صباحا في الساعة التاسعة وينتهي بعد الظهر في الساعة الخامسة - İş, sabah dokuzda başlar ve öğleden sonra beşte biter.

Görüldüğü üzere Türkçe’de üç farklı harf eki ile yapılan ve geniş zamana işaret eden yargılar, Arapça’da muzari fiil kalıbı ile gösterilmektedir. Buna ek olarak zaman zaman muzari fiil yerine ism-i fail ile ifade edilen geniş zaman yargılarına da rastlamaktayız. Bir diğer fark ise, atasözleri Türkçe’de geniş zaman kipleri alırken Arapça’da mazi fiil tercih edilmektedir. Bunun sebebi ise anlamı pekiştirmek ve okuyucunun zihninde yargıya kesinlik kazandırmaktır (Şimşek, 1997).

### 3.6.2. Şimdiki Zaman Kipi

Türkçe’de “-yor” eki ile ifade edilen bu zaman kalıbının, yargının o an olan, ortaya çıkan veya hemen akabinde yapılacak durumlar için kullanılan bir kalıp olduğu bilinmektedir. Arapça’da ise aynı yargı bildirilmekle beraber yine geniş zamanda görmüş olduğumuz muzari fiil formu kullanılmaktadır. Fakat yargının şu an, hali hazırda gerçekleştiğini bildirmek için şimdiye kadar görmüş olduğumuz alışılmış muzari formun dışında, fiilin başına devamlılık anlamı katan ما زال vb. yapılar da eklenebilmektedir (Şimşek, 1997).

يذهب الطبيب إلى المستشفى الآن - Doktor şimdi hastaneye gidiyor.

لا يزال الأطفال لاعبين - Çocuklar hâlâ oynuyorlar.

Gelecek zaman ve mazi zamanı karşılaştırdığımızda ise her iki zaman kalıbında da bariz farklar görülmektedir. Türkçe’de kullanılan “-ecek, -acak” eklerinin yerine Arapça’da س ve سوف ekleri muzari fiilin başına eklenerek gelecek zaman yargısı oluşturulmaktadır. Ek olarak Arap diline ait فاعل sigası yargıya gelecek zaman anlamı katarken, Türkçe’de bu kipin karşılığını görememekteyiz (Nalçakan, 2008). Görüldüğü üzere muzari fiil Türkçe’deki üç farklı zaman kipini içerisinde barındırmaktadır.

### 3.6.3. Geçmiş Zaman

Türkçe’de “-miş,-miş,-muş,-müş,-dı,-di,-du,-dü” gibi ekler ile görülen ve duyulan geçmiş zaman yargısı oluşturulurken Arapça’da geçmiş zamanı ifade etmek için yargıya aynı anlamı veren fiil çekimleri bulunmaktadır. Bilinen mazi fiil çekimine ek olarak anlamı pekiştirmek veya yapılan işlemin henüz yapılmış olduğunu bildirmek için fiilin başına قد eki getirilmektedir. Mazi fiil çekimi, Türkçe’deki geçmiş zaman yargısını karşılarsa da görülen ve duyulan geçmiş zaman için tek bir çekim yeterli olmaktadır. Türkçe’deki gitti veya gitmiş yargılarının yerine ذهب fiil çekimi her iki anlamı da cümleye katmaktadır. Bu noktada görülen ve duyulan geçmiş zaman yargılarını birbirinden ayırmak için duyulan geçmiş zamanlı cümlenin başına duymak, öğrenmek, söylemek vb. anlamlara gelen fiiller eklenmektedir (Şimşek, 1997). Buna ek olarak Türkçe’de oldukça sık kullanılan belirsiz geçmiş zaman kalıbının Arapça’da kurallı bir karşılığı bulunmamaktadır. Bunun sebebi ise daha önce bahsettiğimiz üzere dili konuşan insanların ihtiyaç alanı içerisinde olmamasıdır (Doğan, 2007).

نجحت في المسابقة - Yarışmada başarılı oldum.

يا ليتني كنت ترابا - Keşke ben toprak olsaydım (Okuyan, 2021).

### 3.7. Zamirler

Cümle içerisinde bir veya birden fazla ismin yerine kullanılabilen isim soylu sözcük veya eklere zamir yani adıl denilmektedir. Arapça’da da adılların cümledeki görevleri aynı olmakla birlikte dildeki temel farklılıklar sebebiyle zamir çeşitleri ve sayıları değişkenlik göstermektedir.

1. Şahıs adıkları her iki dildeki temel cinsiyet ve tesniye farklılığı sebebiyle Türkçe’de sekiz, Arapça’da 14 tane bulunmaktadır.

Türkçe: ben, sen, o, biz, siz, onlar, bizler, sizler.

Arapça: أنا نحن\ أنت\ أنتما\ أنتم\ أنت\ أنتما\ أنتن\ هو\ هما\ هم\ هي\ هما\ هن

2. Türkçe’de bulunan “Dönüşlülük adılı” Arapça’da özel bir adıl çeşidi olarak ifade edilmemektedir. Ancak cümleye bu anlamı katmakta olan نفس\ عين\ gibi kelimeler kullanılarak ‘kendi’ anlamı sağlanabilmektedir.

3. Türkçe’nin aksine Arapça’da işaret adıkları değil, işaret isimleri şeklinde kullanılmakta olup müstakil bir başlığı bulunmaktadır. Diğer maddelerde olduğu gibi cinsiyet ve tesniye ayrımı işaret isimlerinde de karşımıza çıkmaktadır.

Türkçe: bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar...

Arapça: هذا\ هذه\ هذان\ هاتان vd.

4. Türkçe’de belgisiz adıl olarak karşımıza çıkan bu konunun Arapça’da karşılığı bulunmamaktadır. Ancak her ne kadar müstakil bir başlığı bulunmasa da كل\ بعض\ من\ جميع\ غير gibi kelimeler ile cümleye aynı anlam katılmaktadır.

5. Türkçe’deki ilgi adılı konusunun başlık olarak Arapça’da karşılığı olmamasına rağmen, ism-i mevsuller konusu ilgili adılının yerini tutmaktadır (Işık, 2014).

Türkçe: -ki, -an, -en.

Arapça: الذي\ التي\ الذين\ اللاتي vd.

6. Türkçe’de adıllar anlam değişikliğine yol açacak ekleri kabul edebiliyorken, Arapça’da adılların ek kabul etmesi düşünülemez. Buna ek olarak Türkçe’de adıllara gelen ekler öncesindeki bazı harflerin düşmesine sebep oluyorken, Arapça’da bu durum söz konusu değildir (Koç, 2006).

7. Her iki dildeki soru adıllarına baktığımızda ise bir çok yönden benzerlik bulunsa da, “kim” soru adılı Türkçe’de bir çok kelimenin kökünü oluşturup farklı anlamlara geliyorken (kimse, kimisi vb.), Arapça’da yalnızca tek anlamlı olarak kullanılmaktadır (Koç, 2006).



### 3.8. Sıfat

Sıfatlar, isimleri niteleyen ve cümle içerisinde hangi özellikleri ile öne çıktıklarını gösteren sözcüklerdir. Türkçe’de niteleme, belirtme, işaret, sayı, belgisiz ve adlaşmış sıfat halinde altı farklı başlık ile ifade edilen bu konunun Arapça ile farkı aşağıdaki gibidir.

- 1- Türkçe’de sıfat yani ön ad isminden de anlaşılacağı üzere niteleyeceği ismin başında geliyorken, Arapça’da bu şekilde bir dizilim görülmemektedir. Dildeki temel farklılıklardan da anlaşılacağı üzere Arapça’da sıfat niteleyeceği isimden sonra gelmektedir.
- 2- Türkçe’deki sayı sıfatı Arapça’da yalnızca asıl sayı sıfatına karşılık gelmektedir. Bu farklılık Arapça’da sayının sayılandan önce gelmesinden kaynaklanmaktadır.
- 3- Türkçe’deki işaret sıfatı Arapça’da her zaman bu görevde karşımıza çıkmamaktadır. Aynı cümle içerisindeki iki işaret isminden birincisi mübteda olarak görev yaparken, ikincisi işaret ismi olarak kullanılabilir.

Örnek: هذه السيارة و هذه السيارة جديدة

- 4- Türkçe’deki adlaşmış sıfat ise Arapça’da cümle içerisindeki görevleri aynı olmasına rağmen kural olarak bedel veya atf-1 beyan şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Işık, 2014).

### 3.9. Zarf

Cümle içerisinde sıfat ile aynı görevlere sahip olan zarfı sıfattan ayıran en temel fark, sıfatlar ismi nitelerken zarfların fiilleri nitelemesidir. “Büyük bir araba almak istiyorum.” cümlesinde “büyük” sözcüğü sıfat görevinde iken, “Bu araba yakından çok daha büyük görünüyor.” Cümlesindeki “büyük” sözcüğü fiili nitelemesi sebebi ile zarf görevindedir (Işık, 2014). Ele aldığımız iki dil arasındaki kullanım farkına bakacak olursak, Türkçe’de zarflar nasıl, nereye, nereden, niçin gibi bir çok farklı soruya cevap verirken, Arapça’da bu durum daha kısıtlıdır. Mefûlun fih şeklinde ifade edilen zarflar zaman ve mekan olarak fiili tanımlamakla yetinmektedirler. Fakat unutulmaması gereken husus şudur ki, Arapça’da Türkçe’ye kıyasla daha az zarfın bulunması, dildeki bir kusuru veya eksikliği göstermemektedir. Her ne kadar zarf

başlığı altında işlenirse de hal ve temyiz gibi konular Türkçe'deki zarflara denk gelen nahiv konularıdır (Dokuyucu, 2012).

### 3.10. Temyiz

Yargının sonunda bulunmakta olup, kendisinden önce cümlede geçmiş olup, manası tam anlaşılabilen ifadeleri açıklamak için kullanılmaktadır. Türkçe'de temyiz konusu azlık-çokluk zarfları ile ifade ediliyor olsa da tam olarak karşılığı bulunmamaktadır. Türkçe'de bu başlığın olmama sebebi ise yalnızca cümle öğelerinin sıralanışından kaynaklanmaktadır. Nesneden sonra hemen yüklem geliyor olması, araya anlamı karıştıracak bir söz veya söz grubu girmediği için, dildeki anlam kapalılığını ortadan kaldırmaktadır. Arapça, fiil çekimi cümle başında olan bir dil yapısına sahip olduğu için nesne ile yüklem arasına girebilecek ve anlamı kapalılaştıracak sözcüklere karşı temyiz konusu önem taşımaktadır (Işık, 2015).

Türkçe örnek: Manavdan bir kilo muz satın aldım.

Arapça örnek: اشتریت من بائع الحضر كيلو موز

### 3.11. Ünlem

Cümleye sevinme, üzülmeye, şaşırma, korkma gibi temel duyguları katmakla birlikte, tek başlarına da bir anlamı karşılayan kelimelere ünlem denilmektedir. Ses halinde ve sözcük halinde olmak üzere iki başlığa ayrılan ünlem, Türkçe ve Arapça'da farklılık göstermektedir. Bu farklılığın sebebi şüphesiz iki dilin farklılaşan nahiv kuralları ve cümle öğelerinin dizilimidir. Türkçe'de “ah!, uf!, tüh!, oh!” vb. ünlem belirten sözcüklerden sonra gelen kelimeler ismin bütün hallerini alabiliyorken, Arapça'da “یا\ أيا\ أي\ هيا” gibi ünlem bildiren nidalardan sonra gelen kelimeye “münâdâ” denir ve cümle içerisindeki yeri sebebiyle ayrı bir i'rabı söz konusudur. Sözcük şeklinde gelen ünlemlere baktığımızda ise, cümle içerisindeki görevleri aynı olmakla birlikte yalnızca dillerin kendine has kullanımlarında farklılık görülmektedir (Işık, 2014).

### 3.12. Filler

Bir cümledeki hareket, oluş ve durumu bildiren “-me, -ma, -mek, -mak” ad eylem eklerini alabilen yapılara fiil (eylem) denilmektedir. Türkçe ve Arapça’daki fiiller arasında benzer noktalar olmakla birlikte i‘rabtan kaynaklanan farklılıklar göze çarpmaktadır. Her iki dilde de fiiller adeylem ve olumsuzluk eki kabul etme noktasında benzerlik gösterirken aşağıdaki hususlarda birbirlerinden ayrılmaktadırlar (Işık, 2014):

1. Arapça’da fiiller belirlilik takısı olan ال harflerini kabul etmezler.
2. Filler hiçbir durumda sonlarına iki ötre, iki esre, iki fetha almazlar.
3. Fiiller yalnızca cezm edatları ile cezm olabilirler, aksi takdirde cezmlı kullanılmazlar.
4. Fiillerde cinsiyet başına eklenen ت -ي harfleri ile belli olurken dişilik alameti olarak kelime sonuna eklenen ة harfini kabul etmezler.
5. Fiiller yalnızca ref ile i‘rablanırlar (Işık, 2014).

Görüldüğü üzere fiillerin cümleye kattığı anlam ve kullanılışları her iki dilde de aynı olsa da dildeki temel farklılıklar sebebi ile bu husus Arapça öğreniminde teferruat olarak karşımıza çıkmaktadır.

### 3.13. Fiilimsiler

#### 3.13.1. İsim-Fiiller

Fiilin kök hali veya ekli hali üzerine “-me, -mek, -iş” eklerinin eklenmesi ile ortaya çıkan ve cümlede ad gibi kullanılabilen yapılara verilen isimdir. Arapça’da isim-fiil, mastar ifadesi ile kullanılmaktadır. Kullanım alanları ortak olup, birbirlerini tam olarak karşılamaktadırlar.

#### 3.13.2. Sıfat-Fiil

Fiilin kök hali veya ekli hali üzerine “-an, -ası, -mez, -ar, -dik, -ecek, -miş” eklerinin getirilmesi ile ortaya çıkmaktadır. Arapça’da bu yapının anlamca karşılığını ism-i failer sağlamaktadır.

### **3.13.3. Zarf-Fiil**

Fiilin kök hali veya ekli hali üzerine “-ip, -erek, -madan, -maksızın, -dıkça, -ınca, -eli, -ken, ..-r ...-maz, -asıya, -casına” eklerinin getirilmesi ile ortaya çıkmaktadır. Arapça’da fiilin durumunu bildiren bu yapıları hâl kavramı karşılamaktadır (Işık, 2014).

Her ne kadar ortak yönleri zikredilse de Türkçe’de isim fiil ve sıfat fiil olarak bilinen yapılar kendilerinden sonra anlamını değiştirmeyen ekler alabiliyorken Arapça’da bu eklerin alınması söz konusu değildir. Bu nedenle Türkçe’ye kıyasla bir kelimenin hem bağlaç hem fiil sayılması düşünülememektedir (Işık, 2014).

### **3.14. İsimler**

Zaman kavramından bağımsız olarak yapılarına, varlıklarına ve maddelerine göre gruplara ayrılan, özel bir anlama işaret eden sözcüklere isim denilmektedir. Bu konu her iki dilde de dili oluşturan temellerden biri sayılsa da Türkçe’de tekil-çoğul, özelsins, basit-birleşik-türemiş, soyut-somut şeklinde yapılan bu ayrım Arapça’da mu’reb, mebni, müştak, camid, marife ve nekra şeklinde ifade edilmektedir. Şüphesiz bu başlık altındaki en temel farklılık Arapça’da bulunan i’rab konusudur. Türkçe’de sözcüklerin son harekesine göre cümle içerisindeki konumları belirlenmediği için bu noktada iki dili karşılaştırmak mümkün gözükmemektedir. Türkçede çekimlenmek istenen kelime ne olursa olsun uygun ekler getirilerek arzu edilen anlam sözcüğe yüklenebiliyorken, Arapça’da bir sözcüğün anlamını harf eklemesi değil i’rabı belirlemektedir. Bu nedenle sözcüklerin hangi konumda nasıl hareke alacağını bilebilmek ekstra önem taşımaktadır. Cinsiyet ayrımının olmaması ise isimler başlığı altında dikkat edilmesi gereken bir diğer farklılıktır (Işık, 2014).

### **3.15. Cümlelerin Temel Öğeleri**

#### **3.15.1. Özne**

Bir yargıdaki işi yapan kişiye verilen ad olarak karşımıza çıkmaktadır. Özne, cümle içerisinde bir kelime veya kelime grubu şeklinde bulunabilmektedir. Cümlede fiilden sonra gelen ilk aslî unsurdur. Türkçe ile Arapça arasında özne konusu her ne kadar benzerlik gösterse de bariz farklar da söz konusudur (Işık, 2014).

- Türkçe’de özne her zaman fiilden önce gelen ana unsurken, Arapça’da bu durum isim cümlesinde farklılık göstermektedir.

Türkçe örnek: Sanat gerçeği yansıtan bir aynadır.

Arapça örnek: “ وَالنَّهَارَ اللَّيْلَ يُعَدُّ وَاللَّهَ ” “Allah, gece ve gündüzü düzenleyip takdir edendir...” (Okuyan, 2021)

- Türkçe’de özne, iyelik eklerinden herhangi birini alabiliyorken, Arapça’da isim cümlesinin öznesi olan mübteda ve fiil cümlesinin öznesi olan fail yalın halde bulunurlar.

Türkçe örnek: Aklım sonradan geldi.

Arapça örnek: أسعدني أنك ناجح

- Türkçe’de özne ile yüklem arasında her koşulda tekil-çoğul uyumu dikkate alınmayabilir. Fakat Arapça’da dildeki eril-dişil ayrımının da etkisiyle, akıllı varlıklar ve isim cümlesi mevzu bahis olduğu sürece tam uyum beklenmektedir (Işık, 2014).

Arapça örnek: حضرت الطالبات \ الطلاب كتبوا

- Türkçe’de gerçek, gizli ve sözde olmak üzere üç öznenen söz ediyorken, Arapça’da fail gerçek özne, naib-i fail ise sözde özne olmak üzere toplamda iki tane özne çeşidi bulunmaktadır (Nalçakan, 2008).

### 3.15.2. Yüklem

Cümledeki tüm öğelerin kendisi ile anlam kazandığı, özneye yüklenilen işi, hali ve hareketi belirten, cümlenin temel unsurudur. Görev itibari ile her iki dilde de ortak olmakla birlikte aşağıdaki hususlarda farklılık göstermektedirler (Işık, 2014).

- Türkçe’de yüklem, isim-fiil cümlesi ayrımı olmaksızın her cümlede mutlaka bulunuyorken, Arapça’da isim cümlesinin yüklemi sadece isim olabileceği gibi isim veya fiil cümlesi olarak da gelebilmektedir.
- Türkçe’de yüklem çekim eki almadan bir yargı belirtmesi mümkün gözükmemektedir. İsim cümlesi veya fiil cümlesi olması bu hususu değiştirmemektedir. Fakat Arapça’da yüklem ek almadan da yargı bildirmektedir.

- Türkçe’de yüklem genellikle yargının sonunda bulunuyorken, Arapça’da bu durum cümlenin fiil veya isim cümlesi olma durumlarında değişkenlik göstermektedir. Fiil cümlesinde yüklem cümlenin başında yer alırken, isim cümlesinde yargının sonunda yer almaktadır (Işık, 2014).

### 3.15.3. Nesne

Nesne, bir varlık veya bir kişi de olabileceği gibi, cümle içerisinde yüklemle belirttiği, öznenin de yaptığı işten etkilenen, cümlenin temel öğelerinden birisidir. Her iki dil arasındaki nesne farklılıkları ise aşağıdaki gibidir (Işık, 2014):

- Türkçe’de nesne ve tümleç olmak üzere iki yapı bulunuyorken, Arapça’da beş ayrı nesne çeşidi bulunmaktadır. (Mefûlun bih, mefûlu mutlak, mefûlu leh, mefûlu fih, mefûlu maah)
- Türkçe’de nesne yalnızca belirtili ve belirtisiz olmak üzere ikiye ayrılıyorken, Arapça’da bu tarz bir ayırım olmamakla birlikte nesne her daim meful ile birebir örtüşmeyebilir.
- Türkçe’de açıklayıcı nesne kavramına karşılık, Arapça’da bu başlık olmamakla birlikte bu görevi hâl, temyiz, bedel vb. öğeler üstlenmektedir (Işık, 2014).

### 3.15.4. Nevâsih

Arapça’da isim cümlesinin başına gelerek cümle içerisindeki unsurları etkileyip, yapısını ve yargısını değiştiren kelimelere nevâsih adı verilmiştir. Kâne ve grubu ile İinne ve kardeşlerini kapsayan bu konunun Türkçe’de anlamsal karşılığı bulunsa da müstakil bir konu olarak karşılığı bulunmamaktadır. Yardımcı fiil görevi üstlenmiş olan bu yapılar fiilin anlamını değiştirebildiği gibi geçmiş zaman anlamı da katmaktadır. Bu etkenler neticesinde Türkçe’ye tam olarak çevrilmeleri de mümkün gözükmemektedir (Işık, 2014).

Örnek: إنني طالبة في كلية العلوم الإسلامية

Verilen cümle “Ben İslami İlimler Fakültesi’nde öğrenciyim” şeklinde tercüme edilebilir ancak görüldüğü üzere ان ‘nin dinî metinler dışında tercümede herhangi bir etkisi bulunmamaktadır.

### 3.15.5. Harf-i Cer

Yalnızca isimlerden önce gelip, kelime sonlarında ve bu kelimelerin anlamlarında değişiklikler meydana getiren harflere harf-i cer denilmektedir. Türkçe’de birebir karşılığı bulunmamakla birlikte Arapça’da isimlerden önce ve fiillerden sonra gelerek cümlede önemli değişikliklere sebep olmaktadır. Arapça’da hemen her fiil kendisine ek olarak aldığı harf-i cerler sayesinde kök harfi değişmeden de pek çok anlama sahip olabilmektedir (Günday ve Şahin, 2019).

Harf-i cerler: ب ا في ال الى امن اعن اعلى ارب اك ا م ذ ا منذ ا حتى ا و ات ا خلا ا ح ا ش ا ا عدا ا لولا

Örnek: قام fiili tek başına kullanıldığında ayakta olmak, ayakta durmak anlamına geliyorken, ب harf-i ceri ile kullanıldığında فعل fiilinde olduğu gibi yapmak, على harf-i ceri ile kullanıldığında ise endeksli olmak, dayanmak anlamlarına gelmektedir.

### 3.16. Cümle Ögelerinin Dizilişi

Her iki dilde de cümleler ögelerinin dizilişine göre kurallı ve devrik olmak üzere iki başlığa ayrılmaktadır. Her iki başlığı da kendi altında isim ve fiil cümlesi olmak üzere ayırmak mümkündür. Türkçe ve Arapça’da kurallı ve devrik cümleden anladığımız aynı iken özellikle fiil cümlelerindeki öge sıralanışı bize iki dil arasındaki farkı açıkça göstermektedir. Kurallı bir fiil cümlesinin Türkçe’deki sıralaması Özne+nesne+yüklem iken, Arapça’da fiil+fail+meful yani yüklem+özne+nesne şeklinde yapılmaktadır. Devrik fiil cümlelerine baktığımızda Türkçe’de yüklem+nesne+özne dizilimi görülüyorken Arapça’da meful+fiil+fail sıralaması göze çarpmaktadır (Işık, 2014). Cümle ögelerinin dizilimindeki bu farklılık öğrencileri cümle kurma, konuşma ve yazma gibi bir çok alanda fazlasıyla zorlamaktadır.

Türkçe düzenli fiil cümlesi: Ailemle birlikte köyümüze gidiyoruz.

Arapça düzenli fiil cümlesi: أسافر مع الأسرة إلى قريتنا

Türkçe devrik fiil cümlesi: İstemiyor musun bize gelmesini?

Arapça devrik fiil cümlesi: ألا تريد أن تأتي إلينا

## 3.17. Anlam Yönünden Cümleler

### 3.17.1. Olumsuz Cümle

Cümle içerisinde her ne sebepten olursa olsun fiilin yapılmayacağını, görevin yerine getirilmeyeceğini belirten cümlelere olumsuz cümle denmektedir. Olumsuz cümle kurarken her iki dilde farklı olarak gözümüze çarpan durum, Türkçe’de yargıya olumsuzluk anlamı katan ekler yükleme birleşerek veya cümlenin sonuna değildir, yoktur gibi kelimeler getirilince oluşturuluyorken, Arapça’da ekler yerine her olumsuzluğun bir edatı, harfi veya fiili bulunabilmektedir. Bu yapılar cümlenin sonunda değil isim veya fiilden önce gelerek anlama olumsuzluk katmaktadırlar (Işık, 2014).

Türkçe örnek: Dil, kültürden bağımsız bir olgu değildir.

Arapça örnek: لم يكتب أحمد واجبه

### 3.17.2. Soru Cümlesi

İçerisinde soru anlamı barındıran her türlü yargının bulunduğu cümleye soru cümlesi denilmektedir. Anlamsal yönden her iki dil birbirini tam olarak karşılarsalar da cümlenin diziminden kaynaklanan birtakım farklılıklar görülmektedir. Türkçe’de soru ek ve edatları cümle sonunda kullanılırken, Arapça’da soru isim ve harfleri mutlaka cümlenin başında yer almaktadır (Işık, 2014).

Türkçe örnek: Yarın bize gelecek misin?

Arapça örnek: هل ستأتي إلينا غدا

### 3.17.3. Emir Cümlesi

Yüklemi emir kipi ekleri almış ve anlam yönünden de emir niteliği taşıyan cümlelere emir cümlesi denilmektedir. Cümle içerisindeki kullanımlarına göre dilek, istek vb. anlamları da barındırmaktadırlar. Temel olarak her iki dilde de ortak gibi gözüktense de Arapça’da emir kipleri Türkçe’den farklı olarak iki kipe daha sahiptir ve dişillik eklerinden kaynaklanan bu fazlalık ile birlikte Türkçe’de dört, Arapça’da ise altı emir kipi bulunmaktadır. Bir diğer farklılık ise Arapça’da emir kipinin her kalıbı birer cümle niteliği taşımaktadır. Bu nedenle ister tek başına ister bir cümle içerisinde kullanılsın bağımsız bir anlamı ifade etmektedir (Işık, 2014).



Türkçe örnek: yaz, oku, gel, yap.

Arapça örnek: اكتبوا - siz erkekler yazın. اكتبن - siz bayanlar yazın.

#### 3.17.4. Şart Cümlesi

İçerisinde koşul, kayıt anlamı bulunan cümlelerin tamamı her iki dilde de şart cümlesi olarak kabul edilmektedir. Fakat ele aldığımız iki dilde şart ekleri farklılık göstermektedir (Işık, 2014). Türkçe’de eğer ve -se, -sa ekleri ile tüm cümle çeşitlerine şart anlamı verilebiliyorken, Arapça’da cümleye şart anlamı veren on üç harf bulunmaktadır. Bu ekler: إن \ إنما \ من \ ما \ مهما \ متى \ أيا \ أين \ أينما \ أنى \ أي \ حيثما \ كيفما olarak belirtilmektedir (Işık, 2014).

### 3.18. Yapı Bakımından Cümleler

#### 3.18.1. Yan Cümle

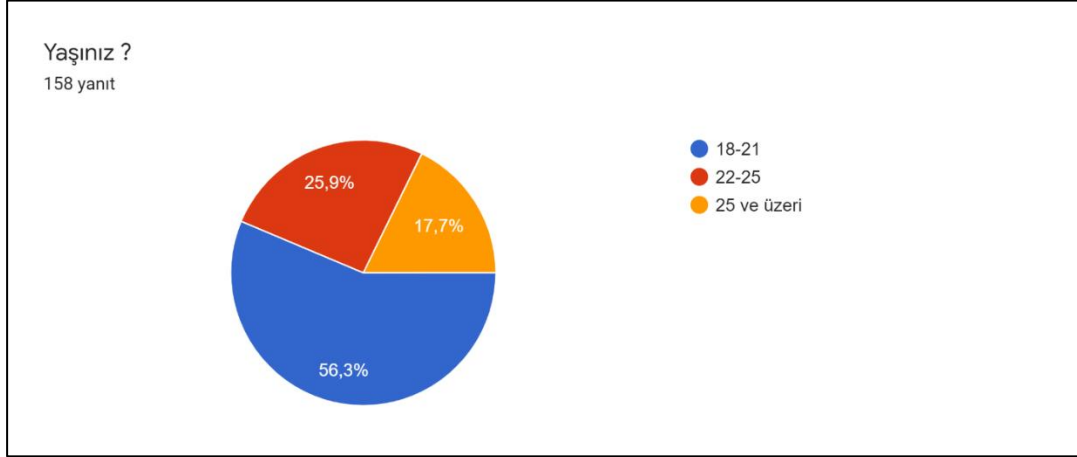
Başka bir yargıyı açıklayan veya yargıyı tamamlayan söz dizisine yan cümle denilmektedir. Her iki dilde de yan cümleler görev itibari ile aynı olmakla birlikte cümlelerin dizilişlerinden kaynaklanan temel farklılıklardan etkilenmektedir.

سمعت مغنييا صوته جميل - Sesi güzel olan bir şarkıcıyı dinledim. Bu örnekte gördüğümüz üzere yan cümle mübtedaya ait bir zamirle ana cümleye bağlanmaktadır. Buna ek olarak Türkçe’nin aksine yan cümle, cümlenin başında değil, sonunda bulunarak ana cümleyi desteklemiştir. Bunun sebebi Türkçe’deki cümle ağırlığının sondan başa doğru ilerlemesidir. Arapça’da ise yan cümle, cümle dizilişinden dolayı yalnızca ana cümleden sonra gelmektedir (Işık, 2014).

#### 3.18.2. Sıralı Cümle

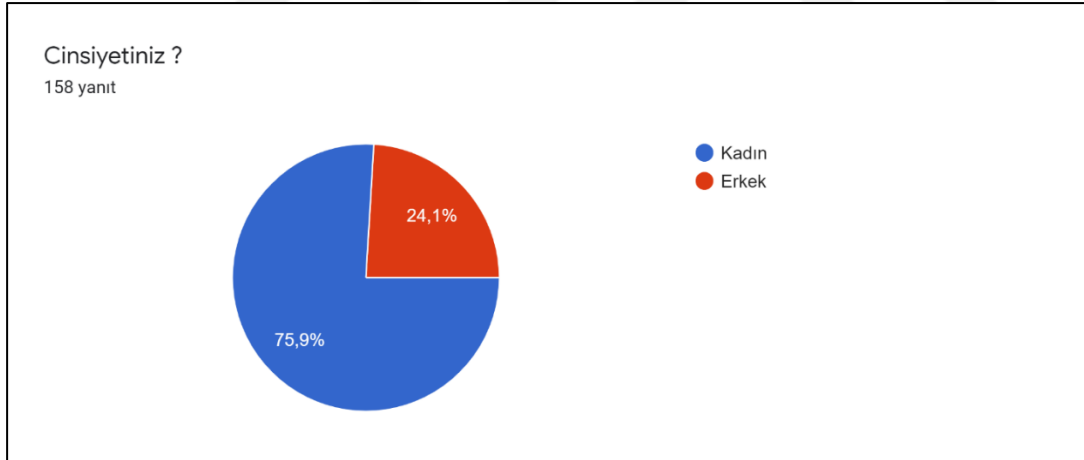
Aslen atıf konusu ile ilgili olan sıralı cümleyi ana dilimizden ayıran en önemli unsur, bu cümlelerin atıf harfleri ile yapılmasından kaynaklanmaktadır. Arapça’da sıralı bir cümleden söz edebilmemiz için ana cümleden sonra “الواو \ الفاء \ ثم \ أو \ أم \ لكن \ الا \ ابل” gibi atıf harflerinin gelmesi zorunludur. Cümlelerin kuruluş şekli, bağlaçları, noktalama işaretleri yönleri gibi konularda her iki dil birbirinden ayrılmaktadır. Özellikle sıralı cümlelerde Arapça’da Türkçe’nin aksine virgül kullanımı söz konusu değildir (Işık, 2014).

### 3.19. Anket Değerlendirmesi



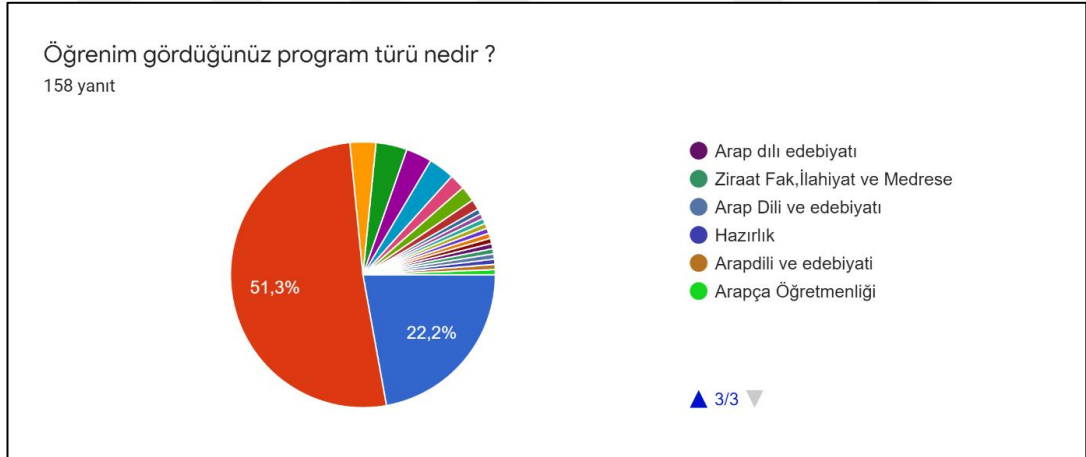
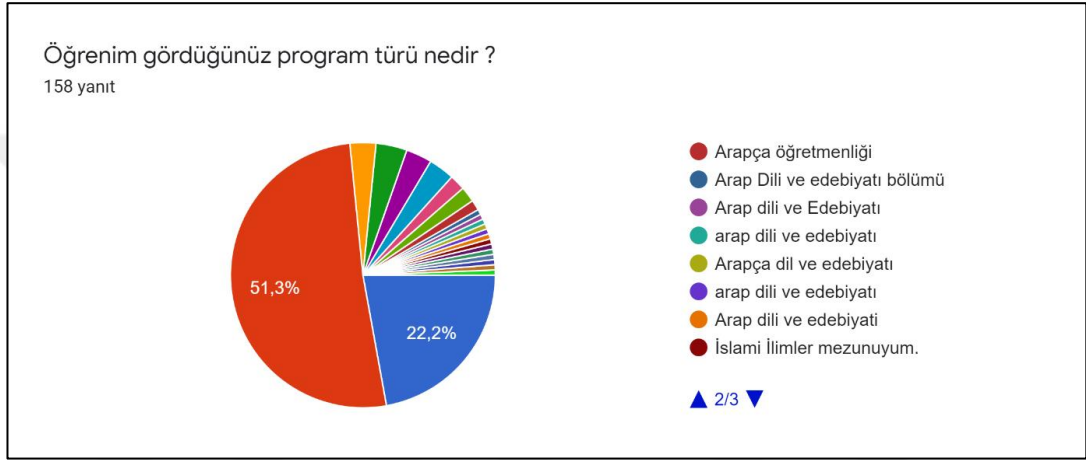
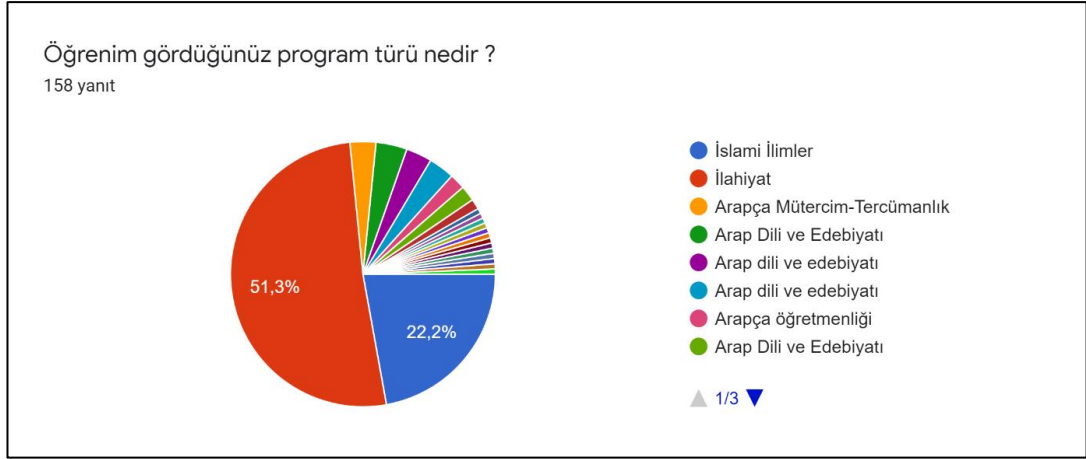
Şekil 3.1.

Katılımcıların çoğunun 18-21 yaş aralığında olması üniversitede öğrenim sürecinde olduklarını ifade etmektedir. Bu durum ise şayet dil öğrenimi ile ilgili bir problem yaşıyorlarsa üzerinden çok zaman geçmediği için sağlıklı bir değerlendirme alabileceğimizi göstermektedir.



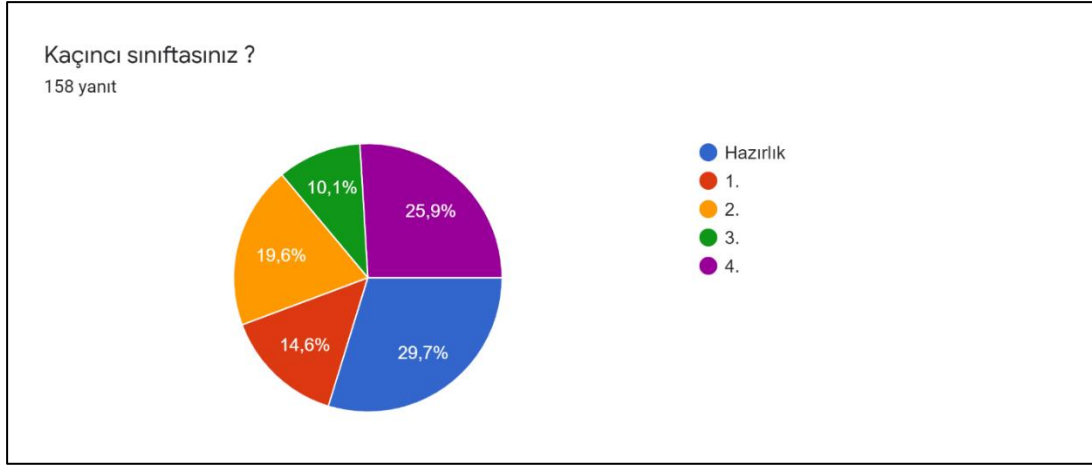
Şekil 3.2.

Anketimizi yanıtlayan öğrenciler yoğunluklu olarak kadınlardan oluşmaktadır.



Şekil 3.3.

Katılımcıların yarısından fazlası İlahiyat programında eğitim görmekte olup, hemen akabinde İslami İlimler Fakültesi'nde eğitim gören öğrenciler yer almaktadır. Arapça Mütercim-Tercümanlık, Arap Dili ve Edebiyatı ve Arapça Öğretmenliği ise katılımcılarımızın küçük bir kesitini oluşturmaktadır.



Şekil 3.4.

Katılımcıların %29,7'sini hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Hemen ardından %25,9'luk oranda ise dördüncü sınıf öğrencileri yer almaktadır. Öncelikle anketimizi dolduran öğrencilerin büyük çoğunluğunun hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerden oluşması, Arap dili ile en çok meşgul oldukları dönemde oldukları için son derece önemlidir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ikinci sırada yer almasının önemi ise dil öğrenimi hususunda tecrübeli olmalarından kaynaklanmaktadır.



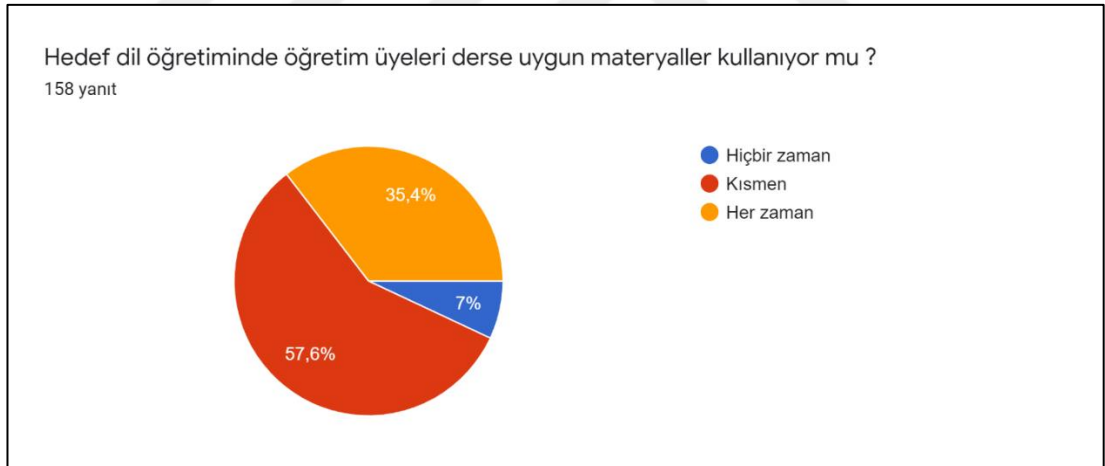
Şekil 3.5.

Sorumuza büyük oranda “Kısım” yanıtının gelmiş olması katılımcılarımızın kültür ve dil arasındaki bağa vakıf olmadıklarını göstermektedir. Nitekim öğrencilerin %10,8'i hiçbir zaman yanıtını vererek bu iki unsur arasındaki dengede hiç yer almamış olup, katılımcıların yalnızca %17,7'si kültür ve dile bütüncül bakabilmektedir.

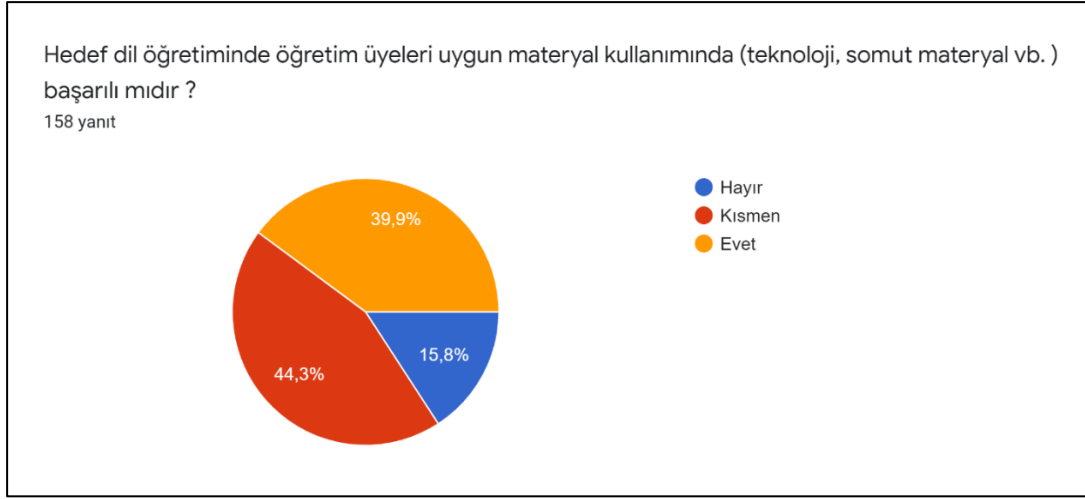


Şekil 3.6.

Önceki soruda görmüş olduğumuz kültür- dil bağı arasındaki ilişkiye olan tutum, bu soruda da kendini göstermektedir. Katılımcıların çoğu yeniden “Kısmen” cevabını tercih etmektedir. Bu durum bizlere kültür farklılığına vakıf olmamanın yanı sıra her iki dil arasındaki farklılığa da vakıf olunmadığını göstermektedir. Nitekim ilerleyen sorularda bu konu verileri ile birlikte ele alınacaktır.

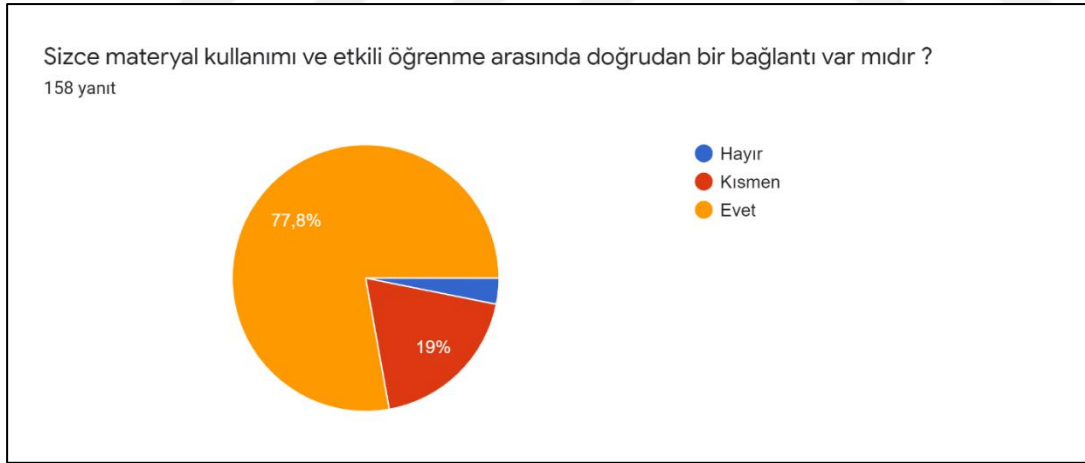


Şekil 3.7.



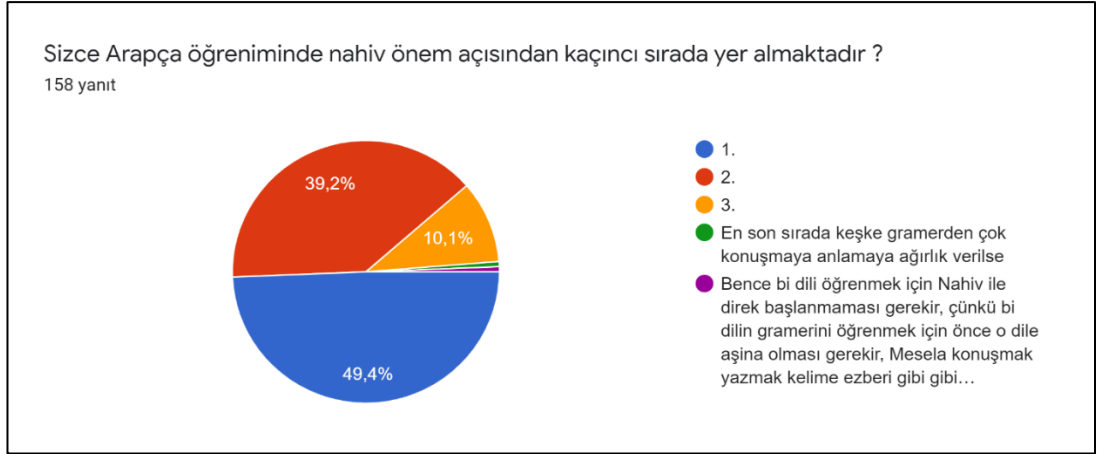
Şekil 3.8.

Katılımcılara yönelttiğimiz her iki sorunun cevabını da tatmin edici bulmamakla birlikte olumlu olduğuna kanaat etmekteyiz. Nitekim yoğun olan “Kısmen” cevabından hareketle materyal kullanımının zaman zaman olduğunu ve bu kullanımın başarısının orta düzeyde olduğunu anlamaktayız. Fakat her iki yanıtta da “Hayır” seçeneğinin diğer yüzdelere göre oldukça düşük kalması tarafımızca olumlu karşılanmaktadır.



Şekil 3.9.

Katılımcıların büyük oranda “Evet” yanıtını vermiş olmaları bizlere derslerdeki etkin materyal kullanımının öğrencilerin başarılarını direkt olarak etkilediğini göstermektedir. Bu durum şaşırtıcı olmamakla birlikte derslerde mutlak suretle etkin materyaller kullanılmasını kaçınılmaz hale getirmektedir.



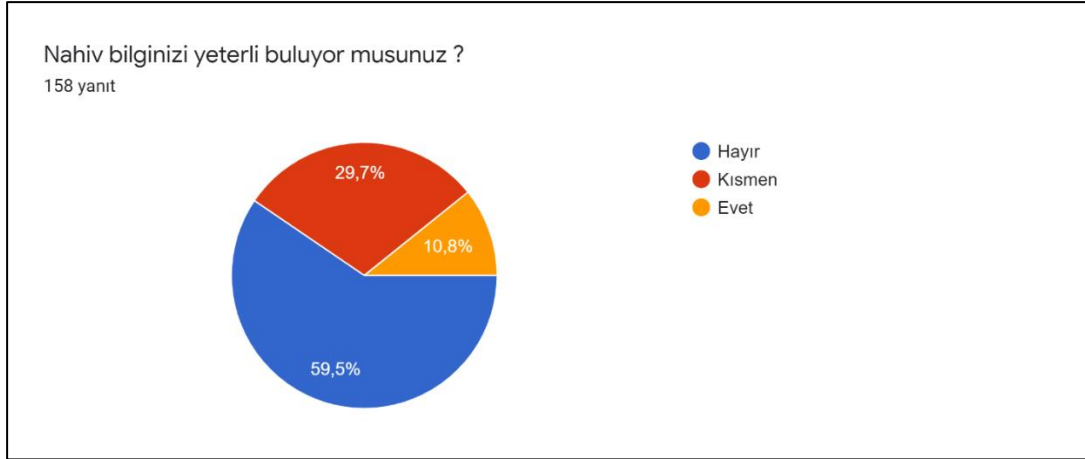
Şekil 3.10.

Katılımcıların yarısı nahiv öğrenimini ilk sıraya yerleştirmekle birlikte cevapların yoğunluğu birinci ve ikinci şıklar arasında dağılım göstermektedir. Bu durum gerek öğretim üyelerinin gerekse öğrencilerin nahiv öğretimi ve öğrenimi konusuna son derece önem vermeleri gerektiğini göstermektedir.



Şekil 3.11.

Katılımcıların çoğu ele aldığımız ve eğitiminin verildiği bu ilmin ortaya çıkışı ile ilgili bilgiye sahip olmadıklarını belirtmektedir. Bir kısmı ise bazı bilgilere sahip olmakla birlikte bu bilgilerin yeterli düzeyde olmadığını ifade etmektedir. Öğrencilerin yalnızca %17,1'i nahiv ilminin ortaya çıkışı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünmektedir. Bu durumda yıllarca eğitiminin verildiği ders öğrencilerin zihninde havada asılı kalmaktadır. Nitekim hangi sebeple ve hangi şartlar altında ortaya çıktığını bilmedikleri bir ilme maruz kalmaktadırlar. Kanaatimizce bu durum olumsuz yansımalarının hissedildiği konular arasında yer almaktadır.



Şekil 3.12.

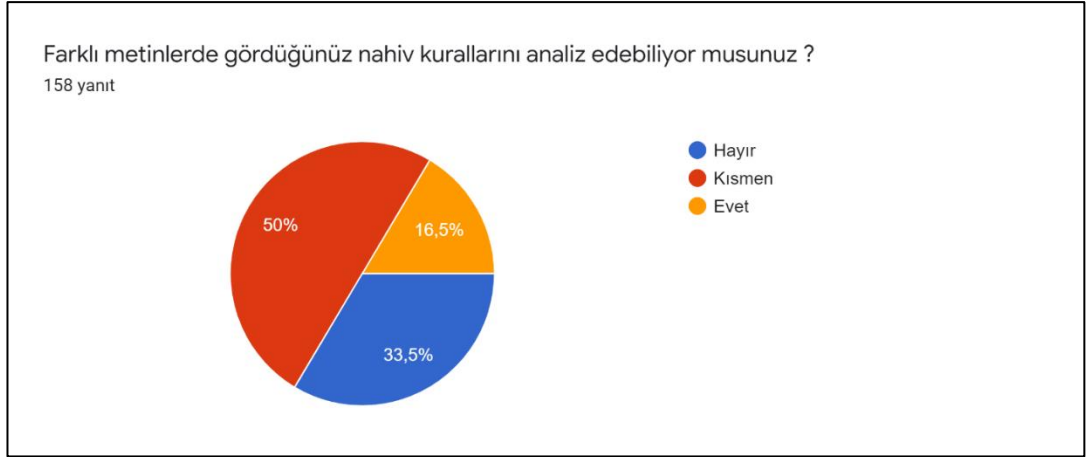
Görüldüğü üzere katılımcıların çoğu nahiv bilgisini yeterli bulmamaktadır. Ancak unutmamamız gereken nokta şudur ki, anketimizin dördüncü sorusunda da bahsi geçtiği üzere, katılımcılarımızın büyük bir çoğunluğu hazırlık ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu bilgiler ışığında öğrenciler çoğunlukla edindikleri yeni bilgiye ve diğer yandan geniş bir bilgi birikimine sahiptirler. Eğitim-öğretim için yeterince olumlu sayılan bu iki nedene rağmen yanıtlardaki “Hayır” oranı, hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin öz eleştiri yapmasını gerektirmektedir.



Şekil 3.13.

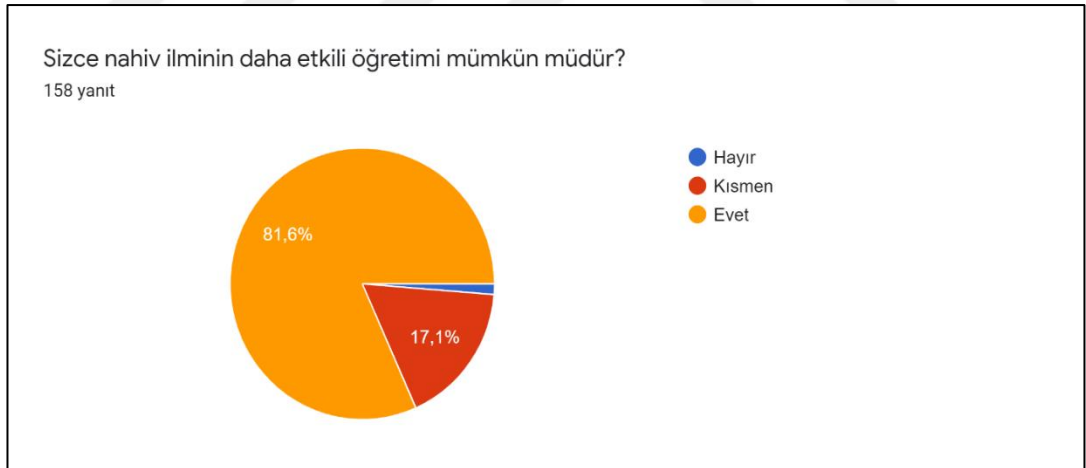
Katılımcıların çoğunun bu soruya “Kismen” yanıtını vermesi, “Evet” ve “Hayır” cevaplarının da birbirine oldukça yakın olması bizlere, öğrencilerin öğrenme hızlarının konuya göre değiştiğini göstermektedir. Her ne kadar sonuçları olumsuz gibi durmasa da konunun öğrenilmesini isteyen bir eğitimci için yalnızca %27,2’lik “Evet” yanıtı tatmin edici gözükmemektedir.





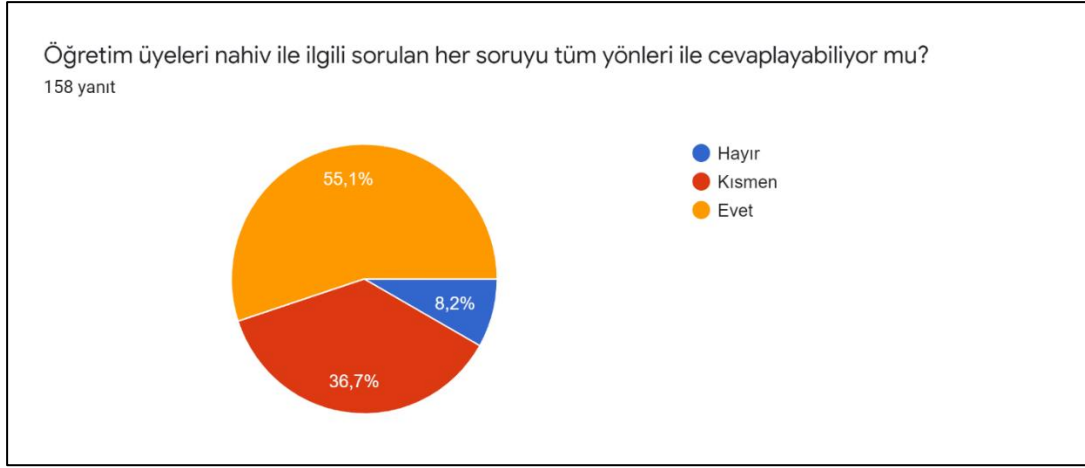
Şekil 3.14.

Katılımcılardan aldığımız yanıtlara bakılırsa bir çoğu, farklı metinlerde gördükleri nahiv kurallarını analiz etme hususunda yetersiz kalmakla birlikte, %33,5'i nahiv kurallarını metin içerisinde hiç analiz edememektedir. Bu noktada anketimizin diğer sorularında da gördüğümüz üzere verilen nahiv eğitiminin teoride kısmen anlaşıldığı, pratikte ise öğrenciye yalnızca %16,5 oranında bir fayda sağladığını söylememiz mümkündür.



Şekil 3.15.

Katılımcıların çoğunun daha etkin bir nahiv öğretimi mümkün görmeleri alınan eğitimden memnun olunmadığını göstermektedir. Hayır yanıtının yok denilecek kadar az olmasının yanı sıra bu hususta kararsız kalan öğrencilerin sayısı da son derece azdır. Nitekim nahiv öğretimi dil içerisinde birinci sıraya yerleştiren öğrenci kitlesinin aynı zamanda bu ilmin yeterince etkin öğretilmediğini belirtmeleri son derece dikkate alınması gereken bir durumdur.



**Şekil 3.16.**

Her ne kadar öğrencilerin büyük bir kısmı “Evet” yanıtını vermiş olsa da, kararsız kalan ve sorularının tüm yönleri ile cevaplanamadığını düşünen öğrenciler de anketimizin %44,9’unu oluşturmaktadır. Nitekim yanıtların, ilk bakışta olumlu gözükmeyle beraber, bizler için düşündürücü olması gerektiği kanaatindeyiz.



**Şekil 3.17.**

Katılımcıların çoğu bu soruda kararsız kalmış olsa da “Evet” yanıtını veren öğrencilerin sayısı yadsınamayacak kadar çoktur. Bu nedenle öğretim üyelerinin nahiv ile ilgili problemleri çözme noktasında kısmen güdüleyici davrandıklarını söylememiz mümkündür.



**Şekil 3.18.**

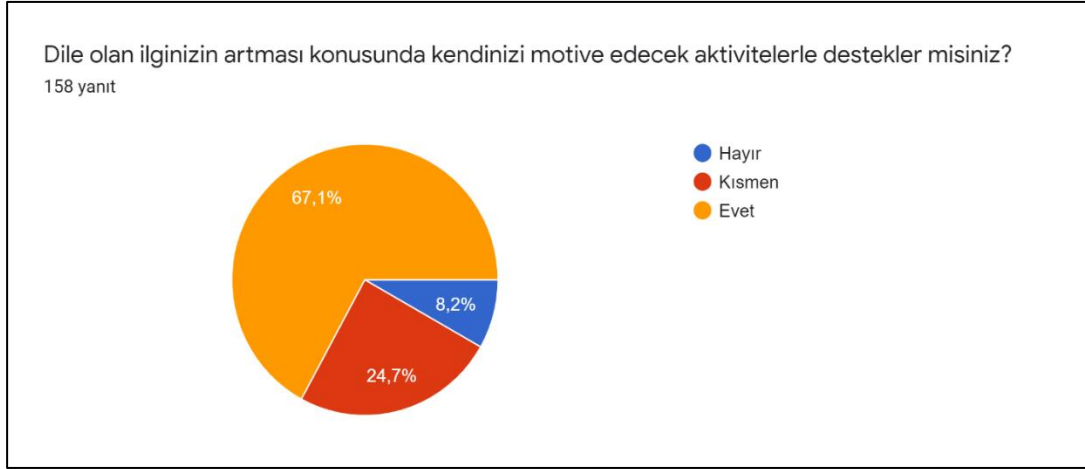
Ortak paydada sorduğumuz iki sorunun öğrenci ayağındaki düşüklük tarafımızca olumsuz değerlendirilmektedir. Önceki sorumuzda olduğu gibi “Kısmen” yanıtını veren katılımcıların sayısı çoğunlukta olsa da, “Evet” ve “Hayır” yanıtını veren yüzdeler bize öğrencilerin kendi eğitimlerinde yeterince güdüleyici olmadıklarını göstermektedir. Bu noktada katılımcıların yalnızca %29,1’inin nahiv ilmi ile ilgili karşılaştıkları problemleri çözüme hususunda içsel motivasyonlarını yüksek tutabildiği görülmektedir. Ki bu durum yalnızca nahiv ilmi için değil, kişinin tüm eğitim-öğretim hayatında önemli bir yer kaplamaktadır.



**Şekil 3.19.**

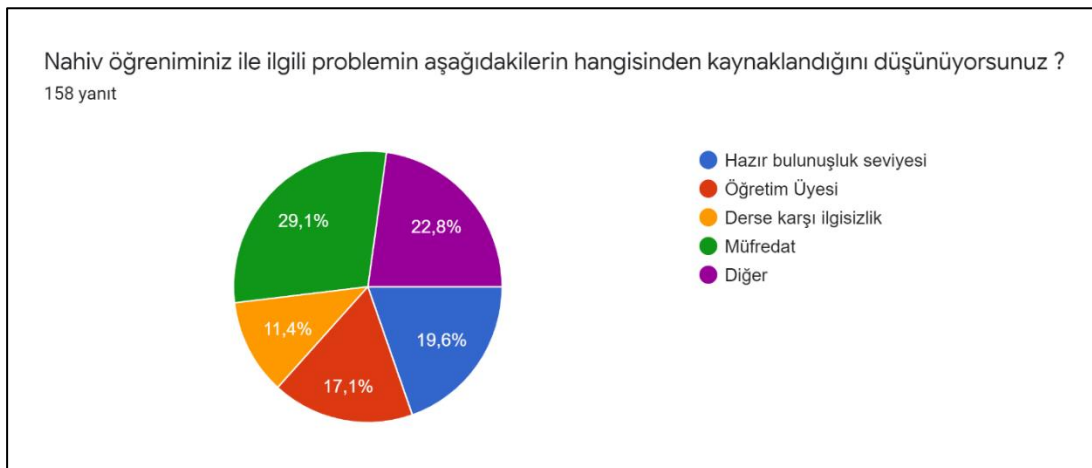
Kanaatimizce bu hususta öğrenciler, öğretim üyelerinin tutumlarından büyük ölçüde memnundurlar. Nitekim “Evet” ve “Kısmen” yanıtlarını değerlendirmekten ziyade “Hayır” yanıtını veren öğrencilerin, tüm öğrencilerin yalnızca %9,5’ini

oluşturduğunu görmek gerek alan gerek eğitim-öğretim faaliyetleri için son derece olumlu sayılabilecek bir durumdur.



Şekil 3.20.

Anketimizin 18. sorusunda nahiv ile ilgili problemlerini çözmeye noktasında kendilerine karşı güdüleyici tavır takınamayan bir öğrenci kitlesi ile karşı karşıya olduğumuzu görmekteydik. Bu soruda ise öğrenciler dile karşı motivasyonlarını yüksek tutmak için birtakım aktiviteler yapmakta olduklarını belirtmektedirler. Soruları ve yanıtları kıyasladığımızda öğrencilerin Arap diline yaklaşımlarının pozitif olduğunu fakat nahiv ile ilgili problemlerini çözmeye noktasında sorun yaşadıklarını görmekteyiz. Nitekim bu durum bizleri savunduğumuz savlardan biri olan nahiv öğretimi noktasındaki eksikliklere götürmektedir.



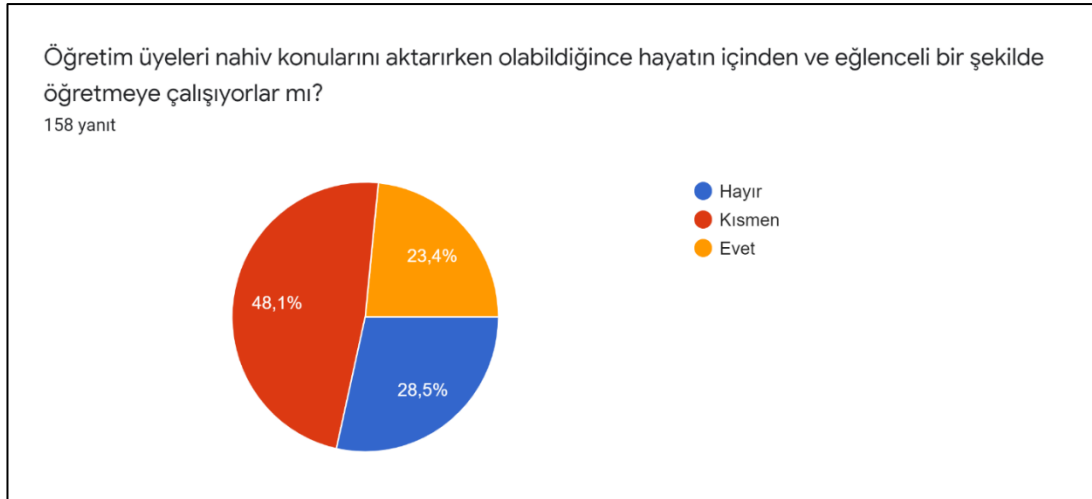
Şekil 3.21.

Katılımcıların vermiş oldukları farklı cevaplar arasındaki yüzdeler birbirine yakın olmakla birlikte öğrencilere göre nahiv öğrenimi ile ilgili problemlerin başında

müfredat gelmektedir. İkinci sırada öğrenciler “Diğer” yanıtını vermiş olup, hemen akabinde hazır bulunuşluk seviyelerinden kaynaklanan sorunlar yer almaktadır. Öğrencilerin çoğunun nahiv öğretiminde müfredattan kaynaklanan bir sorun yaşıyor olması çalışmamızın amacına değer katmakla birlikte, zikrettiğimiz üzere nahiv konularının peyder pey öğretilmesi ve alanımızdaki tüm öğrencilerin imam-hatip lisesi gibi ortaöğretim kurumlarından mezun olmadıklarını idrak etmemiz konusunda önem taşımaktadır.

## 22. Yaşadığınız bu problemi gidermek için öneriniz nedir?

Sormuş olduğumuz açık uçlu sorumuzda katılımcıların şikayet ettiği konular; derse karşı ilgisizlikleri ve buna bağlı olarak motivasyonlarının düşük olması, müfredatın yenilenmesi, pratiğe daha çok önem verilmesi, konuların temelden başlayarak öğrencilerin herhangi bir şey bilmedikleri varsayılarak anlatılması, öğretim metodunun değişmesi, öğretim elemanlarının Türk uyruklu olması gerektiği başlıkları altında yoğunlaşmaktadır. Hemen akabinde ise; istikrarlı ve çok çalışmak, nahiv öğretiminin peyder pey olması, materyal kullanımının artması, ders kitaplarının içeriğinin değişmesi, dersin daha etkin ve eğlenceli işlenmesi ve yine yoğunluklu olarak herhangi bir çözüm önerisi olmayan katılımcıların yanıtları yer almaktadır.



Şekil 3.22.

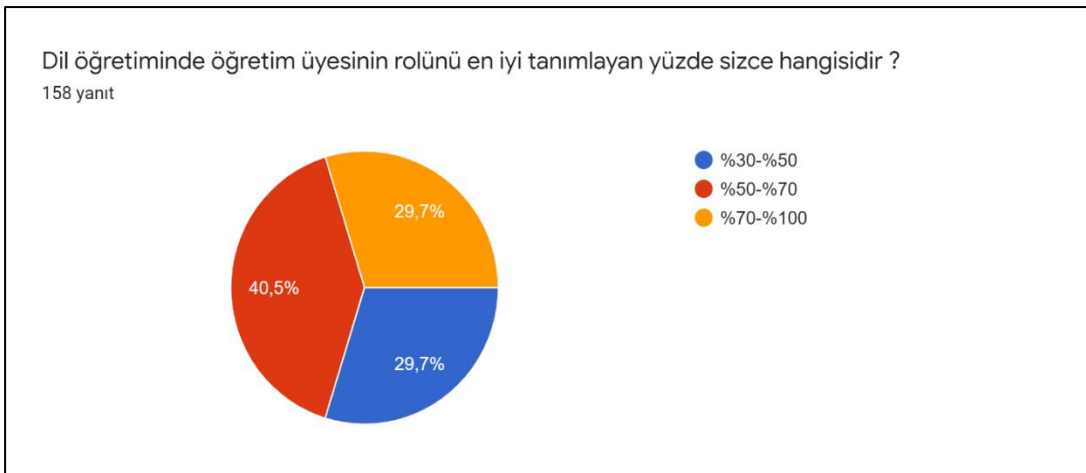
Bu soruda “Kısmen” ve “Hayır” yanıtlarının bu denli çok olması eğitim-öğretim faaliyetleri açısından son derece olumsuz bir durumdur. Kanaatimizce öğretim üyesinin görevi konuları aktarmak değil öğretmektir. Günümüzde sahip olduğumuz

imkanları da düşündüğümüzde bilginin öğrenciye bir çok farklı kanaldan aktarılabilceğinin fakat bir çok farklı kanaldan öğretilmeyeceğinin bilincinde olmamız gerekmektedir.



Şekil 3.23.

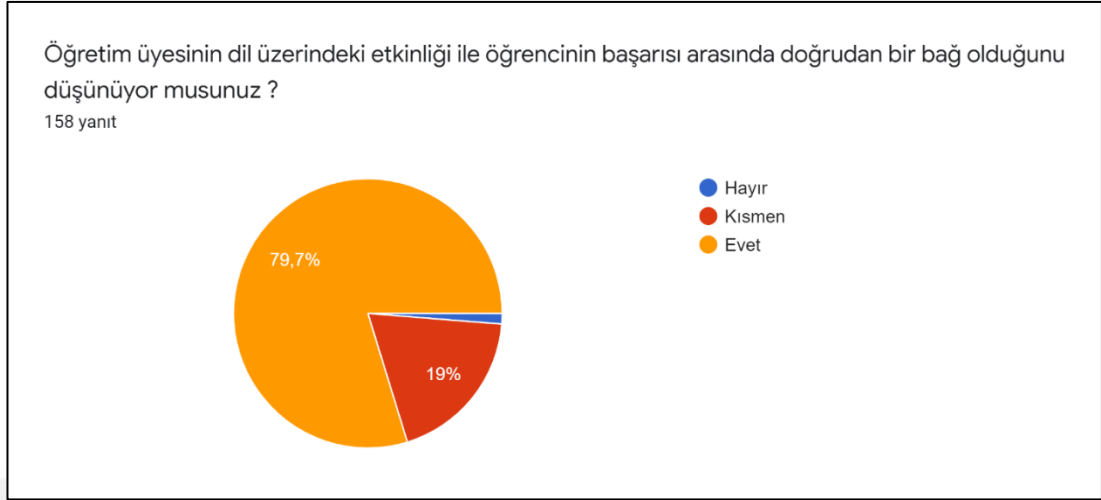
Önceki sorularda öğretim üyelerinin derse katkıları üzerine yaptığımız incelemeler bu sefer öğrencileri ele almaktadır. Nitekim etkili nahiv öğrenimi için %53,2 “Kısmen” ve %25,9 “Hayır” yanıtları son derece olumsuz karşılanmaktadır. Öğrencilerin yalnızca %20,9’unun derslere gerekli hazırlığı yaparak gitmesi daha önce eleştirdiğimiz hazırlanmışlık seviyesine göre ders anlatma konusunun öğrenci ayağını oluşturmaktadır.



Şekil 3.24.

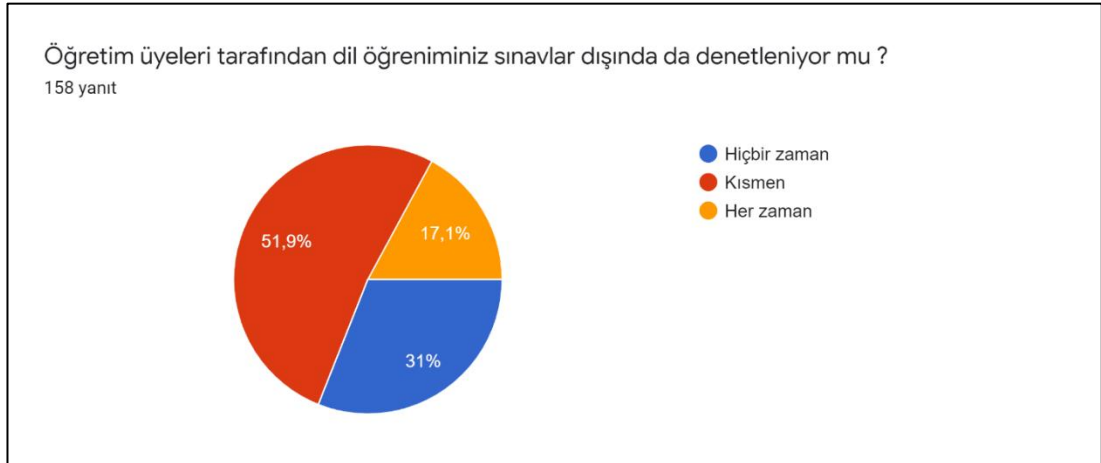
Yukarıdaki her iki soruyu incelediğimizde katılımcıların çoğu öğretim üyesi ve öğrencilerin dil öğretimindeki rolünün %50-%70 aralığında olduğunu belirtmektedir. Yanıtların bu şıklarda yoğunlaşacağını öngörmek ve desteklemekle birlikte,

öğrencilerin kendi rollerinin daha çok olduğunu belirtmeleri sonraki sorularda göreceğimiz öz eleştiri yapabilme güçleri ile bağlantılıdır.



Şekil 3.25.

Katılımcıların büyük çoğunluğu öğretim üyesinin dersteki etkinliği ile öğrencinin başarısı arasında doğrudan ve güçlü bir bağ olduğunu düşünmektedir. Sonucu öngörmekle birlikte anketimizdeki bu ve benzeri sorulardan yola çıkarak öğretim üyelerinin sorumluluklarının öğrenciler nezdinde oldukça fazla olduğunu hatırlatmak isteriz.



Şekil 3.26.

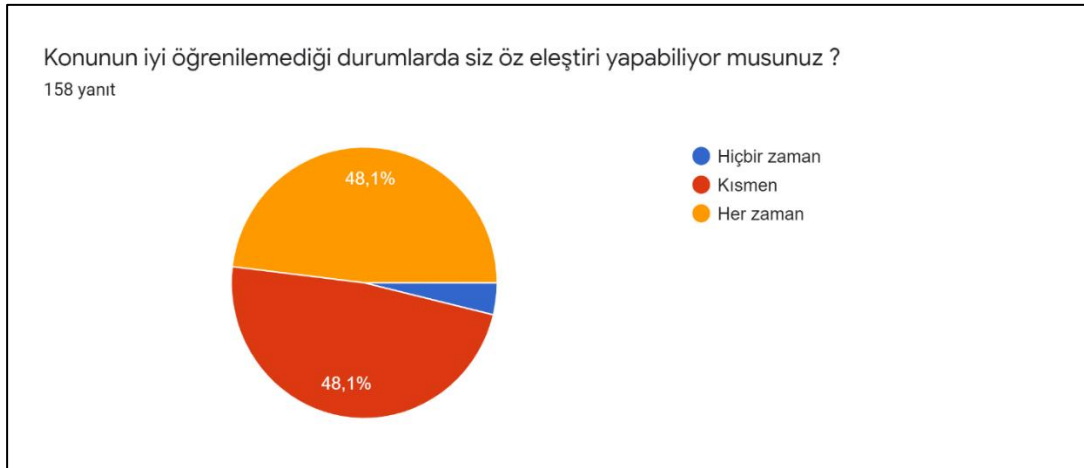
Katılımcıların çoğu zaman zaman dil öğrenimlerinin denetlendiğini düşünmekle birlikte soruyu cevaplayanların yalnızca %17,1'i her zaman denetlendiklerini belirtmektedir. Bu noktada öğrencilerin başarıları büyük oranda sınavlar ile

ölçülüyor olup, bu durumun öğrencileri yalnızca sınava yönelik çalışmaya teşvik ettiği kanaatindeyiz.



Şekil 3.27.

Katılımcıların yalnızca %19,6'sı öğretim üyelerinin her zaman öz eleştiri yaptığını belirtmektedir. Daha önce sormuş olduğumuz öğretim üyelerinin dil üzerindeki etkinliğini gösteren soruda %50-%70 bandında olduğunu söyleyen öğrencilerin, bu soruda öğretim üyelerinin gerekli düzeyde öz eleştiri yapamadıklarını belirtmeleri dikkate alınması gereken bir durumdur. Bu minvalde sonuçların oldukça olumsuz olduğunu düşünmekteyiz.

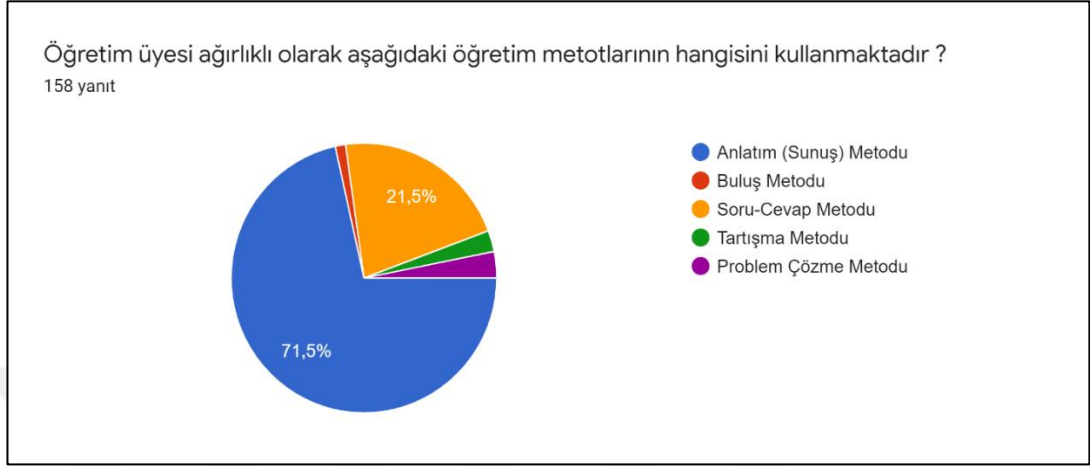


Şekil 3.28.

Katılımcıların yalnızca %3,8'i "Hiçbir zaman" öz eleştiri yapmadığını belirtmiştir. Ancak geçmiş sorulardan aldığımız yanıtlar öğretim üyelerinin ders üzerindeki etkinliği kadar, öğrencinin de aynı oranda etkili olduğunu göstermektedir. Bu noktada öğretim üyelerinin hiç öz eleştiri yapmadığını düşünsek dahi, öğrencilerin bu

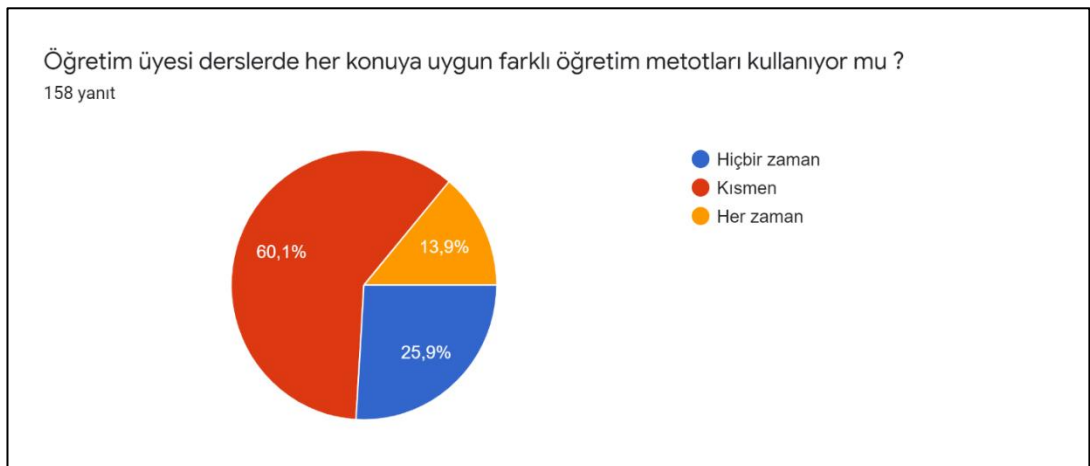


denli öz verili olması durumunda dersteki başarılarının mevcut durumdan çok daha fazla olması beklenmektedir. Ancak ne yazık ki anketimizdeki diğer sorulara verilen yanıtlara bakılırsa böyle bir artış söz konusu değildir. Tüm bunları göz önünde bulundurduğumuz zaman bu soruya verilen yanıtları tutarlı bulmamaktayız.



Şekil 3.29.

Katılımcıların %71,5'i öğretim üyelerinin dersleri Anlatım (Sunuş) Metodu ile anlattıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, çalışmamızda da ifade ettiğimiz üzere, doğru ve etkin materyal kullanımının eksikliği ve eski usul öğretim metotlarının yaygınlığı savımızı desteklemektedir. Uzun yıllardır eğitim-öğretimde kullanılan bu öğretmen merkezci metodun, günümüz teknolojileri göz önünde bulundurularak, fiziksel etkenler dahilinde yerini yeni metotlara bırakması gerektiği kanaatindeyiz.



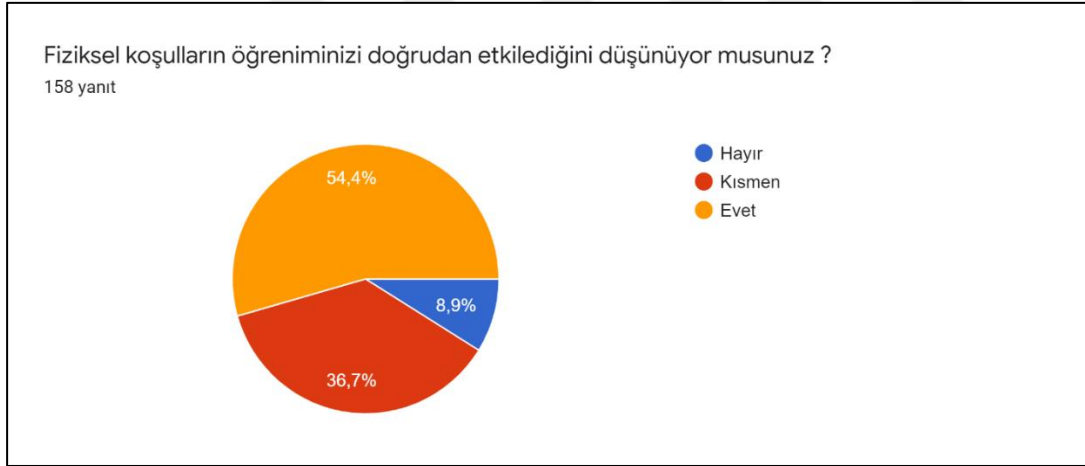
Şekil 3.30.

Bir önceki sorumuzda katılımcılar tarafından Anlatım (Sunuş) metodunu %21,5'lik oranla soru-cevap metodu takip etmekteydi. Bu durumda sorumuza verilen %60,1'lik

“Kısmen” yanıtının ağırlıklı olarak soru-cevap metodunu kapsadığını düşünmekteyiz. Ancak %25,9’luk bir oranla ikinci sırada yer alan “Hiçbir zaman” yanıtının çalışmamız açısından son derece önemli olduğunun altını çizmeliyiz. Anlaşılan o ki öğretim üyeleri çoğunlukla Anlatım (Sunuş) metodunu kullanmakla birlikte sadece bu metodu kullananların sayısı azımsanamayacak kadar çoktur.



Şekil 3.31.



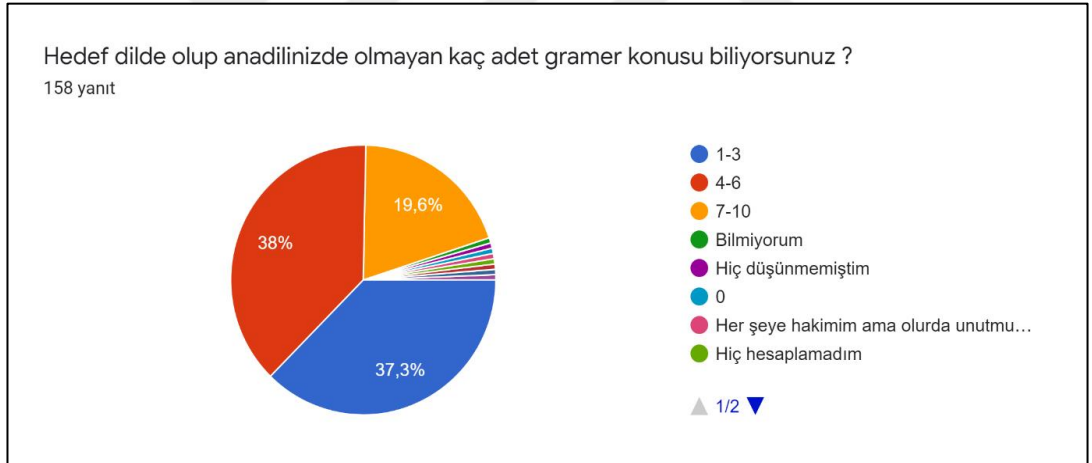
Şekil 3.32.

Katılımcılarımızın her iki soruya verdikleri yanıtları birlikte değerlendirmenin daha doğru olacağını düşünmekteyiz. Her iki sorunun yanıtından yola çıkarak fiziksel koşulların eğitim-öğretim faaliyetlerinde son derece etkin rol oynadığı görülmektedir. Öğrencilerin bu alanda herhangi bir sorun yaşamadığını görmek son derece mutluluk vericidir.



Şekil 3.33.

Katılımcıların yarısı hedef dilin nahiv kurallarını öğrenirken ana dilimizdeki karşılıklarını bulma noktasında yetkin sayılmamaktadır. Bu durumun hemen akabinde gelen “Evet” yanıtı olumlu gözüküyor olsa da öğrencilerin bu husustaki yeterlilik düzeyleri oldukça düşük kalmaktadır.



Şekil 3.34.

Her ne kadar iki dilin gramer karşılaştırmasına dair 7-10 adet gramer konusunu bilenlerin oranı %19,6'ya ulaşsa da, %37,3'lük 1-3 ve %38'lik 4-6 yanıtları yadsınamayacak kadar çoktur. Bu hususta daha kolay ve etkin bir gramer öğretimi için öncelikle hedef dil ve ana dil arasındaki farklı gramer konularına dair öğrencilerin bilinçlendirilmesi son derece önem taşımaktadır.



Şekil 3.35.

Katılımcıların %54,4'ü iki dilin nahiv konularının karşılaştırılarak anlatılmasının nahiv alanındaki başarılarına katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Geriye kalanların ise yalnızca %5,7'si “Hayır” cevabını vermektedir. Gördüğümüz üzere sonuçlar alandaki eksikliği gözler önüne sermektedir.



Şekil 3.36.

Katılımcılara yönelttiğimiz bu soruda yalnızca %6,3'lük bir kesimden “Hayır” yanıtını almış olup, bu oran oldukça düşük kalmaktadır. Anketimize verilen tüm yanıtların çalışmamıza ışık tutmasının yanı sıra özellikle son iki sorumuza verilen yanıtlar karşılaştırmalı nahiv derslerinin öğrenciler için son derece faydalı olup, alan için öğrenciler nezdinde de eksik görülen bir noktanın tamamlanmasını sağlamaktadır.

### **3.20. Müfredat Önerisi**

Çalışmamızın bu bölümünde daha önce bahsi geçen nahiv farklılıklarını en etkin nasıl öğretebileceğimizi irdeleyeceğiz. Öncelikle “Karşılaştırmalı Dil Sistematiği” adlı dersimizin İslami İlimler, İlahiyat, Arapça Öğretmenliği, Arapça Mütercim-Tercümanlık ve Arap Dili ve Belagatı gibi bölümlerde ilk sınıfta müfredata dahil edilmesi gerekmektedir. Dersin içeriğine baktığımızda çalışmamızda adı geçen 18 ana konuya ek olarak, ana dil ve hedef dilin felsefeleri ve karşılaştırmalı kültür tarihi konularının da nahiv öğretiminden önce temel düzeyde müfredata dahil edilmesi gerekmektedir. Dersimiz için uygun gördüğümüz süreç, eğitim-öğretim döneminin bir yılına denk gelmektedir. Haftalara göre konu dağılımı aşağıdaki gibi olacaktır.

#### **3.20.1. I. Dönem**

**1-2. Hafta (Dil Felsefesi):** Dersimizin girişinde hedef dilin nahiv konularına doğrudan geçmek yerine ana dilimiz ve hedef dilin felsefelerine yüzeysel bir giriş yapmak uygun olacaktır. Nitekim bu karşılaştırma öğrencinin dile bakışının temelini oluşturmakla birlikte hedef dile olan yaklaşımını da etkileyecektir.

**3-4. Hafta (Kültür Tarihi):** Öğrenciler her iki dilin felsefeleri hakkında fikir sahibi olduktan sonra dilin ayrılmaz parçası olan kültür unsuruna giriş yapmaları gerekmektedir. Önceki bölümlerde de bahsettiğimiz üzere bir dilin kültürüne vakıf olmadan o dilin yapısı hakkında doğru bir şekilde fikir sahibi olabileceğimizi düşünmemekteyiz. Bu nedenle hedef dilin kültürü hakkındaki çalışmalardan sonra kendi kültürümüz ve dil üzerindeki etkileri hususunda bir karşılaştırmanın gerekliliğini öngörmekteyiz.

**5.Hafta (Dil Aileleri):** Ana dil ve hedef dilin dil felsefeleri ve kültürleri hakkında bilgi sahibi olduktan sonra her iki dilin dil ailelerini karşılaştırıp, dillerin

birbirlerine olan yakınlık-uzaklık ilişkileri, ana dil ve hedef dilin bağlantılı olduğu diğer diller öğrencinin analizine bırakılacaktır.

**6. Hafta (Erillik-Dişillik):** Geçtiğimiz haftalarda hedef dilin temeli ile ilgili ana farklılıklara değindikten sonra, altıncı hafta ile birlikte ana dil ve hedef dildeki nahiv karşılaştırmasına başlamayı uygun görmekteyiz. Bu noktada konuları kolaydan-zora, basitten-karmaşığa şeklinde sıralayacak olup ilk etapta erillik-dişillik konusu işlenecektir. Arap dilinin temelini oluşturan ve dilimiz ile arasındaki en bariz farklılıklardan biri olan bu konu yabancı dil olarak Arapça'yı tercih eden bireyler için önem arz etmektedir.

**7-8. Hafta (Tekil-İkil-Çoğul):** Dilimizde hiçbir karşılığı bulunmayan bir diğer temel konu ise tesniye (ikil) konusudur. Buna ek olarak çoğul kavramı da dilimizin aksine Arap dilinde üçe ayrılıyor olup, karşımıza “-ler, -lar” ekleri kadar net bir şekilde çıkmamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin herhangi bir metin içerisinde karşılaştıkları bir kelimenin tekil mi çoğul mu olduğunu anlamaları edinmeleri gereken temel bir beceridir.

**9-10. Hafta (İsim Tamlaması- Sıfat Tamlaması):** Tamlamalar konusu dilimizde olmakla birlikte oluşum açısından Arap dili ile farklılıklar göstermektedir. Kelime dizimi sırasında anlamlı cümle oluşturmak için ihtiyaç duyulan tamlamalar dilde edinilmesi gereken temel becerilerden biridir. Fakat öncesinde erillik-dişillik, tekil-ikil-çoğul gibi konuların yeterince biliniyor olması gerekmektedir. Bu nedenle tamlamalar konusunun dönemin 9 ve 10. haftalarında işlenmesinin uygun olacağı kanaatindeyiz.

**11-12. Hafta (Zamanlar):** Geniş zaman, şimdiki zaman ve geçmiş zaman kavramlarının ayrıntılı olarak ele alınacağı bu başlığın 11-12. haftalarda ele alınıyor olması gerek erillik-dişillik gerek tekil-ikil-çoğul gerekse tamlamalardan sonra işlenmesi öğrenci için bir avantaj olacaktır. Nitekim öğrenci dildeki temel kavramları zihninde oturtmuş olup, her iki dil arasındaki zaman mefhumlarına adapte olabilecek alt yapıya sahip kabul edilebilmektedir.

**13-14. Hafta (Zamirler):** Özellikle Arap dili için ekstra önem teşkil eden zamirler konusunun dilimizden ayrıldığı noktalar şahıs zamiri, dönüşlülük zamiri, işaret zamiri, belgisiz zamir, ilgi zamiri ve kim soru zamirinin kullanımını kapsamaktadır. Önceki haftalarda işlenen konulara ek olarak zamirler konusunun dildeki hazırbulunuşluk seviyesi arttıkça gelişme göstereceğini düşünerek dönemin son haftasına bırakmış bulunmaktayız.

### 3.20.2. II. Dönem

**1-2. Hafta (Fiil):** Nahiv ile ilgili temel becerileri edindikten sonra dildeki en önemli konulardan biri olan fiil konusunu yeni dönemin ilk dersinde ele almanın uygun olduğunu düşünmekteyiz. Nitekim öğrenci fiil-fail uyumu başta olmak üzere fiil yapıları ve çekimleri gibi konuları kavrayabilecek ve karşılaştırabilecek dil becerisine sahiptir.

**2. Hafta (Fiilimsi):** İsim fiil, sıfat fiil ve zarf fiil konularının ele alındığı bu başlık her iki dilde farklı yapılar altında birbirlerini karşılamaktadırlar. Çeşitli ekler alarak cümle içerisinde fiilden türeyerek oluşturulan bu yapının, fiil konusundan sonra işlenmesi uygun görülmektedir.

**3. Hafta (Zarf):** Ana dil ve hedef dil arasındaki zarf mefhumu farklılık göstermekle birlikte, temelde fiilleri nitelemesi sebebi ile fiil ve fiilimsi konularından sonra ele alınması uygun görülmektedir.

**4. Hafta (İsim):** Ana dil ve hedef dil arasındaki en temel farklılıklardan olan i‘rab, erillik-dişillik, tekil-ikil-çoğul gibi konuların doğrudan etkilediği kavramlardan birisidir. Bu nedenle müfredat önerimizde bahsi geçen üç başlıktan sonra yer alması uygun görülmüştür.

**6-7. Hafta (Sıfat):** Ana dil ve hedef dil arasında sıfat mefhumu birçok açıdan farklılık göstermekte olup, bu farklılıklardan bazıları erillik-dişillik, tekil-ikil-çoğul gibi konularla doğrudan ilişkilidir. Ancak sıfatın cümle içerisindeki konumu, sayı sıfatı, işaret sıfatı ve adlaşmış sıfat gibi temel başlıkların da dilimizden çok daha farklı olduğunu tezimizin üçüncü bölümünde açıklamış bulunmaktayız. Dilimizdeki farkı cümle içerisindeki diziliminden de anlaşılabilir sıfat kavramının yaklaşık iki haftada derinlemesine anlatılmasını uygun olacaktır.

**8. Hafta (Ünlem):** Her iki dilde karşıladıkları anlamlar aynı olmakla beraber aralarındaki farklılıklar isim ve fiil gibi başlıklarda olduğu gibi i‘rabtan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle mefhum olarak aynı lakin i‘rab noktasında doğrudan etkilenip, farklılaşan isim konusundan sonra anlatılması uygun gözükmektedir.

**9-10-11. Hafta (Cümlenin Temel Öğeleri ve Dizilişi):** Ana dil ve hedef dil arasındaki en temel farklılıklardan biri olan cümlenin öğeleri ve dizilişi konusunun, cümle içerisindeki öğelerin işlenmesinden sonra anlatılmasının doğru olacağını düşünmekteyiz. Bu nedenle isim, fiil, fiilimsi, sıfat, zarf ve ünlem konularından sonra işlendiği takdirde bu kavramların ayrı ayrı işlevlerini bilen öğrenciden bir yapbozun parçaları gibi yerine yerleştirmesini beklemek daha doğru olacaktır. Nitekim bu sıra ile işlendiği takdirde dilbilgisel kavram haritası öğrencinin zihninde netleşecektir.

**12. Hafta (Temyiz):** Temyiz konusunun dilimizde tam olarak karşılığının bulunmama sebebi her iki dildeki cümle öğelerinin sıralanışından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin cümlenin temel öğeleri ve dizilişi konusunu kavradıktan sonra temyiz konusunu işlemeleri kavram karmaşası yaratmadan zihinlerinde yer edinmesini sağlayacaktır.

**13. Hafta (Anlam Yönünden Cümleler):** Öğrenci nahiv alanındaki temel mefhumları ve bu mefhumların cümle içerisindeki pozisyonlarını öğrendiği takdirde karşılaştığı cümlelerin olumlu, olumsuz olma durumlarını ve ana dil ile hedef dil arasındaki oluşum farklılıklarını kavrayabilecektir. Bu nedenle cümlelerin anlam yönünden incelenmesi, temel nahiv öğretiminin son konularından birini oluşturmaktadır.

**14. Hafta (Yapı Bakımından Cümleler):** Temel olarak aynı olmakla birlikte her iki dildeki sıralı ve yan cümle konuları arasındaki farklılık cümle öğelerinin dizilişinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle yapı bakımından cümleler konusunun cümlenin tüm öğeleri ve bu öğelerin cümle içerisindeki dizilişlerinden sonra işlenmesi uygun görülmektedir.



### 3.21. Çözüm Yolları

3.21.1. Arapça öğretimine dair önerilerde bulunmak için öncelikle dili öğrenen kişinin bu dili hangi amaç doğrultusunda öğrendiğini bilmek ve bu doğrultuda bir metot geliştirmemiz gerekir. Öğrencinin, yalnızca dinî metinleri okuyup anlamak için dil öğrenmek istemesi ile iletişim kurmak için dil öğrenmek istemesi öğretim metotlarımızdaki öncelik sıralamamızı değiştirecektir (Küçükşarı, 2018). Buna ek olarak, dil öğretiminde hedef kitlenin hazır bulunuşluk seviyesi de verilen eğitimi ve öğretim metodunu son derece etkileyecek bir diğer faktördür.

3.21.2. Ana dili Türkçe olan bir öğrenciye, Arapça öğretilirken öğrenciye zihninde bu iki dili konumlandırarak demoların verilmesi gerekmektedir. Ayrıca ülkemizde nahiv hedef dilden bağımsız bir dil öğretiyormuş gibi göstermek, öğrencinin amacından sapmasına ve yalnızca nahiv odaklı çalışmasına yol açacaktır. Bu nedenle nahiv bilgisi belli bir ölçü dahilinde anlatılmalı, modern metotlar ile klasik metotlar her daim bağlantılı olmalıdır (Gündüzöz, 2010).

3.21.3. Hedef dil olarak Arapça öğretimi yapılırken öğrencilere ana dilleri ile karşılaştırma yapma imkanı sunulmalı, bu nedenle öğretim üyesi nahve dayalı anlatımlarında her zaman iki dil arasındaki farklı yönleri ele almalıdır. Bunun sebebi ise, benzer yönlerin öğrencinin zihninde kolayca karşılık bulabiliyorken, farklı yönlerin dil öğretimini zorlaştıran etkenlerin başında gelmesidir. Bu noktada hazırladığımız müfredat önerisi son derece faydalı olacaktır.

3.21.4. Anlatımda tekrar ve tadrîcilik esas alınmalı, bütün nahiv kuralları birden verilip öğrenci ezbere zorlanmamalıdır. Sırasıyla ve yeri geldikçe, kullanılacağı alana göre nahiv konularını anlatmak ve hangi nahiv konusu anlatılacaksa uyarlayabildiğimiz kadarıyla kendi dilimizdeki karşılığını baz almak daha uygun olacaktır. Konular bağlamlarına uygun başlıklar altında bir bütün olarak toplanmalı, kitaplar buna göre dizayn edilmelidir. Kitaptaki her bölümün girişinde o bölümde hangi konularının işleneceği ayrıntılı bir şema yardımıyla öğrencilere sunulmalıdır. Böylece öğrenci konuya başlamadan bu başlık altında neleri öğreneceğini bilecek ve ön bilgilerini kontrol edecektir (Küçükşarı, 2018).

3.21.5. Ders kitaplarında anlatılan nahiv konularının tamamen Arapça olması, Türkçe açıklamalarının bulunmaması öğrenciler için zorlayıcı bir uygulama olmakla

birlikte aynı derste birden fazla nahiv kuralının öğretilmesi de eğitimin kalitesini düşürmektedir. Özellikle hedef kitlenin yaş grupları baz alınarak dinleme ve konuşmaya yönelik adımlar atılması gerekmektedir. Nitekim Blomfield, Lado ve Brooks gibi dilcilere göre, dilin doğal öğrenimi önce dinleme ile başlar ve bunu konuşma, okuma ve yazma takip eder. Okullarımızda uyguladığımız gramer-çeviri metodu ise dil öğretiminde etkili olmayan yöntemlerden sayılmaktadırlar. Dil öğreniminde asıl amacın hedef dili konuşabilmek, anlayabilmek, okuyabilmek ve yazabilmek olduğu, nahvin de nahiv öğretiminde kullanılan yöntemlerin de bu amaçlardan sonra geldiği unutulmamalıdır (Civelek, 1998). Bu nedenle uygulanacak sınavlarda öğrencilerin dinlediğini anlama ve kendini ifade edebilme yetilerinin ölçülmesini sağlayacak yeni metotların geliştirilmesi gerekmektedir (Anonim, 2013).

3.21.6. Yabancı dil öğretiminde eğitiminin birkaç örnekten yola çıkarak genellemeler yapması öğrenci için daha yararlı olacaktır. Örneklerden bir sonuca varıp, genelleme yapmak öğrenciye bırakıldığında yanlış sonuçlarla karşılaşabiliriz (Güler, 2004). Özellikle Arapça gibi nahvi istisnalarla dolu bir dilde verilen örnekler iyi seçilmeli, öğrencinin zihnine nahiv örnekleri ile birlikte işlenmelidir.

3.21.7. Son olarak, ülkemizde Arapça eğitimi denildiği zaman akla nahiv eğitimi, nahiv eğitimi denildiği zaman ise kitaba dayalı bir ezber sistemi gelmektedir. Bu tutum bizlere harcanılan yoğun mesai ve ilgiye rağmen neden istenilen seviyede dil öğretimi gerçekleştiremediğimizi açıklamaktadır (Soysaldı, 2010).



## 4. SONUÇLAR

Nahiv ilmi dil içerisinde yer almaya başladığı ilk zamanlardan beri üzerinde yoğun çalışmalar yapılan ve kolaylaştırılması gerektiğine inanılan bir ilim olmuştur. Çalışmamızda da zikrettiğimiz bu adımlar, nahvin Arap dili içerisindeki konumunu ve kolaylaştırmaya yönelik sarfedilen gayretlerin gerekliliğini göstermektedir. Oldukça erken zamanlarda başlayan bu gayretler hız kesmeden çağımızda da devam etmektedir. Bu durum bizlere zannedilenin aksine bu ilme verilen önemin yeterli olmadığını veya bu bağlamdaki bilgi birikimlerinin dikkate alınmadığını göstermektedir.

Nahiv alanında karşılaşılan problemlerin bir diğeri öğretimde kullanılan materyallerin yeterli olmamasıdır. Nitekim dil öğretiminde çoğunlukla ders kitapları ana hatta tek kaynak olarak görülmektedir. Bu kitapların içeriğine baktığımızda ise öğrenci için son derece tek düze olduğu ve yoğunlukla nahiv bilgilerinin yer aldığı saptanmıştır. Daha önceki dönemlerde yapılan kolaylaştırma çabalarında tek kaynak olan kitapların muhtevası sınırlı yöntemlerle değiştirilebilecekken, günümüzde içerisinde bulunduğumuz teknolojik imkanlar göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin dikkatinin ve ilgisinin kolaylıkla kitaplardan ayrılacağını düşünmekteyiz. Nitekim bütün nahiv kurallarını internet aracılığı ile her an farklı kaynaklardan öğrenme şansımız bulunuyorken, eğitim kurumlarındaki ana kaynağımız olan kitapların öğrenci için tercih edilen kaynak niteliğinde olması gerekmektedir. Kitapların kalınlığının veyahut barındırdığı kaidelerin fazlalığının kaliteli eğitimi sağlamadaki temel etkenlerden biri olmadığını idrak edilmesi gerekmektedir.

Ülkemizde İlahiyat Fakültesi ve İslami İlimler Fakültesi gibi Arapça eğitimi veren fakülteleri yalnızca İmam-Hatip Lisesi mezunu öğrencilerin tercih etmediğini de göz önünde bulundurulması gereken bir diğer husustur. Herhangi bir liseden mezun olan çok sayıda öğrenciyi bünyesinde barındıran bu fakültelerdeki eğitimin temelden başlaması ve doğal olarak kitaplarında bu formatta olması gerekmektedir. Metinlerin kitabın başında uzun tutulmaması, her metnin sonrasında çözümlene yapılması gerekmektedir. Bu çözümlene sayesinde öğrenci, metinde kullanılan nahiv kurallarını, kelimelerin eş-zıt ve tekil-çoğul kullanımlarını görmesini sağlayacaktır. Böylelikle metinlerin uzunluk ve zorluk derecesine bağlı olarak artacak nahiv kuralları da aşama aşama öğrenilecektir. Dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise,

derslerde nahiv öğretimini ana dili Türkçe olan bir öğretim üyesinin anlatması, aynı şekilde konuşma becerisi içinde dersi ana dili Arapça olan bir öğretim üyesinin anlatmasıdır. Böylelikle nahiv öğretiminin daha açık anlatılmasının yanında kendi dilimizle karşılaştırma imkanı bulabileceğiz. Metin okuyup, konuşma alıştırmaları yaptığımız derslerde ise ana dili Arapça olan öğretim üyesinin varlığı dilin konuşma yatkınlığını arttıracak, kelimelerin doğru telaffuz edilmesine olanak sağlayacak ve kelime açıklamalarının da Arapça olacağı göz önüne alınırsa sözcük haznemizin genişlemesine yol açacaktır.

Günümüzde Arapça eğitiminden bahsedildiğinde akla ilk olarak nahvin gelmesi ve ülkemizde de Arapça eğitiminin başlangıç noktasında bile nahiv odaklı olması zaten zor olan mevcut durumu daha da zorlaştırmaktadır. Nitekim hedef dildeki nahiv kaidelerinin öğretimi herşeyden bağımsız olarak üzerinde durulması gereken ve dil öğretiminde son derece mühim olan bir konudur. Nahiv kaidelerinin nasıl öğretilmesi gerektiğine çalışmamız boyunca farklı başlıklar altında değindik ancak toplamda 158 katılımcıya sunmuş olduğumuz anket çalışmamızın da bu doğrultuda bizlere yol göstereceğini düşünmekteyiz. Nitekim katılımcılarımızın dil öğreniminde nahve önem açısından birinci sırayı vermelerinin yanı sıra, bu ilmin nasıl ortaya çıktığı ve içeriği ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları gözlemlenmektedir. Bunun yanı sıra, nahiv kurallarını analiz etme ve bu kuralları kolaylıkla öğrenme gibi hususlarda sıkıntı yaşadıklarını belirten öğrenciler, yadsınamayacak kadar büyük bir yüzde ile, bu ilmin daha etkili öğretiminin mümkün olduğunu belirtmektedirler. Tüm bunlara ek olarak, nahiv öğrenimleri esnasında karşılaştıkları kuralların anadillerindeki karşılıklarını bulamama ve her iki dil arasındaki nahiv farklılıklarına hakim olamama gibi problemler öğrencilerin yaşamakta oldukları sorunların başında gelmektedir. Son olarak, öğrencilerin de anadil ve hedef dil arasında karşılaştırmalı nahiv öğretimi hususunda son derece istekli olmaları ve bu durumu gerekli görmeleri çalışmamızın temelini oluşturan ana iki unsur olan öğrenci görüşleri ve nahiv öğretimi konularını desteklemekle birlikte, “Karşılaştırmalı Dil Sistematiği” dersinin öğrenciler nezdinde bir tercih değil gereklilik olduğunu göstermektedir.

Sunmuş olduğumuz tüm bu veriler doğrultusunda rahatlıkla söyleyebiliriz ki, kişi ana dilinde karşılığını bulabildiği bir nahiv kuralını daha iyi anlayıp örneklendirebiliyorken, karşılığını bulamadığı veya farklı varyantlarını gördüğü bir konuyu öğrenirken zorluk yaşamaktadır. Bu nedenle dil öğretiminde bulunan

bireyler, öğrencilerin öğrenmekte zorlandığı alanların farkında olmalı ve onlara ana dil ile hedef dilleri arasındaki nahiv kurallarını farklı noktaları karşılaştırarak anlatmalıdır. Tüm bu kanılardan yola çıkarak alana, yabancı dil olarak Arapça öğrenen bir öğrenciye nahiv kurallarını ana dili ile karşılaştırarak öğrenme fırsatı sağlayacak bir müfredat önerisi sunmuş bulunmaktayız. Lisans eğitiminin ilk yılını kapsayacak olan bu müfredat önerisinde öğrenci ana dil ve hedef dile dair nahiv ile ilgili temel düzeydeki tüm farklılıkları kavramış olacaktır. Hazırlamış olduğumuz müfredat önerisini İlahiyat, İslami İlimler, Arap Dili ve Edebiyatı ve Arapça Öğretmenliği fakültelerinde uygulamış olduğumuz anket ile desteklemekteyiz. Daha önce alanda örneğine rastlamadığımız çalışmamızın, nahiv öğretiminin öğrencinin zihninde kolaylaşması ve ana dil ile hedef dil arasındaki farklılık gösteren nahiv konularını idrak edebilmesine katkı sağlayacağını düşünmekteyiz.

## KAYNAKLAR

- Anonim (2013). İlahiyat Fakültelerinde Arapça Eğitimi ve Araştırmaları Çalıştayı. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, Konya.
- Aydın, M. Z. (1996). Eğitimde Program Geliştirme ve Arapça Dersi Öğretim Programı Üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 123-142.
- Aydın, T. (2010). Arapça ve Türkçe'de Sesler -Karşıtsal Çözümleme-. *Ekev Akademi Dergisi*, 44, 321-334.
- Ayyıldız, M. N. (2019). Arap Dili Tarihi ve Arap Dili Gramerinin (Nahiv Sarf) Ortaya Çıkış Süreci. *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13, 155-173.
- Batur, İ. (2017). Arap Dilini Kolaylaştırma Çabaları Ekseninde Şevki Dayf ve Yenilikçi Yaklaşımları. *Uluslararası Ortadoğu Kongresi Bildiriler Kitabı*, 2, 101-121.
- Bostancı, A. (2003). Ürdün Üniversitelerinde Yabancılara Arapça Öğretimi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8, 53-98.
- Bulut, A. (2007). Nahvin Kolaylaştırılması. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 7(3), 211-229.
- Civelek, Y. (1998). Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler -Riyad Arap Dil Enstitü Örneği-. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 225-283.
- Doğan, C. (2007). Türkçe'de Fiil Çekimleri ve Arap Öğrencilere Öğretimi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1), 39-61.
- Dokuyucu, S. (2012). İşlevleri Açısından Arapça'da ve Türkçe'de Zarflar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Kahramanmaraş Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Kahramanmaraş.
- Güler, İ. (2004). Dil Öğretimi, Dilbilgisi ve Arapça. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 13(2), 169-182.
- Gündüzöz, S. (2005). Arapça'da Kültür Dil İlişkisi: Arapça'nın Yapılanması ve Algılanmasında Etkili Ögeler. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 5(2), 215-229.
- Gündüzöz, S. (2010). Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikler: Pedagojik Bir Değerlendirme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 35-53.
- Güney, M. A. (2014). Yabancı Dil Öğretimi ve Düünden Bugüne Türkiye'de Arapça Öğretimi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 193-211.
- İbn Haldun, M. (1425). *Mukaddime* (1. Baskı). Şam: Belhi Yayınevi.
- Günday, H. ve Şahin, Ş. (2019). *Arapça Dilbilgisi Nahiv Bilgisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Işık, C. (2014). Kelime ve Cümle Yapıları Bakımından Arapça İle Türkçe'nin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Erzurum.

- Işık, C. (2015). Arapça ile Türkçe Arasındaki Temel Farklılıklar. *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6, 119-146.
- Kafes, M. (1994). Arap Dilinde Nahiv İlminin Doğuşu ve Önemi. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 0(9-10), 101-115.
- Kıralı, A. O. (2015). Üniversitelerin Arapça Hazırlık Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin Öğrenme Yöntemleri ve Arapça Öğrenme Zorlukları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Ankara.
- Koç, A. S. (2006). Arapça ve Türkçe'de Zamirler -Karşıtsal Çözümleme-. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Ankara.
- Küçüksarı, M. (2018). Dil Öğretimindeki Metodoloji ve Yaklaşım Farklılıkları Bakımından İbn Acurrum'un el-Mukaddimetu'l-Âcurrûmiyye'si ve Birgivî'nin el-Avâmil'i Üzerine Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 59, 221-250.
- el-Ensarî, A. (1997). *Lisanu'l-Arab* (11. Baskı). Kahire: Me'arif Yayınevi.
- Nalçakan, Z. (2008). Arapça ve Türkçe'de İsim ve Fiil Cümlesinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Kahramanmaraş.
- İbn Nedîm, İ. (1997). *el-Fihrist*. Lübnan: Me'arif Yayınevi.
- Okuyan, M. (2021). *Kur'an* (4. Baskı). İstanbul: Haliç Üniversitesi Yayınları.
- Özbalıkcı, M. R. (2009). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV Yayınları
- Soysaldı, M. (2010). Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları. *Ekev Akademi Dergisi*, 45, 247-279.
- Şimşek, M. A. (1997). *Arapça'da Zaman Kalıpları, Kullanım Alanları ve Türkçe'deki Zamanlarla Karşılaştırılması*. Ankara: Oku Okut Yayınları.
- Şimşek, Ş. (2018). İbrahim Mustafa'nın Nahiv İlminin İslahına Dair Görüşleri. *Dergiabant*, 6(12), 430-456.
- Topuzoğlu, T. R. (1997). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV Yayınları.
- Uçar, R. (2017). Din Öğretimi Kurumları Öğrencilerinin Arapça Derslerine İlişkin Tutumları ve Tutum Geliştirme Önerileri. *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi*, 3(1), 87-111.





## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Esra KÖSE

Yabancı Dil : Arapça / İngilizce

### Eğitim Durumu

Lisans : 2015-2019 Kırıkkale Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi

Yüksek Lisans : 2019-2021 Kırıkkale Üniversitesi Temel İslam Bilimleri Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı

Çalıştığı Kurumlar ve Yıllar : 2019-2020 Batıkent Şevket Evliyagil Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği.

: 2020-2021 Özel Figen Okulları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği.

Yayın : “Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretiminde Nahvin Pozisyonu”. Kalemname 6/11 (Haziran 2021): 114-132.

Araştırma Alanları : Nahiv öğretimi.