

YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA ÖĞRETİM TECRÜBESİ: ENDONEZYA ÖRNEĞİ

THE EXPERIENCE OF TEACHING ARABIC AS A FOREIGN LANGUAGE: THE CASE OF
INDONESIA

RAMAZAN KILIÇ

DR. ÖĞR. ÜYESİ, HİTİT ÜNİVERSİTESİ, İLAHİYAT FAKÜLTESİ, ARAP DİLİ VE BELAGATİ ANABİLİM DALI
ASSISTANT PROFESSOR, HITIT UNIVERSITY, FACULTY OF DIVINITY, DEPARTMENT OF ARABIC
LANGUAGE AND RHETORIC
ÇORUM, TÜRKİYE

ramazankilic@hitit.edu.tr

 <http://orcid.org/0000-0002-5763-822X>

 <http://dx.doi.org/10.46353/k7auifd.1635306>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types
Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received
8 Şubat / February 2025

Kabul Tarihi / Accepted
11 Haziran / June 2025

Yayın Tarihi / Published
Haziran / June 2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season
Haziran / June

Atıf / Cite as: Kiliç, Ramazan, "Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Tecrübesi: Endonezya Örneği
[The Experience of Teaching Arabic as a Foreign Language: The Case of Indonesia]". Kilis 7 Aralık
Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi - Journal of the Faculty of Theology 12/1 (Haziran/June 2025):
349-380.

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit
edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism
software.

Lisans / License: Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası (CC BY-NC 4.0) /Creative
Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).

Published by Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi - Kilis 7 Aralık University, Faculty of
Theology, Kilis, 79000 Turkey.

ilahiyatdergisi@kilis.edu.tr



YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA ÖĞRETİM TECRÜBESİ: ENDONEZYA ÖRNEĞİ

Öz

Arapça dünya üzerinde milyonlarca insan tarafından konuşulan ve İslam dininin temel kaynaklarının yazılı olduğu bir dildir. Kültürel, akademik ve dini sebeplerden ötürü Arapça pek çok insan tarafından yabancı dil olarak öğrenilmektedir. Türkiye, geçmişten günümüze Arapça eğitime dair güçlü hafızaya sahip bir ülkedir. Medrese sisteminden başlayarak yüzyıllar boyunca müfredat içerisinde yer alan Arapçanın günümüzde de Millî Eğitim Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu bünyesindeki farklı kademe ve programlarda örgün olarak öğretimine devam edilmektedir. Genel anlamda Türkiye, yabancı dil öğretimi konusunda ciddi tartışmaların yaşandığı bir ülke olmuştur. Aynı durum yabancı bir dil olan Arapçanın öğretimi için de geçerlidir. Eleştirilerin odak noktasında genellikle öğrenciler, eğitimciler veya eğitim sistemi yer almaktadır. Arap dilinin öğrenilmesi zor bir dil olduğu, bu yönüyle diğer dillerden ayrıldığı söylenebilir. Her öğrenmenin kendi içinde bazı zorlukları barındırdığı şüphesizdir. Eğitim, bilgiye nasıl yaklaşılabileceğiyle ilgili bir alandır ve bu sebeple her bir tecrübe başarılı olduğu yönleriyle başkaları için örnek teşkil edecektir. Türkiye dışında Arapçayı örgün olarak eğitim müfredatında bulunduran ve bu alanda öğretim faaliyetleri yürüten pek çok ülke mevcuttur. Bunlar içinde 275 milyonluk nüfusuyla en dikkat çeken Endonezyadır. En çok Müslüman nüfusa sahip Endonezya'da çeşitli kademelerde Arapça eğitimi verilmektedir. Bu çalışma Endonezya'daki Arapça öğretim faaliyetleri hakkında genel bir bilgi edinerek Türkiye'de yürütülen öğretim faaliyetlerine fayda sağlayacak eğitsel çıktılara ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda betimsel analiz yöntemi kullanılarak ülkede okutulan iki ders kitabı incelemeye alınmıştır. Örgün eğitim, süreç olarak içerisinde öğretici, öğrenci ve eğitim materyallerini barındırır. Yazılı materyaller öğrenme faaliyetlerinde en yaygın kullanım ağına sahip araçlardır. Teknolojik gelişmelere bağlı olarak kullanımı giderek artan elektronik cihazlar, beraberinde her ne kadar ciddi kolaylıklar sağlamış olsa da yazılı kaynaklara duyulan ihtiyacın ortada kalmadığı yadsınmaz. Zira dijitalleşme, eğitim dışında içerisinde pek çok özelliği barındırmaktadır. Öğrenme dışında ve öğrenme faaliyetine ket vuracak herhangi bir özelliği bulundurmayan yazılı kaynaklar ise dil öğrenmek gibi uzun soluklu faaliyetlerde öne çıkmaktadır. Yazılı materyaller dil öğrenme faaliyetlerini iki açıdan temsil etmektedir. Bunlardan ilki, hedef kitleye öğretilecek girdilerdir. İkinci ise girdilerin hangi yöntem ve teknikler ışığında hedef kitleye aktarıldığıdır. Bu bakımdan Endonezya'da yürütülen Arapça öğretimini anlama noktasında okutulan kitapların araştırmaya konu olması uygun görülmüştür. Farklı iki kademeyi temsil etmeleri bakımından ortaöğretim ve liseye dair birer adet kitap örneklem olarak seçilmiştir. Arap dilinin hangi kademelerde öğretildiği, ders saatlerinin müfredat içindeki ağırlığı, temel dil becerilerinin oranı, okutulan kitapların içerikleri çalışmanın odaklandığı dikkat çekilen temel hususlardandır. Araştırma sonucu ders kitaplarında cümle kurgusunu sağlayacak temel gramer konularının seçilerek ayrı başlıklar altında ele alındığı görülmüştür. Arapçanın temel gramer konularından birisi olan irab sembollerinin okunmaması gerektiği görüşü oldukça dikkat çekicidir. Okuma becerisine dair diyalog ve okuma parçalarındaki temalar Endonezya'nın kültürel yönünü yansıtır vaziyettir. Metinler dışında kelime bilgisi ve bazı alışımlarda da kültüre ait görsellerden sıklıkla faydalanılması, görsel hafızanın aktif kullanımı için değerlidir. Kitapta kelime bilgisine özel bir önem gösterildiği anlaşılmaktadır. Ünite başlarında kelime bilgisine dair müstakil başlıklar açılmış, pekiştirmek amacıyla pek çok alıştırma verildiği görülmüştür. Yoğun şekilde yer alan alıştırmalar, betimsel istatistik yöntemiyle temel dil becerisi merkezli; yoğunluk ve çeşitlilik açısından incelenip tablolar halinde sunulmuştur. Çalışmanın evreni Arap dilinin

örgün biçimde öğretildiği uygulamaları kapsamaktadır. Veri toplamada doküman tekniğinden; verileri çözümlemede ise nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Ayrıca Türkiye ve Endonezya'nın eğitim sistemine dair verilecek bilgilerde karşılaştırmalı yöntem kullanılmıştır. Karşılaştırmalı yöntemde en az iki örneklem gerekmektedir. Bu çalışmada Türkiye'deki Arapça öğretimine dair bazı mülahazalar sunulmakla birlikte temelde Endonezya yer almaktadır. Araştırmanın, alanda gerçekleştirilecek karşılaştırmalı dil çalışmalarına ve Türkiye'deki Arap dili öğretimine fayda sağlaması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili ve Belagati, Endonezya, Dil Öğretimi, Öğrenme Stratejileri, Materyal Tasarımı.

THE EXPERIENCE OF TEACHING ARABIC AS A FOREIGN LANGUAGE: THE CASE OF INDONESIA

Abstract

The Arabic language is spoken by millions of people around the world and is a language in which the basic sources of the Islamic religion are written. Arabic is learned as a foreign language for cultural, academic and religious reasons. There is a strong memory accumulated in Turkey regarding the teaching of Arabic. Arabic, which has continued to exist in the curriculum for centuries starting from the madrasah system, continues to be taught in the formal context in different levels and programs within the Ministry of National Education, the Presidency of Religious Affairs and the Council of Higher Education. Educational activities carried out in Turkey have been criticized in some aspects. In the teaching of the Arabic language in Turkey, students, educators or the education system are generally criticized. On the other hand, it is also stated that the Arabic language is a difficult language to learn and therefore poses a special difficulty compared to other languages. Apart from Turkey, there are many countries that include Arabic as a foreign language in their education curriculum. The most striking of these is Indonesia with a population of 275 million. Indonesia, which is the most populous country in the world among Muslim countries in terms of population, today carries out the teaching of the Arabic language at a formal level at various levels of education. This study will examine the formal education activities carried out in Indonesia for teaching the Arabic language. Formal education includes the teacher, student and educational materials as a process. The increasing use of electronic devices, which is closely tied to technological advancements, brings significant conveniences. However, it is also clear that the need for written resources has not disappeared. This is because digitalization encompasses many features beyond education. Written resources, which do not include any features that would hinder the learning process, stand out in long-term activities like language learning. Written materials represent language learning activities in two aspects. The first is the input that will be taught to the target audience. The second is how the inputs are conveyed to the target audience under the guidance of methods and techniques. In this regard, it has been deemed appropriate to focus on the books used in Arabic language teaching in Indonesia for research. In addition to these, the most important issues to be addressed are the levels at which the Arabic language is taught, the status of the lesson hours in the curriculum, the ratio of basic language skills and the content of the books taught. In the textbooks, it has been observed that fundamental grammar topics necessary for sentence construction have been selected and examined under separate headings. The inclusion of a recommendatory view on not reading the irab symbols—one of the core grammar topics of Arabic—is particularly noteworthy. Themes in dialogues and reading

passages related to reading skills reflect the cultural aspects of Indonesia. Beyond the texts, visuals with cultural nuances are frequently utilized in vocabulary and some exercises, which is valuable for activating visual memory. Additionally, it is noted that independent sections on vocabulary are placed at the beginning of each unit, accompanied by numerous exercises for reinforcement. Data on the statistics of exercises based on core skills and the variety of exercises are presented in tables using a descriptive statistical method. It is hoped that the results obtained will be beneficial for Arabic language teaching in Turkey. This study includes practices in which the Arabic language is taught formally. Documentary technique was used in data collection; qualitative research methods were used in data analysis. In addition, comparative method was used in the information to be given about the education systems of Turkey and Indonesia.

Keywords: Arabic Language and Rhetoric, Indonesia, Language Teaching, Learning Strategies, Material Design.

GİRİŞ

Dünyanın yaşamış olduğu hızlı değişim ve dönüşümler, yabancı dil öğrenme popülaritesi giderek artırmıştır. Bilgiye ulaşma ve öğrenme konusunda imkanların eş zamanlı olarak yaygınlaşmasıyla artık öğrenme faaliyetinin en temel belirleyicisi doğru kaynaklardan ve yöntemlerden istifade etmek olmuştur. Dil öğrenme sürecinde materyaller önemli bir yere sahiptir. Günümüzde ciddi nicelikte artışın yaşandığı materyallere ulaşım kolaylaşmış olsa da meselenin nitel boyutunda seviyenin yükseldiğini söylemek güçtür. Bir tercih olarak dil öğrenmede pek çok farklı kaynaktan istifade edilebileceği gibi az sayıda kaynağa da müracaat edilebilir. Dil öğrenme, sık tekrarların yapılacağı uzun soluklu bir süreç olduğundan nitelik açısından yeterli sayılabilecek kaynaklar üzerinden yürütülmelidir. Uzun süreli faaliyetler bütünü olan dil öğrenmede tekrar temelde yer alır.¹

Bu çalışmanın konusu Endonezya'daki örgün Arap dili öğretim faaliyetleri hakkındadır. Endonezya, dünya üzerinde en çok Müslüman nüfusa sahip ülke konumundadır. Yerel diller dışında Avrupa menşeli bazı dillerin konuşulduğu Endonezya, öğretim faaliyetleri konusunda merak uyandıran bir yapıya sahiptir. Ülkemizde Endonezya'da yürütülen Arapça öğretim faaliyetlerine dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum genel itibarıyla Endonezya'daki eğitim faaliyetleri için de geçerlidir.

Rodhy Harisca vd. tarafından yapılan çalışmada “süper akıllı toplum” olarak nitelendirilen; dijitalleşme ve yapay zekanın yaygınlaştığı modern döneme uyumlu yeni bir Arapça müfredatın geliştirilmesi gerektiği savunulmuştur. Dil öğretiminde ifade edilen genel yöntem ve tekniklerin bir yönü-

¹ Tilda Navaro Saydı, *Yabancı Dil Öğrenmede Başarı Şifreleri: Öğrenme Stratejileri* (İstanbul: Bileşim Yayınları, 2007), 26-27.

le tekrar edildiği bu çalışma Endonezya'nın eğitim müfredatı ve dil materyalleri hakkında bilgi içermemektedir.²

Endonezyadaki Arap dili materyallerine yönelik tek çalışma Syamsul Sodiq ve Lutfiyah Alindah isimli Endonezyalı iki akademisyene aittir. Makalede; lise (MTs programı) 7. 8. ve 9. sınıfta okutulan Arapça kitaplarındaki Endonezce okuryazarlığı araştırılmıştır. Buna göre Endonezce ifadelerinin bulunuyor olması dil öğrenmede faydalıdır. Kitaplarda sınıflara göre kademe biçimde Endonezce unsurlarının azaltıldığı; bu oranın %2 ile %10 arasında değişiklik gösterdiği belirtilmiştir.³ İlgili çalışma Arapça materyalleri çok dar çerçevede incelemiştir. Endonezyadaki Arapça öğretiminde kullanılan materyallerin dil öğretim yöntem ve teknikleri açısından daha geniş çerçevede araştırılması gerekmektedir.

Literatürde Endonezyada Arapça öğretimi meselesine dair müstakil bir çalışmanın yapıldığını söylemek mümkün değildir. Endonezya'nın Arapça öğretim yaklaşımının Türkiye için önemli olduğunu belirtmek gerekir. Türkçe ve Endonezcenin yapısal olarak Arap diline uzak olması dışında her iki ülke de nüfusları bakımından makro düzeyde eğitim faaliyetleri yürütmektedir. Türkiye'de pek çok kademenin müfredatında yer alan Arapça, eğitimsel açısından eleştirilerin merkezinde yer almaktadır. Farklı ülkelerde uygulanan eğitim politikalarının kıyaslamalı bir yaklaşımla araştırılması, eğitimde yeni uygulamaların gerçekleştirilmesine imkân sağlayabilir. Böylece belli kültür ve bölgelerde yıllardır tecrübe edilmiş yöntem ve teknikler yeniden yorumlanabilecek; yeni yaklaşımların gelişimine olanak sağlanacaktır. Bu bağlamda makale, Endonezya'nın ilgili bakanlıkları tarafından hazırlanmış Arapça kitaplarını incelemeyi ve Türkiye'deki eğitim uygulamalarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın Endonezya dışında yabancı dil olarak eğitim müfredatında Arapçaya yer veren diğer ülkeler üzerine yapılacak araştırmalara örnek olması umulmaktadır.

1. ENDONEZYA TARİHİ

Tarihsel açıdan Endonezya'nın Müslümanlaşmasına zemin hazırlayan hadiselerin 12. Yüzyılda başladığı düşünülmektedir. İslamiyet'le nihayete eren bu süreçte dikkat çeken ilk olay M. 9. yüzyılda yaşanmıştır. Buna göre uzak doğuda ticaretle uğraşan Müslüman tüccarlar, gördükleri baskı ve

² Rodhy Harisca vd. "Arabic Teaching Curriculum for Indonesian General Educational Stages in the Society Era 5.0", *Jurnal Al Bayan Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab* 15/1 (Haziran 2023), 100-117.

³ Syamsul Sodiq – Lutfiyah Alindah, "The Hidden Indonesian Language Literacy Curriculum In Arabic Language Textbooks For Islamic Junior High School", *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning* 7/1 (2024), 390-397.

şiddet sonrası Endonezya'nın da içerisinde bulunduğu takım adalarına yerleşmeye başlamışlardır. Bu coğrafyada başlayan İslâmlaşma süreci M. 15. yüzyıla kadar devam etmiştir. Günümüzde Endonezya devleti, yaklaşık altı asırdan bu yana süregelen İslâm kültürünü kendine özgü biçimde yorumlamış vaziyettedir.⁴

Günümüzde %90 Müslüman nüfusuna sahip Endonezya'nın resmi dili Bahasa Indonesiadır (Endonezya). Ancak ülkede din, ırk ve geleneksel çeşitlilik sebebiyle yirmi beş dil ve yüzlerde lehçe konuşulmaktadır. Örgün eğitimin ilk yıllarında mahallî dillerin kullanımına müsaade edilirken; ilerleyen merhalelerde resmî dilde eğitim zorunludur. Yabancı diller arasında Çince, Hintçe, Hollandaca ve İngilizce ön plana çıkmaktadır.⁵

Şekil 1: Endonezya Haritası⁶



İslâmiyet'in Güneydoğu Asya ve Okyanusya'daki adalarda yayılmasından sonra bölgede çok merkezli bir dil konumuna gelen Malaycanın yazılı formunda Arap alfabesine beş harfin eklendiği yeni bir sistem geliştirilmiştir. Arap dili başta olmak üzere İslâmî ilimler içerisindeki diğer disiplinlere dair pek çok eser Malay dilinde kaleme alınmıştır. 1945 yılındaki bağımsızlık sonrası Endonezya hükümeti, aslı Malaycaya dayanan Endonezceyi resmî dil olarak kabul etmiştir. Arapçadan bu dillere geçen ödünç kelime sayısının 2.500 civarında olduğu tahmin edilmektedir. Netice itibarıyla Endonezya'da konuşulan diller Arapçadan belli oranda etkilenmiştir.⁷

⁴ Syed Muhammad Naquib al-Attas, "Endonezya / 2. Bölüm: Tarih", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1995), 11/194-197.

⁵ Sırrı Erinç, "Endonezya", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1995), 11/192-193.

⁶ Erinç, "Endonezya", 11/193.

⁷ İsmail Hakkı Göksoy, "Endonezya", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1995), 11/198; Eyyüp Tuncer, "Klasik Malayca Tefsir Çalışmalarında Arapçadan Ödünç Alınan Kelimelerin Kullanım Biçimi", *Dilbilim ve Karşılaştırmalı Edebiyat*, ed. Ahmet Kırkan

2. ENDONEZYA'DA EĞİTİM

Endonezya, nüfusunun büyük çoğunluğu Müslüman olmasına ve Asya kıtasının güneydoğu bölgesinde bulunmasına rağmen 27 Aralık 1949 tarihine kadar Hollanda sömürgeci olarak istikrarsız dönemlerden geçmiştir. Hollanda dışında ayrıca Japonya 1945-1949 yılları arasında ülkeyi işgal etmiş; tüm bunlardan yaşanırken Endonezya eğitim sistemi de istikrarsız zamanlardan geçmiştir.⁸

Endonezya tarihinde modern eğitim veren ilk okullar 1848 yılında Cava adasında açılmaya başlasa da eğitimden halkın yalnızca üst tabakası faydalanabilmiştir. Sömürge yönetimi, eğitimi ulaşılabilirlik açısından yerelleştirmemiş ve yaygınlaştırmamıştır. Hollanda misyoner okullarının sayısının gün geçtikçe artırması, Müslüman cemiyetlerin kendi çözümlerini üretmelerine sebep olmuştur. 20. Yüzyıl başlarında geleneksel ve dini eğitim veren pesantrenler modernize edilerek halka hitap eder hale getirilmişlerdir. İslâmî cemiyet ve teşkilatların açtığı bu okullarda dini eğitimin yanında Hollanda tarzı modern eğitim faaliyetleri de yer almıştır. Ancak o dönemlerde Hollanda'nın kontrolündeki okullardan mezun olan öğrenci sayısı daha fazlaydı.⁹ 1949 yılındaki bağımsızlık sonrası eğitimde büyük atılımlar gerçekleştirilmiş; 1930'da %7,4 olan okur yazarlık oranı 1961 senesinde %46,7 seviyelerine yükselmiştir.¹⁰

Bağımsız Endonezya hükümeti, Eğitim ve Kültür Bakanlığı dışında Din İşleri Bakanlığı'na da okul açma yetkisi vermiştir. İkili eğitim sisteminin uygulandığı Endonezya'da dini içerikli derslerin ağırlıkta olduğu medrese tarzı okullarda okuyan öğrenci sayısı toplam öğrenci sayısının ancak %15'ine tekabül etmektedir. İlkokuldan üniversite seviyesine dek İslâmî vakıf ve cemiyetlerin açmış olduğu okulların sayısı binlerle ifade edilmektedir.¹¹

2.1. Endonezya Medreseleri Olarak Pesantrenler

Pesantrenler, Endonezya uleması tarafından Cava'nın kırsal kesimlerinde kurulmuş, diğer adalarda ise farklı isimlere sahip olan yatılı okullardır. Sömürge düzenine karşı muhalif olan ulema sınıfı, devletin resmi görevlisi değildir. 15. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar devam eden bu eğitim kurumları modernleşme faaliyetleri kapsamında miadını doldurmuştur.¹² Eğitim

- Yunus Cengiz (Mardin: Mardin Artuklu Üniversitesi Yayınları, 2023), 116-118.

⁸ İsmail Hakkı Göksoy, "Endonezya'da Din Eğitimi Kurumları ve Tarihi Gelişimleri", *Dini Araştırmalar* 5/15 (Ocak-Nisan 2003), 38-44.

⁹ Göksoy, "Endonezya", 38-43

¹⁰ Göksoy, "Endonezya'da Din Eğitimi Kurumları", 38-44.

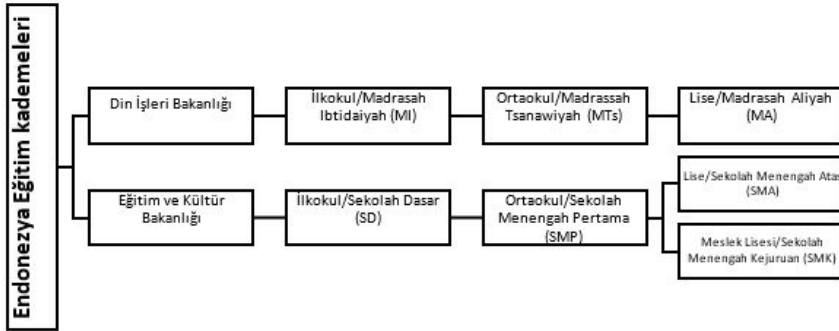
¹¹ Göksoy, "Endonezya'da Din Eğitimi Kurumları", 43-45.

¹² Göksoy, "Endonezya", 11/199.

müfredatında Arapça dahil, İslâmî ilimler üzerine Arap ve mahalli dillerde yazılı eserler okutulmuştur. Günümüzde bu kurumlar daha modern yapı-lara dönüşmüştür.¹³ Pesantrenler, Endonezyalıların Arapça öğrenim tecrü-besinin örgün olarak uygulandığı ilk kurumlar olması bakımından önem-lidir. Arapça öğretimi adına pesantrenlerin başlatmış olduğu faaliyetler ör-gün bağlamda Endonezya Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile Din İşleri Bakan-lığı tarafından yürütülmektedir.

Endonezya'nın güncel eğitim kademeleri tablo halinde sıralanabilir:¹⁴

Sekil 2: Endonezya'daki eğitim kademeleri



Endonezya eğitim sisteminde, iki farklı bakanlık bünyesinde ilkokuldan üniversite kademesine, eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Her iki eğitim-de yapısında da Arapça öğretimi gerçekleştirilmektedir.

3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE MATERYALLERİN ÖNEMİ

Arapça dünya üzerinde pek çok ülke tarafından örgün eğitim kapsamın-da öğretilen bir dildir. Ülkemizde Arap dili alanında yürütülen faaliyetlere bazı eleştiriler yöneltilmektedir.¹⁵ Bunlardan birisi de okutulan basılı ma-teryallerdir. Türkiye’de Arapça öğretim kitaplarına yönelik birtakım araş-tırmalar yapılmış, nitelik bakımından eleştiriler yöneltilmiş ve konuya dair tavsiyelerde bulunulmuştur.¹⁶ Literatürde Türkiye dışında Arapçayı yaban-cı dil olarak öğreten ülkelerin tecrübesine dair herhangi bir çalışmanın ya-pılmamış olması dikkat çekicidir. Karşılaştırmalı araştırmalar, eğitim siste-

¹³ Göksoy, “Endonezya’da Din Eğitimi Kurumları”, 48.

¹⁴ United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Unesco), “Unevoc” (Erişim 20 Ekim 2024).

¹⁵ Bkz. Hüseyin Polat, “Öğretmen Adaylarının 2-8 sınıflardaki Arapça Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri”, *Journal of Human Sciences* 16/4 (2019), 938-947.

¹⁶ Ramazan Kılıç, “Pedagojik Bakımdan Arapça Okuma Dil Becerisinde Materyal Tasarımı”, *Artuklu Akademi* 6/1 (2019), 36-56.

mindeki eksiklerin uygulanmış ve tecrübe edilmiş diğer uygulamalarla giderilmesine olanak sağlamaktadır. Nüfus ve -Arapçaya uzaklığı yönüyle- dil bakımından Türkiye'ye benzer özelliklere sahip Endonezya'da Arapça öğretim materyallerinin incelenmesi, literatürdeki eksikliğe işaret etmek bakımından ayrıca önemlidir.

4. EVREN VE ÖRNEKLEM

Endonezya'da yürütülen eğitim faaliyetlerinde Arapça; Endonezya Din İşleri Bakanlığı ve Endonezya Eğitim ve Kültür Bakanlığı bünyesinde ayrı kitaplar üzerinden işlenmektedir. Endonezya'da Arapça öğretimi hakkında daha kapsayıcı ve sağlıklı fikir sahibi olunması açısından her iki kurumunda da itibara alınması gerekmektedir. Bu kapsamda Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu "Pelajaran Bahasa Arab untuk SMA Kelas XII Kelas" (12. Sınıf lise için Arapça dersleri) isimli kitap ile Din İşleri Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu "Bahasa Arab VII Kelas" (7. Sınıf Arapça) isimli kitap örneklem olarak seçilmiştir.¹⁷ Millî Eğitim Bakanlığı'nın müfredatı laik içeriğe sahiptir ve bu yüzden Arapça dersi yalnızca lise sonunda bulunmaktadır. Dinî müfredata sahip Din İşleri Bakanlığı'nın sorumluluğundaki eğitimin ortaokul ve lise kademelerinin tamamında Arapça dersi okutulmaktadır. İki farklı kurumun farklı kademelerindeki kitaplar yöntem, teknik ve içerik açısından incelenecek; bu bağlamda Türkiye dışındaki eğitim faaliyetlerine dair farkındalık sağlanacaktır.

4.1. Endonezya'da Okutulan Arapça Kitaplar

Çalışmada lise (SMA) son sınıf ve ortaokul (MTs) yedinci sınıfta okutulan Arapça kitaplar içerik ve yöntem açısından ayrı başlıklar altında ele alınacaktır. Ardından iki kitaba dair kıyaslamalar yapılacak ve gerek duyulması halinde mevcut bilgiler Türkiye üzerinden değerlendirilecektir.

4.2. Pelajaran Bahasa Arab Untuk SMA

Bu kitap Endonezya Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından lise son (on ikinci) sınıf öğrencileri için okutulmaktadır. Toplam 170 sayfalık kitabın giriş bölümünde öğrencilere yönelik birtakım açıklamalar yer almaktadır. Temel beceri merkezli bu yeterliliklerin öğrenciler tarafından standart şekilde uygulanması vurgulanmıştır.¹⁸ Önsözde ise kitabın 12. Sınıf dil programı-

¹⁷ Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı uhdesinde orta öğretim seviyesi müfredatında Arapça bulunmaktadır. Ancak bakanlık tarafından ortaöğretim Arapça derslerine yönelik kitaplar geçmiş birkaç yıl içerisinde hazırlanabilmiştir. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı'nın uzun yıllardır faaliyetlerini yürüten imam hatip ortaokulları için materyal hazırlamada geç kaldığı söylenebilir.

¹⁸ Sururi Abdul Jalal, *Pelajaran Bahasa Arab Untuk SMA Kelas XII Bahasa* (Cakarta: Kemen-

na yönelik olduğu; temel dört dil becerisinin tek bir kitapta toplandığı; öğrencilerin kelime dağarcığını genişleterek, basit düzeyde iletişim kurma ve okuma yapmalarının hedeflendiği anlatılmıştır.

Eser; harfler, harekeler, medler, şedde, sükûn gibi temel ses olaylarıyla başlar. İkisi *hobi* (الهواية) ve *gezinti* (التنزه); birisi *otobüs* (الحافلة) ve dördü *meslek* (المهنة) olmak üzere toplamda dokuz üniteden oluşmaktadır. Kitabın giriş bölümünde öğrenci ve öğretmenlere dair temel beceri merkezli birtakım yaklaşımlar sunulmuştur:

Dinleme: Dinleme becerisinin temelinde öğretmen ve/veya öğrenciler hikâye ve diyalog metinlerini okur. Özellikle öğreticinin derste okuduğu metinler öğrenciye dinletilir; öğrencilerin yazılı kaynaklara bakmadan konu hakkında fikir sahibi olmaları sağlanır.¹⁹

Konuşma: Konuşma etkinliğinde cümle tekrarının yapılması esastır. Belirli bir konuda öğretmenler cümle kurduktan hemen sonra öğrenciler, toplu olarak bu cümleleri tekrar ederler. Cümleler halinde devam eden tekrarlar ardından öğrenciler gruplar halinde ilgili tema üzerinde pratik yapar. Anlaşılmayan veya bilinmeyen kelimeler öğreticinin soru-cevap yöntemi veya vücut işaretleri yardımıyla anlatılmakta, Arapça dışında sözlü bir ifade kullanmamaktadır.²⁰

Okuma: Öğretici metni okurken öğrenciler dikkatle dinler. Sonrasında her bir öğrenci metinden belli bir bölümü okur, yanlışlar varsa -okuma eylemi kesintiye uğratılmadan- düzeltilir. Öğrencilere metne dair çeşitli sorular yöneltilir. Okuma düzeyinin yetersiz olduğu düşünüldüğünde ilgili metin tahta üzerinde kalem yardımıyla okunur.

Yazma: Yazma becerisinin ilk aşamasında kitaptaki ve/veya öğretmenlerin verdiği cümleler defterlere yazılır. Dilsel hatalara rastlanması halinde düzeltmeye yönelik gerekli işaretlemeler yapılır. Bu faaliyetlerin devamında hedef kitleden kendilerine verilen sözcüklerle cümle kurmaları istenir. Yazma becerisinin ikinci aşamasında çeviri faaliyetleri bulunmaktadır. Çeviri, iki dil arasında (Arapça-Endonezce) karşılıklı olarak gerçekleştirilir.²¹

4.2.1. Eserde takip edilen yöntemler

Dokuz ünitenin tamamı sistematik olarak aynı biçimde işlenmektedir. Üniteler temel dil becerileri üzerine kurgulanmıştır. Sıralama şu şekildedir: kelime (المفردات), dinleme (الاستماع), konuşma (المحادثة), okuma (القراءة) ve yazma (الكتابة).

terian Pendidikan Nasional, 2011), Giriş.

¹⁹ Jalal, *Pelajaran Bahasa Arab*, Giriş.

²⁰ Jalal, *Pelajaran Bahasa Arab*, Giriş.

²¹ Jalal, *Pelajaran Bahasa Arab*, Giriş.

4.2.1.1. Kelime (المفردات)

Bir bölüm olarak “kelime”, beceriden ziyade, dil öğrenmenin temel unsurlarından birisi olarak nitelendirilebilir. Başlık olmasına ilaveten, kitap kurucusunda kelime bölümünün ayrıca önemsendiğini söylemek gerekir. Giriş bölümü dışında kelime öğrenmenin önemine dair birçok yerde atıf yapılmış, kelime bilgisinin bir konuda hakimiyet kurabilmenin en önemli şartı olduğu anlatılmıştır. Buna yönelik öğretici ve öğrenci merkezli birtakım tavsiyeler verilmiştir. Bunlar şu şekildedir: öğreticilerin kelimeleri doğru şekilde telaffuz etmesi, anlamı açıklarken resim, görsel vb. materyallerden istifade ederek görsel hafızayı etkin biçimde çalıştırması; örgün düzeyde öğrencilerin kelimeleri tekrar yöntemiyle ezberlemesi.²²

Ünite başlarında verilen kelimeler ünite boyunca tüm temel beceriler içinde etkin biçimde kullanılmıştır. Kelimeler Endonezce anlamlarıyla birlikte verilirken, ünite başındaki kelimelerin sayısı yirmi ile otuz arasında değişmektedir. Kitap sonunda yer alan listede ise yaklaşık üç yüz yirmi kelime bulunmaktadır. Günlük hayatta kullanılan kelimelerin tercih edildiğini söylemek mümkündür.

4.2.1.2. Gramer

Dilbilgisi kuralları (القواعد), müstakil olarak dinleme, konuşma ve okuma becerilerine ait başlıklar ardından ele alınmıştır. Gramere dair alıştırmalarda (تدريبات) ise dört temel beceri itibara alınabildiği gibi bazen birkaç beceri merkeze alınmıştır. Eserdeki gramer konuları şu şekildedir: masdar (sarih), zamirler, ism-i tafdil, mücerred ve mezîd fiiller, ism-i mevsûl, müfred/cem-i teksir, cem-i müzekkeri salim/cem-i müennesi salim, isim cümlesi (mübtada-haber-mefulün bih) ve muzari fiil. Dokuz konusunun her biri Endonezce dilinde kısa açıklamalar ve ilgili örnekler birlikte verilmiştir. İçerik ve anlatıma dair birkaç konuya değinilebilir.

İsim cümlesi: İsim cümlesi isimle başlayan bir cümledir. Mübtada, cümle başında yer alır ve özne işlevi görür. Haber, mübtedadan sonra gelen ve cümlede anlamın tamamlanmasını sağlayan yüklemidir. Eylemin nesnesi konumundaki isim ise mefulün bihtir ve bu yapı mansuptur. Nasp; ikillerde ve müzekker çoğullarda “ي/ي”; müennes çoğullarda ise kesra ile temsil edilir. “السَّاعَةُ تُشِيرُ الْوَقْتَ” cümlesindeki “السَّاعَةُ” mübtada, “تُشِيرُ” haber, “الْوَقْتُ” ise mefulün bihtir. Haber, mübtadanın cinsiyetine uyum sağlayarak çekimlenmiştir.²³ Mübtada-haber-mefulün bih şeklinde kombine edilen isim cümlesi konusunda mübtada ve haber öğeleri beraberinde mefulün bihin ayrıca vurgu-

²² Jalal, *Pelajaran Bahasa Arab, Giriş*.

²³ Jalal, *Pelajaran Bahasa Arab*, 116-117.

landığı görülmektedir. Cümledeki öğelerin rolleri ön plana çıkartılırken irab alametine dair de öz bir bilgi verilmiştir.

Fiil kalıpları: Mücerred ve mezid olarak ikiye ayrılır. Mücerred fiiller asli harflerden oluşurken mezid fiiller asli harflere üç taneye kadar harfin eklenebildiği fiillerdir.²⁴

a. Mücerred fiil: İkiye ayrılır

a.1. Sülası mücerred: Üç asli harften oluşan fiildir.

Örnekler		Vezin/Siga	
قَتَلَ - يَقْتُلُ	نَصَرَ - يَنْصُرُ	يَفْعَلُ	فَعَلَ
جَلَسَ - يَجْلِسُ	ضَرَبَ - يَضْرِبُ	يَفْعَلُ	فَعَلَ
مَنَعَ - يَمْنَعُ	فَتَحَ - يَفْتَحُ	يَفْعَلُ	فَعَلَ
عَلِمَ - يَعْلَمُ	فَرَحَ - يَفْرَحُ	يَفْعَلُ	فَعَلَ
شَرَفَ - يَشْرَفُ	كَرَّمَ - يَكْرُمُ	يَفْعَلُ	فَعَلَ
نَعِمَ - يَنْعَمُ	حَسَبَ - يَحْسِبُ	يَفْعَلُ	فَعَلَ

a.2. Rubai mücerred: Rübai mücerredin tek bir çeşidi vardır ve dört asli harften oluşur.

المثال		الوزن	
وَسَّسَ - يُوَسِّسُ	دَحَرَ - يَدْحِرُ	يَفْعَلُ	فَعَلَ

b. Mezid fiil: İkiye ayrılır.

b.1. Sülası mezîd fiil: Asli harflere üç kadar harfin eklenebildiği fiillerdir.

Örnekler		Vezin	
أَحْسَنَ - يُحَسِّنُ	أَكْرَمَ - يَكْرُمُ	يَفْعَلُ	أَفْعَلَ
عَظَّمَ - يَعْظِمُ	قَدَّمَ - يَقْدِمُ	يَفْعَلُ	فَعَلَ
ضَارَبَ - يَضْرِبُ	قَاتَلَ - يَقَاتِلُ	يَفَاعَلُ	فَاعَلَ

b.2. Rubai mezid fiil: Tek bir harf ziyadesinin yapıldığı vezinlerdir:

Örnek		Vezin	
تَبَعَثَ - يَتْبَعِثُ	تَدَحَّرَجَ - يَتَدَحَّرَجُ	يَتَفَعَّلُ	تَفَعَّلَ

İki harf ziyadesinin yapıldığı vezinlerdir:

²⁴ Jalal, *Pelajaran Bahasa Arab*, 50-51.

Örnek		Vezin	
افرنقع-يفرنقع	اخرنجم-يخرنجم	يفعلل	افعلل
اقشعر-يقشعر	اطمآن-يطمآن	يفعلل	افعلل

Genel itibariyle kitapta, dilde anlama ulaşmayı sağlayacak temel yeterlilikler olan kelime ve cümle yapılarının ön plana çıkarıldığı, bu minvalde gramer konularının fiil ve isim cümlesinin kurgusunu anlamaya yetecek düzeyde ve yöntemle işlendiği söylenebilir. Bir yöntem olarak dilbilgisi-çeviri, çeşitli yönleriyle eleştirilmektedir. Bunlardan en çok dikkat çeken; konuşma ve dinleme becerilerinin ihmal edilmesi, telaffuzda eksiklik ve sözcük dağarcığının yeterince gelişmemesi, şeklinde sıralanabilir.²⁵ Ancak bu kitapta kelimelere gösterilen özel ihtimam ve gramer meselelerin temel beceriler içerisinde uygulamalı şekilde işleniyor olması yöntemin eksiklerini tamamlamak bakımından önemlidir.

4.2.1.3. Alıştırmalar

Alıştırmalar, kitaptaki tüm ünitelerde yer almakta ve temel dil becerilerine göre değişkenlik göstermektedir. Alıştırmalarda ünite başında verilen kelimelerin kullanıldığı görülmektedir. Gramer konularının anlatımında çeşitli alıştırmalara yer verilmiştir. Kitapta bulunan alıştırmaların sayısal oranı ve çeşitliliği şu şekilde sıralanabilir:

Tablo 1: SMA kitabındaki alıştırma çeşitleri

Temel beceriler	Alıştırma çeşitleri
Dinleme	Soruları parçaya/metne göre cevaplama, arkadaşına soru sorma, cümle tamamlama, kelimeleri düzenleyerek cümle oluşturma
Konuşma	Soruları parçaya/metne göre cevaplama, kelimelerden anlamlı cümle kurma, boşluk doldurma
Okuma	Soruları parçaya/metne göre cevaplama, kelimelerden anlamlı cümle kurma
Yazma	Kelimelerden anlamlı cümle kurma, cümleleri harekeleme, Arapça cümleleri Endonezceye çevirme, Endonezce cümleleri Arapçaya çevirme, harfleri birleştirerek kelime yazma, soruları cevaplama, cümle tamamlama, kelime eşleştirme, boşluk doldurma, doğru-yanlış işaretleme, kelimelerden anlamlı cümle kurma, cümle harekeleme
Gramer	Boşluk doldurma, kelimelerden cümle kurma, cümleyi kurala göre yeniden oluşturma

²⁵ Muhammet Raşit Memiş – Mehmet Dursun Erdem, “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler”, *Turkish Studies* 8/9 (Yaz 2013), 299-300.

Tablo 2: SMA kitabındaki alıştırmaların sayısal oranları

Alıştırma sayısı														
	Ünite 1	Ünite 2	Ünite 3	Ünite 4	Genel Alıştırmalar	Ünite 5	Ünite 6	Ünite 7	Ünite 8	Ünite 9	Genel Alıştırmalar	Toplam		
Müfredat														
Konuşma	2	2	4	2				2	1	5			12	6
Okuma	2	5	2					3	5				17	
Dinleme	2	3		1						2			6	2
Yazma	5	8	5	6			6	5	7	6		5	24	29
Gramer	3	1					1	2		5		9	12	9

Tablo 1'e göre alıştırmalar sırasıyla yazma, dinleme, konuşma, okuma ve gramer şeklinde yoğunluk gösterir. Tablo 2'de kırmızı renge boyanmış sayılar, içerik itibarıyla alıştırmaya olan ancak alıştırmaya başlığı (تَدْرِيب) altında bulunmayan faaliyetleri nitelemektedir. Bunlar içerisinde en çok alıştırmaya yazma; en az alıştırmaya ise dinleme becerisine aittir. Yazma becerisi sonrası en yoğun alıştırmaya okuma ve gramer başlığında yer almıştır. Dinleme becerisinin nispeten az bir orana sahip olduğu söylenebilir. Bu haliyle tablo 1 ve tablo 2'ye ait veriler birbiriyle paralellik arz etmektedir. Ön plana çıkan yazma becerisi, esasında konuşma becerisinin sessiz biçimini temsil eder. Cümle kurgusunun ön plana çıkartılıp, yazma faaliyetlerinin yoğunlaştırılması dil mantığını kavrama açısından anlamlıdır. Konuşma becerisinin aksine yazma, çevrenin olumsuz tepkilerine maruz kalma ihtimalini en aza indirmektedir. Bu sebeple ülkemizde sıkça eksikliği dile getirilen konuşma becerisinin gelişimi, yazma faaliyetlerinden geçmektedir.

4.3. Bahasa Arab VII (MTs)

Toplam 144 sayfadan oluşan kitap, Endonezya Din İşleri Bakanlığı İslâmî Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yedinci sınıf öğrencileri için hazırlanmıştır. Kitabın önsözünde ulaşılabilecek temel yeterliliğin Kur'an, hadis, fıkıh gibi İslâmî ilimlerde uzmanlaşma olduğu anlatılmıştır. Ayrıca Arapça öğrenmenin modern çağın gerekliliklerine uyum sağlamada önemli bir rol üstlendiği vurgulanmıştır. Kitapta; *tanışma* (التَّعَارُف), *okul tesisleri* (المَرافِق المَدْرَسِيَّة), *okul gereçleri* (الأَدَوَات المَدْرَسِيَّة), *adres* (العُنْوَان), *ev* (الْبَيْت) ve *ailenin gündelik halleri* (مِنْ يَوْمِيَّات الأُسْرَة) olmak üzere toplamda altı ünite bulunmaktadır.

4.3.1. Eserde takip edilen yöntemler

Ünite başlarında içeriğe dair temel yetkinlikler, temel yeterlilikler, açıklamalar ve kavram haritaları yer almaktadır. Temel yetkinlik başlığında ders bağlamında ahlak ve erdeme dair genel ifadelere yer verilmiştir. Temel yeterlilikler ve açıklamalarda ilgili ders konularına dair gerçekleştirilmesi gereken hedefler sıralanmış; kavram haritasında²⁶ ise ders içerisinde işlenecek tüm faaliyetler öz bir üslupla şema halinde sunulmuştur.

Altı ünitenin her biri dört etkinlik altında incelenmiştir. İçerik itibarıyla etkinlikler şu şekildedir:

a. Birinci etkinlik

- a.1. Kelime (المفردات)
- a.2. Metinler (النصوص)
- a.3. Diyalog (الحوار)
- a.4. Terkib (التركيب)
- a.5. Dinleme (الاستماع)

b. İkinci etkinlik

c. Üçüncü etkinlik

d. Dördüncü etkinlik

Etkinlikler; içerik ve yöntem açısından başlıklar halinde incelenecektir.

a. Birinci etkinlik

Kelime

Ünite başındaki kelimeler Endonezce karşılıklarıyla birlikte verilmiştir. Başlıklar dahilinde kelimelerin toplam sayısı 321'dir. Ünitelerin temasıyla uyumlu bu kelimelere ek olarak, günlük hayata sıkça kullanılan kalıp ifadeler ve zıt anlamlı kelimelerde yer verilmiştir.

Kelime bölümleri yöntem olarak ünitelere göre farklılık gösterir. Örneğin okul tesisleri isimli ikinci ünite'deki kelimelerde okul çeşitleri (ilkokul, devlet okulu v.b.), okuldaki odalar (müdür odası, güvenlik odası vb.), okuldaki tesisler (kantin, asansör, lavabo) ayrı başlıklar halinde verilmiş; ardından zıt anlamlı ve yaygın kelimeler aktarılmıştır. "Okul gereçleri" isimli diğer bir ünite'de ise eğitim materyalleri (çanta, silgi) ve sınıf gereçleri (tahta, masa vb.) ayrı tablolar içerisinde sunulmuştur.

Endonezce anlamlarıyla birlikte yer alan kelimelerin öğrenimi çeşitli alıştırmalarla pekiştirilir. Alıştırmaları şu şekilde sıralamak mümkündür: Arap-

²⁶ Kavram haritası okuma eğitiminde önemli bir rol üstlenmektedir. Konu hakkında bk. Halit Karatay, *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama* (Ankara: Pegem Akademi, 2014), 129-130.

ça kelimelerin anlamları, kelime kategorisine göre (örneğin bir oda olarak banyodaki eşyalar) ezberden kelime yazma, boşluğa uygun gelen kelimeyi yerleştirme ve çoktan seçmeli sorular.

Gramere dair bazı hususların kelimeler bölümünde yer aldığı dikkat çekmektedir. Örneğin; harfi cerler ve zarfu mekanlar, Endonezce anlamlarıyla birlikte cümle içerisinde örneklendirilmiştir.²⁷ Arapça renkler ilişkili oldukları ism-i tafdil konusu dışında, kelime bağlamında müzekker ve müennes halleriyle örnekler üzerinden anlatılmıştır.²⁸ Zamirler, soru edatları, yön edatları, sıfat ve haller, cer edatları, mekân zarfları ve fiil çekimleri için de aynı şeyleri söylemek mümkündür. Bu şekilde yapılmak istenen şey bilgileri mekanik (gramer) bir zeminden öte, pragmatik (anlam odaklı) kaygılar güderek öğretmektir.

Metinler

Okuma becerisine karşılık gelen “metinler” başlığı altında genellikle bir ya da iki metne yer verilmiştir. Metinlere dair bazı hususlar dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki üniteye ait gramer konularının metin içerisinde etkin biçimde kullanılıyor olmasıdır. Bu kapsamda metinlerde sıklıkla renklendirme faaliyetleri yapılmıştır. Örneğin munfasıl zamirlerin anlatıldığı birinci ünitenin metinler bölümündeki iki metinden birinde zamirler kırmızı renge boyanmıştır.²⁹

Kitaptaki metinleri içerik açısından da değerlendirmek gerekir. Metinlerin özellikle giriş cümleleri birbiriyle benzerlik gösterir. İçerik çeşitliliğini daralttığı düşünülebilecek bu meselede, ifade ve cümleler daha dar ve belirli bir alanda tutulurken, hedef kitlenin zihninde daha rahat yer edinecek kalıp ifadelerden söz edilebilir. Nitekim bilgide nicelik kadar niteliğin artırılması gerekmektedir.

Metin anlatılarında sıklıkla birinci tekil şahıs (ben) zamiri tercih edilmiştir. Metinler; temel dil becerilere zemin oluşturmaları dışında kelime ve gramer bilgisinin uygulamaya konduğu bağlamlar bütünüdür. Arapça, çevresel faktörler bakımından gündelik hayatta çok fazla dilsel girdiye maruz kalıma imkânı olan bir dil değildir. Bu bakımdan “ben” merkezli içerikler, hedef kitlenin hedef dili içselleştirmesi açısından kıymetlidir.

Metinlerde şehir ve mekân başta olmak üzere pek çok özel isme yer verilmiştir. Bu isimlerin yazılışında ise Endonezcenin (Latin alfabesi) tercih edildiği görülmüştür. Metinlerde Arapça kökenli isimler de tercih edilebi-

²⁷ Faruq Baharudin, *Bahasa Arab Mts Kelas VII*, ed. Muhammed Wahib Dariyadi (Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Islam, 2020), 30-31.

²⁸ Baharudin, *Bahasa Arab Mts Kelas VII*, 54-55.

²⁹ Baharudin, *Bahasa Arab Mts Kelas VII*, 8.

lirdi. Endonezya'da yerel bazı isimlerden faydalanılması, hedef kitleye alışık oldukları bir içerik dünyası sunma çabası olarak yorumlanabilir. Bunun tabii sonucu olarak bu isimlerin ayrıca Arapça yazı diline dönüştürülmesine gerek duyulmamıştır.

Okuma faaliyetlerinde anlamın odak noktasına oturtulduğunu gösteren bir diğer husus da irab ile ilişkilidir. Kitaptaki ibarelerin nasıl okunacağı hakkında verilen tavsiyeler arasında irabın itibar alınmaması gerektiği vurgulanmıştır. Buna göre metinlerde her ne kadar irab sembolleri belirtilmiş olsa da okuma ve konuşma becerisinde bu sembollerin okunmaması gerekir (sâkin). Örneğin “Ayşe geldi.” cümlesinin telaffuzu “حَضَرَتْ عَائِشَةُ” değil, “حَضَرَتْ عَائِشَةُ” şeklinde olmalıdır.

Diyalog (الحوار)

Diyalog olarak sunulan metinlerin okunuşunda bir dizi işlemten söz edilmektedir. İlk olarak öğrencilerin bu diyalogları karşılıklı şekilde okuması sağlanır. Ardından metindeki karakterler öğrencilere uyarlanır ve bu haliyle tüm sınıf diyalogu tekrar eder. Daha sonrasında farklı kelimeler verilerek yeni cümleler kurulur. Bu haliyle diyalogun temel beceriler içerisinde konuşma ve okumaya karşılık geldiği söylenebilir. İçerisinde hazır bulunuşluk gerektiren konuşmanın aksine diyaloglar, ezberlenen metinlerin telaffuz edilmesi faaliyetidir. Temelde cümle yapıları tekrarlanmakta ve bu sayede cümle kurgusunun bir meleke haline dönüşmesi desteklenmektedir. Ayrıca hedef kitlenin çeşitli soru kalıpları ve üsluplarını cümle içerisinde yeniden kurgulaması beklenmektedir. Diğer becerilere nazaran diyalogların kitaptaki yoğunluğu daha azdır. Dilin konuşma ve yazılı formu göz önüne alındığında kitabın bu haliyle yazı dilini öncelediğini söylemek mümkündür. İşıtsel-dilsel yöntemin temelinde de diyaloglar yer almaktadır. Diyalogların toplumun konuşmuş olduğu dil kültürüyle uyumlu olması son derece önemlidir.³⁰ Bu haliyle kitabın gerek içeriğiyle gerekse kullanılan görsellerle Endonezya'daki yerleşik kültürü güzel bir şekilde yansıttığı söylenebilir. Nicel yoğunluğu bakımından ezberlenmesi mümkün olan bu metinlerin Arapça'nın temel mantığını kavramada kritik rol üstlendiği söylenebilir.

Terkib (Gramer)

Dilbilgisine dair temel konular terkib (التركيب) isimli başlık altına ele alınmıştır. Esasında terkib kavramı, bir şeyleri sentezlemek anlamına gelir. Somut olarak terkib, yüzüğe taş eklenmesi ve sonunda yüzüğün tamamlanma-

³⁰ Memiş –Erdem, “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler”, 304.

sı olayıyla açıklanmaktadır.³¹ Kaidelerin temel amacı lafızların anlamlı bir kurguya sahip olacak şekilde sentezlenmesidir. Az sayıdaki gramer konuları öz üslupla anlatıldıktan sonra konunun çeşitli alıştırmalarla pekiştirildiği görülmektedir. Ele alınan meseleler sırasıyla şu şekildedir: munfasıl zamir, işaret ismi, istifham, işaret ismi, naat, mübteda-haber, istifham (eyne, min eyne, ile eyne), muttasıl zamir, kem-mâ, sayılar, mukaddem mübteda ve haber, mâzâ, men, limen, istifham (maza).

Kitapta konuların ele alınış sırası dikkat çekicidir. Zira kitap, cümle kurgusunun en yalın formlarını temsil eden zamirlerle başlar. İsimlerin yerini tutabilen yapısıyla zamirler, dilde önemli rol üstlenir. Munfasıl zamirlerin akabinde isim cümlesinin temel mantığının anlatımına geçilmiştir. Mübtedanın cümlelerin başında yer alan özne olduğu; haberin ise mübtedadan sonra geldiği ve yüklem görevini üstlendiği anlatılmıştır. Ardından konuya dair şu açıklamalara yer verilmiştir:³²

Mübteda = Özne

Haber = Yüklem

Örnek	Çeviri	Açıklama
هُوَ فَارُوقُ	O Faruk'tur.	Haber, mübtedanın cinsiyetine uyum sağlar.
هِيَ حَلِيَّةُ	O Hilve'dir.	
أَنْتَ عَمْرُ	Sen Ömer'sin	
أَنْتَ رُقَيَّةُ	Sen Rukayye'sin.	
أَنَا مَحْمُودُ	Ben Mahmud'um.	

Cümle	Hata yeri	Doğru kullanım
هِيَ فَارُوقُ	فَارُوقُ kelimesi eril bir isim olduğundan هُوَ zamiri alır	هُوَ فَارُوقُ
هُوَ حَلِيَّةُ	حَلِيَّةُ kelimesi dişil bir isim olduğundan هِيَ zamiri alır.	هِيَ حَلِيَّةُ

Konu anlatımı ardından çoktan seçmeli boşluk doldurma, çoktan seçmeli soru, boşluk doldurma, kelimelerden cümle kurma ve çeviri türünde birçok alıştırmaya yer verilmiştir. Kullanılan örnekler ve anlatımda mübteda ve haberin cinsiyet ve sayı açısından uyumu anlatılmıştır. Örneklerde Arapça cümle kurgusunun mantığının daha iyi kavranabilmesi için en yalın kip

³¹ Neşvân el-Himyârî, *Şemsü'l-'ulûm*, thk. Hüseyin b. Abdullah el-Amrî vd. (Dimeşk: Dâru'l-Fikr, 1999), 4/2618.

³² Baharudin, *Bahasa Arab Mts Kelas VII*, 14.

olan birinci tekil şahsın tercih edildiği söylenebilir. Zamirlerle isim cümlesi arasında yer alan “soru edatları” konusu için de aynı durum geçerlidir.³³ Zira cümle kurgusu gerektiren soru sorma üsluplarının yaygın kullanım alanına sahip ve özne olmaya en uygun olan zamirlerle ardışık biçimde işlenmesi gerekir.

Klasik sistemde nahiv ve sarf kitaplarında yer alan bazı konuların “kelimeler” başlığı altında incelenebildiği ifade edilmiştir. Bu konulardan birisi de sayılardır. Kitapta sayıların (1-10 arası) yalnızca eril (müzekker) biçimlerine yer verilmesi dikkat çekicidir.³⁴ Öte yandan metinlerde geçen sayılar genellikle rakamsal sembollerle ifade edilmiştir. Telefon benzeri uzun karakterli sayılar dışında adres vb. tek basamaklı rakamlarda da durum çok değişmemiştir. Esasında sayılar, adet-madut ve temyiz başlıkları altında bir gramer bağlamında incelenir. Ancak bunlar, öğrenciler tarafından zor kabul edilen konulardandır.³⁵ İlerleyen ünitelerde 11-20 arasındaki sayılar ve ondalık sayılara “كم” (kaç) ve “ما” (ne) soru edatları bağlamında yer verilmiştir. Meseleye bu açıdan bakıldığında sayıların öğretilmesine karşılık yazı dilinde sayısal sembollerin tercih edilmesi, hedef kitlenin dikkatini metin ve anlama yöneltmekten kaynaklıdır, denebilir.

Kelimeler bölümünde yer almasına rağmen dikkat çekici bir diğer gramer konusu muzari fiillerdir. “Ailenin gündelik halleri” isimli altıncı ünite, günlük hayatta yapılan eylemler, birinci kişili anlatım (أنا) üzerinden (yemek yapıyorum, süt içiyorum vb.) fotoğraflar yardımıyla sunulmuştur. Sonrasında konuya dair fiil çekimlerine yer verilmiştir. Tablodaki fiillerden bazıları şu şekildedir:³⁶

Mana	Zamirler						Rakam
	أنا	أنت	أنت	هو	هي	نحن	
Çalışmak	أَعْمَلُ	تَعْمَلُ	تَعْمَلِينَ	يَعْمَلُ	تَعْمَلُ	نَعْمَلُ	1
Yazmak	أَكْتُبُ	تَكْتُبُ	تَكْتُبِينَ	يَكْتُبُ	تَكْتُبُ	نَكْتُبُ	2

Muzari fiil aynı ünitenin terkib bölümünde daha ayrıntılı şekilde anlatılmıştır. Buna göre muzari fiiller, şimdiki zaman ve geniş zamanı kapsa-

³³ Baharudin, *Bahasa Arab Mts Kelas VII*, 13.

³⁴ Baharudin, *Bahasa Arab Mts Kelas VII*, 81.

³⁵ Majed Haj Mohammad, *Arap Dili Öğretiminde Karşılaşılan Dilsel Zorluklar - Yüzüncü Yıl ve Hakkari Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma-* (Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015), 27.

³⁶ Baharudin, *Bahasa Arab Mts Kelas VII*, 120.

maktadır. Muzari fiilleri elde etmek üzere kelime başına “ن-أ-ت-ي” sesle-
rinden birisi eklenir. Konuya dair detaylı açıklama tablo halinde şu şekil-
de verilmiştir:

Zamir	Muzari fiil	Sembol	Mana
هو	يفعل	ي	O (erkek) yapıyor
هي	تفعل	ت	O (kadın) yapıyor
أنت	تفعل	ت	Sen (erkek) yapıyorsun
أنت	تفعلن	تئين	Sen (kadın) yapıyorsun
أنا	أفعل	أ	Ben yapıyorum
نحن	نفعل	ن	Biz yapıyoruz

Konuya dair açıklamalardan sonra örneklere geçilir. Ancak bu nokta-
da dikkat çeken bir uygulama vardır. Örnekler, doğruları dışında yanlışla-
rıyla da gösterilir. Muttasıl zamirlerin “ال” almamasına dair kullanımlar şu
şekildedir:³⁷

Hatalı kullanım	Doğru kullanım	Açıklama
الكرسيه	كرسيه/الكرسي	Muttasıl zamir bulunduran kelimeler “ال” takısını almaz.
المكتبها	مكتبها/المكتب	
الصورتك	صورتك/الصورة	

Haberin mukaddem olması konusunda benzer cümle örneklerinin ön
plana çıkarıldığı görülmektedir. Ayrıca açıklamalara geçmeden örnekler
kırmızı renkle vurgulanmıştır.³⁸

Örnek	Anlamı	Açıklama
الحديقة وراء البيت	Bahçe evin	– Altı çizili ifade mübteda, kırmızı renkteki ifadeler ise haberdir. Mübteda cümle başında, haber cümle sonunda gelmiştir. – Mübteda cümle başında geldiğinde kişi ve şehir türündeki isimler hariç, “ال” takısı almalıdır.
على الوسادة السرير	Yastık yatağın üstündedir.	

³⁷ Baharudin, *Bahasa Arab Mts Kelas VII*, 60.

³⁸ Baharudin, *Bahasa Arab Mts Kelas VII*, 107.

Örnek	Anlamı	Açıklama
وَرَاءَ الْبَيْتِ حَدِيقَةٌ	Evin arkasında bir bahçe (vardır)	- Altı çizili ifade mübteda, kırmızı renkteki ifadeler ise haberdır.
عَلَى السَّرِيرِ وَسَادَةٌ	Yatağın üstünde bir yastık (vardır)	- Örneklerde (mukaddem) haber cümle başına gelirken (muahhar) mübteda kelime sonunda yer almıştır. - Mübteda cümle sonunda gelirse “ال” takısı almaz.

Arapçada önemli gramer konularından birisi olan isim cümlesinin ya-
lın ve anlaşılır bir üslupla anlatıldığı söylenebilir. Mübtedanın cümle başın-
da ve sonunda gelebildiğinin aynı örnekler üzerinden gösterilmesi, mübte-
danın altının çizilmesi, haberin kırmızı renge boyanması algı ve dikkati ar-
tıran önemli detaylardır.

İstima

Dinlemede ilk olarak harf ve kelimelerin doğru telaffuzuna dair faaliyet
ve aktivitelere yer verilmiştir. Öğreticilerin uygulamalı olarak gösterdiği ide-
al okuma sonrası hedef kitleden karşılıklı telaffuz faaliyetleri gerçekleştirmе-
leri istenmiştir. Başlık altındaki örneklerden bazıları şu şekildedir:

أنا طالبٌ في الفصل (الأول-الثاني-الثالث)
هذه صديقي. (بطاقة-بيت-عنوان)
في غرفة الأكل مائدة - في الحمام بركة - في غرفة المكتب تقويم
الماء في الحمام - الملابس في الخزانة - الفاكس في الغرفة

Dinleme becerisinin temelinde ses ve kelime yapıları yer almaktadır. An-
cak başlık altında sıklıkla kısa cümle örneklerine yer verilmesi, dinleme be-
cerisinin anlam ve gramer temeline oturtulduğunu göstermektedir.

İkinci Etkinlik

“Metin modelleme” adlı başlık altında ikinci etkinliğe dair bazı açıkla-
malara yer verilmiştir. Buna göre metinler; anlatım bakımından özel ve ge-
nel nitelikte ikiye ayrılır. Özel nitelikte ilgili kişi veya olgulara dair spesifik
özellikler ön plana çıkartılırken (tasnif); genel açıklamalarda tarif, kişileş-
tirme (teşhis) ve sınıflandırma (tasnif) mevcuttur. Konuya dair verilecek ör-
nek metin şu şekildedir:³⁹

³⁹ Baharudin, *Bahasa Arab Mts Kelas VII*, 20.

اِسْمِي عَزَامُ ، اَنَا طَالِبٌ وَهَذَا مُحَمَّدٌ، هُوَ طَالِبٌ، هُوَ صَدِيقِي وَهَذِهِ رَفِيدةٌ هِيَ طَالِبَةٌ هِيَ صَدِيقَتِي.	Örnek metin
اِسْمِي عَزَامُ ، اَنَا طَالِبٌ.	Özel açıklama
وَهَذَا مُحَمَّدٌ، هُوَ طَالِبٌ، هُوَ صَدِيقِي وَهَذِهِ رَفِيدةٌ هِيَ طَالِبَةٌ هِيَ صَدِيقَتِي.	Genel açıklama

Tüm üniteler içerisinde özel ve genel açıklamalara sahip iki farklı metin bulunmaktadır. Genel ve özel olarak isimlendirilen açıklayıcı metinlerin tespitine dair alıştırma ve Arapça kitapları için alışılanın dışında olduğunu söylemek gerekir.

Altıncı ünite de keşif metni (نص السردى التعدادى) isimli bir başlığa yer verilmiştir. Buradaki anlatıya göre keşif metinleri gerçekleşmiş olayları kronolojik olarak anlatan, meselelerin hangi zaman içerisinde gerçekleştiğini belirten ve yönelim (الإتجاهات), olaylar (الحدث) ve yorumlama (التعليق) olmak üzere üç aşamadan oluşan bir yapıya haizdir.

1. Yönler (الإتجاهات): Bir olay veya olayın kimin, nerede, ne zaman meydana geldiğine dair arka plan bilgisini anlatan açılış cümlesidir.

2. Olaylar (الحدث): Yaşanan olayların sırayla aktarılmasıdır.

3. Yorumlama (التعليق): Anlatıyı sonuçlandırmak üzere verilen son bilgilerdir.

Bu etkinlikte hedef kitleye kazandırılmak istenen temel husus bir metnin giriş gelişme ve sonuç olmak üzere birtakım ardışık merhalelerden oluştuğudur. Nitekim metinler giriş, gelişme ve sonuç içeren cümlelere ayrılarak içerik analizlerine tabi tutulmakta ayrıca Endonezceye çevrilmektedir.

Üçüncü Etkinlik

Üçüncü etkinlikle alakalı birtakım açıklamalar yapılmıştır. Bunlar şu şekildedir:⁴⁰

- Bir koordinatör gözetiminde dört veya beş kişilik gruplar oluşturulur.
- Önceki sayfalara ait metinlerdeki kelimeler, ifadeler, yapılar ve basit cümle örnekleri grup halinde yeniden öğrenilir.
- Yeni bir metin yazımı planlanır.
- Metnin türü ve teması belirlenir.
- Gruplardaki her bir üyeye, aynı cümleleri kurmaması için birbirinden farklı birkaç anahtar kelime verilir ve ardından kâğıt üzerinde birkaç cümle kurmaları istenir.

⁴⁰ Baharudin, *Bahasa Arab Mts Kelas VII*, 22-24.

- Öğretilen cümle yapısı dikkate alınarak, metin türünün karakterine ve cümle yapısına göre her bir yazı düzeltilir.

- Paragraflar halinde yazılan cümleler düzeltilmiş bir şekilde, yeniden yazılır ve bir sonraki öğrenme süreci için saklanır.

Alıştırmanın uygulanmasına dair örnek şu şekildedir:

a. Birinci Grup

	İsimler	Görevi	Faaliyeti
1	Faruq Baharudin	Koordinatör	Grubu koordine etmek
2	Hanis Setyawati	Katılımcı	اسمي ve أنا kelimeleriyle başlayan kelimeler kurmak
3	M. Azzam Alaa'uddin Nauval Al-Faruq	Katılımcı	هذا ve هو kelimeleriyle başlayan kelimeler kurmak
4	Arina Hilya Muhammad Fimanamina	Katılımcı	هذه ve هي kelimeleriyle başlayan kelimeler kurmak
5	Nadine Yaa Muhammad	Katılımcı	ذلك ve تلك kelimeleriyle başlayan kelimeler kurmak

c. Metin Türü: Açıklama

d. Metin Teması: Tanışma (التعارف)

Bu alıştırma örneği olarak hazırlanmış içerik şu şekildedir:

1	Hanis Setyawati	اسمي فاروق بحر الدين. أنا طالب في هذه المدرسة.
2	M. Azzam Alaa'uddin Nauval Al-Faruq	هذا صديقي، اسمه عزّام. هو طالب أيضاً في هذه المدرسة.
3	Arina Hilya Muhammad Fimanamina	هذه صديقتي اسمها حليّة. هي طالبة أيضاً في هذه المدرسة.
4	Nadine Yaa Muhammad	ذلك نوفل، هي أختي. تلك ناديني، هو أختي.

e. Tahsis notları

1	Hanis	اسمي فاروق بحر الدين. أنا طالب في هذه المدرسة.	Doğru
2	Azzam	هذا صديقي، اسمه عزّام. هو طالب أيضاً في هذه المدرسة.	Doğru
3	Hilya	هذه صديقتي اسمها حليّة. هي طالبة أيضاً في هذه المدرسة.	Doğru

4	Nadine	ذَٰلِكَ نَوْفَلٌ، هُوَ أَخِي. تِلْكَ نَادِي، هِيَ أُخْتِي.	Metindeki Nevfel (نَوْفَل) ismi müzekker olduğundan هِيَ zamiri yerine هُوَ, Nadi (نَادِي) ismi müennes olduğundan هُوَ zamiri yerine هِيَ zamirinin gelmesi gerekir.
---	--------	---	--

g. Grup üyelerinin yazmış oldukları cümlelerden elde edilen metin şu şekildedir:

اسْمِي فَارُوقُ بَحْرِ الدِّينِ. أَنَا طَالِبٌ فِي هَذِهِ الْمَدْرَسَةِ. هَذَا صَدِيقِي، اسْمُهُ عَزَّامٌ. هُوَ طَالِبٌ أَيْضًا فِي هَذِهِ الْمَدْرَسَةِ. هَذِهِ صَدِيقَتِي، اسْمُ حَلِيَّةٍ. هِيَ طَالِبَةٌ أَيْضًا فِي هَذِهِ الْمَدْرَسَةِ. ذَٰلِكَ نَوْفَلٌ، هُوَ أَخِي. تِلْكَ نَادِي، هِيَ أُخْتِي.
--

Üçüncü etkinlikteki faaliyetleri inşa kapsamında değerlendirmek mümkündür. Cümle kurgusu ve buna bağlı olarak karşılaşılabilecek muhtemel hatalar ön plana çıkarılmıştır. Bu bakımdan eserde inşa dersine yönelik içerik ve alıştırmalara yer verildiği anlaşılmaktadır.

Dördüncü Etkinlik

Dördüncü etkinlik üçüncü etkinliğin bir devamı niteliğindedir ancak aralarındaki farklılık, dördüncü etkinliğin bireysel uygulanıyor olmasıdır. Ünitelerdeki metinlerde geçen kelime, cümle ve ifadeler öğrenildikten sonra öğrencilerden belirli bir temaya dair paragraflar yazmaları istenir. Gramer açısından mevcut yanlışlıkların tespiti yapıldıktan sonra ilgili metin tekrardan kaleme alınır.

MTs kitabının içindeki üniteler burada son bulurken ayrıca üzerinde durulması gereken alıştırmalara dair bazı açıklamalara yer verilecektir.

Alıştırmalar

Ünitelerin tamamında yoğun miktarda alıştırma bulunmaktadır. Ayrıca üçüncü ve altıncı ünite sonunda “birinci/ikinci ders dönemi sınav alıştırmaları” isimli başlık altında toplam kırk sorudan oluşan müstakil alıştırma bölümleri mevcuttur. Bunların çeşitlilikleri ve sayısal oranları şu şekildedir:

Tablo 3: MTs kitabındaki alıştırma çeşitleri

Temel beceri	Alıştırma çeşitleri
Kelime	Boşluk doldurma, ifade tamamlama, kelimelerin anlamı yazma, kelimelerin eş anlamını tespit etme, altı çizili kelimeleri çevirme.

Metin	Çoktan seçmeli boşluk doldurma, soruları parçaya/metne göre cevaplama.
Konuşma	Cümle kurma, cümleleri okuma, karşılıklı diyalog kurma.
Gramer	Boşluk doldurma, cümle öğelerini tespit etme, Endonezce cümleleri Arapçaya çevirme, cümledeki öğelerin (mübtedahaber) tespiti, iki dilde cümle çevirileri, kelimelerden cümle kurma, munfasıl zamirleri muttasıl zamirlere dönüştürme, kompozisyon yazma.
Dinleme	Seslerden kelime oluşturma, dinlenen kelimeyi tespit etme, cümleyi kategoriye ayırma (cevap cümlesi, soru cümlesi gibi), cümleyi tamamlama, metni dinleyip cümleleri tespit etme.
Yazma	Cümledeki yanlışları tespit etme, metni Endonezceye çevirme.

Tablo 4: MTs kitabındaki alıştırmaların sayısal oranları

Alıştırmaların sayısal oranları									
	Ünite 1	Ünite 2	Ünite 3	Genel alıştırmalar	Ünite 4	Ünite 5	Ünite 6	Genel alıştırmalar	Toplam
Birinci etkinlik	6	4	4		3	4	5		26
Metinler	4	2	1		2	2	2		13
Diyalog	3	3	3		3	3	2		17
Gramer	6	9	13		6	6	4		44
Dinleme	7	3	4		4	3	3		24
İkinci etkinlik	2	2	2		2	2	2		12
Üçüncü etkinlik	1	1	1		1	1	1		6
Dördüncü etkinlik	1	1	1		1	1	1		6

Tablo 3 incelendiğinde cümle kurgusuna dair örneklerin yoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4'te belirtilen yoğunluk oranlarından hareketle alıştırmaların ilk sırasında gramer, birinci etkinlik (kelime bilgisi) ve dinleme; son sırasında ise üçüncü ve dördüncü etkinlik (imla ve inşa) yer aldığı anlaşılmaktadır. Temel beceri açısından sıralama; kelime, dinleme, okuma ve yazma olarak şekillenmektedir. İkinci, üçüncü ve dördüncü başlık altındaki etkinlikler alıştırma (التدريب) olarak isimlendirilmemiştir. Kırmı-

zı rengiyle vurgulanan bu etkinlikleri alıştırmada kapsamında değerlendirmek mümkündür.

DEĞERLENDİRME

Arapça öğrenme, diğer tüm öğrenme süreçleri gibi birtakım zorlukları barındırmaktadır. Yıldız ve Çilek tarafından Arap dili eğitimi öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen mülakatlarda Arapça konuşurken yaşanan sorunlar araştırılmıştır. Buna göre öğrencilerin özellikle kelime bilgisi, cümle kurgusu ve gramerde zorluk yaşadıkları anlaşılmıştır.⁴¹ Günümüzde kullanımı giderek yaygınlaşan Arapça öğretim materyalleri (ör. Silsiletü'l-Lisân) dışında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından İmam Hatip Liseleri için hazırlanmış olan ders kitaplarında da gramere dair müstakil konu başlıklarının açılmadığı görülmektedir. Bu tür materyallerin işleyişi belli oranda temel dil becerileri üzerine kurgulanmıştır. Gramerin neredeyse temel dil becerileri içerisinde eritildiği bu yaklaşımların, Endonezya'daki kitaplara kıyaslandığında birtakım eksiklikler barındırdığı söylenebilir. Gramer temelli dil öğretimine bir tepki olarak ortaya çıkan *direkt yöntemin* savusunda dil, tıptı anadil gibi, kuralsız biçimde öğretilir. Gramer-tercüme yönteminin tekdüze bir bakış açısıyla göz ardı edilmesi, hedef dilin öğretiminde temel belirleyicinin anadil olduğu gerçeğine karşıt bir durumdur.⁴²

Endonezce cümle ve kelime yapısının -tıpkı Türkçede olduğu gibi- Arapça'ya yakın olmadığı söylenebilir.⁴³ Bu husus Arapça ile Türkçe arasındaki dilsel ilişkiyi andırmaktadır. Durum böyleyken anadili Türkçe olan öğrencilerin Arap dil mantığına uyum sağlaması noktasında yaşayacağı zorluğun -diğer dillere nazaran- nispeten fazla olması olağandır. Gramer konularının anlatımında dilin özellikle cümle kurgusunu kavramaya yönelik içeriklere yoğunlaşan Endonezya, sahip olduğu tecrübeyle Türkiye'ye örnek olabilir.

İncelemeler sonucuna bazı hususların dikkat çektiği söylenmelidir. SMA kitabında bir tercih olarak irab hareketlerinin sakın okunması gerektiği belirtilir. İrab sistemine göre sözcüklerin cümledeki rolleri son sesli/sessizler üzerinden anlaşılır. Türkiye'de yapılan araştırmalarda, Arapça öğrenen öğrencilerin irab konusunda zorlandıkları ve bu yüzden Arapça'ya karşı özgüven eksikliği hissettikleri anlaşılmaktadır.⁴⁴ Sıbeveyhi ile temelleri atılan

⁴¹ Musa Yıldız – Ersin Çilek, "Arapça Konuşma Öğretiminde Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 40/1 (2020), 174-176.

⁴² Sani Adıgüzel, "Yabancılar Türkçe Öğretimi ve Gramer-Tercüme Metodu", *Bilgi* 16 (Kış 2001), 30-31.

⁴³ Sodik –Alindah, "The Hidden Indonesian Language Literacy Curriculum", 388-389; Ayudya Arum Cendani, *Endonezya Dili* (Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Lisans Tezi, 2020), 15-30.

⁴⁴ Ahmed alDyab, *el-Meşâkilül elletî Tevâcehe'l-Etrâk Fî Ta'limi'l-Lugati'l-Arabiyyeti ve'l-*

ve genel kapsamda İslâm kültürü içerisinde kabul gören irab, özellikle Endülüslü dilcilerin tartışma odağında yer almıştır. Buna göre cümledeki semantik rolü itibariyle irab herhangi bir geçerliliği olmayıp; dil ve anlamsal kurgu konuşmacı tarafından tayin edilmekte ve bu yüzden irab herhangi bir işe yaramamaktadır.⁴⁵ Özünde dilin pragmatik yönünü ön plana çıkarmayı hedefleyen bu anlayış, SMA programında takip edilen yöntemle uyumluluk gösterir. Özellikle Arapça bilgisi başlangıç düzeyinde olan öğrencilerin üzerinde baskı oluşturacak İrab olgusunun telaffuz itibariyle hedef kitleyi etkilemesi olasıdır. Bu yönüyle Arapça öğretiminin başlangıç kademeleri/dönemlerinde irab alametlerinin telaffuz edilmemesi daha isabetli bir tercihtir.

Üzerinde durulacak bir diğer dilbilgisi konusu fiil kalıplarıdır. SMA kitabında görüldüğü üzere, sülâsî mücerret kalıplarının tümüne yer verilirken mezid fiil kalıpları seçmece yöntemiyle müfredatta yer almıştır. Bu noktada kullanımı nispeten az olan kalıplara yer verilmediği ve eğitimde seçici davranmanın gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Her dil kendi içinde birtakım mantıksal formlarla örülüdür. Bunu kavrayacak düzeyde dilbilgisi kurallarının müstakil başlıklar altında örnekler üzerinden incelenmesi öğrenmenin temelinde yer alan bir husustur. Bunun adına gözetilmesi gereken kriter, anlam merkezine oturarak cümle kurgusunu kavrayabilmektir.

Dil öğretiminde temel bileşenlerden olan kelime bilgisi her iki kitapta da ayrıca önemsenmiştir. Bu durum kendini ilk olarak ünitelerin tasarımında göstermektedir. Endonezyadaki Arapça öğretim setleri temel dil becerileri merkeze alınarak tasarlanmış, bu başlıklar içerisinde kelimeler müstakil başlıklar altında yer ayrılmıştır. Bu şekilde ünite başında verilen kelimeler, ilerleyen ünitelerde temel beceriler ve gramer konularının açıklanmasında kullanılmıştır. Kelime öğrenme stratejisinde dilin bağlamsal bütünlüğünü yansıtan okuma metinleri, dilin yalın ve doğal halini temsil eder.⁴⁶ Okuma parçaları ve diğer temel becerilere geçmeden önce müstakil başlık altında sunulan kelimeler, ünitelerin anlaşılması ve bu sayede en yüksek seviyede verim alınması noktasında güzel bir ön hazırlık görevi üstlenir.

Kelime çeşitliliği/yeterliliği açısından SMA ve MTs programlarını kendi içinde ayrıca değerlendirmek gerekir. SMA programındaki öğrenciler, İslâmî ilimlerden uzak bir müfredata tabilerdir. Müfredatın temel düzey-

Mukterahât (Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksel Lisans Tezi, 2012), 31-33.

⁴⁵ Ebû Muhammed Ali b. Ahmed b. Saïd b. Hazm, *et-Takrîb li-haddî'l-mantık ve'l-medhal ile-yhi bi elfâzi'l-âmiyyeti ve'l-emsileti'l-fıkhiyyeti*, thk. İhsan Abbas (Beyrut: Dârü Mektebeti'l-Hayâti, 1900), 202.

⁴⁶ Burak Tüfekçioglu, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kelime Öğretimi, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilmesi Kuramlar - Yöntemler - Beceriler- Uygulamalar* ed. Faruk Yıldırım – Burak Tüfekçioglu (Ankara: Pegem Akademi, 2016), 271.

deki kelimeleri içerdiği ve programın ihtiyaçlarını karşıladığı düşünülebilir. İslâmî müfredata sahip olan ve altı farklı kademede Arapça eğitimi verilen MTs programı için ele alınan kitaptaki kelime sayısının yeterli olduğunu söylemek mümkündür.⁴⁷ Yabancı dil öğrenmede ihtiyaç duyulan kelime sınırı tartışmalı bir meseledir. Literatür itibara alındığında gerekli olan ortalama kelime sayısı üç bin civarındadır.⁴⁸ Bu durumda her iki kitabın da programın ihtiyaçları ve sistematigi çerçevesinde yeterli kelime dağarcığına sahip oldukları söylenebilir.

Sözcüklere dair dikkat çeken bir diğer husus kelimelerin Endonezce anlamlarının verilmiş olmasıdır. Ele alınan iki kitapta da kelimelerin anlamları verilirken MTs programının diğer kademelerinde anlamlara yer verilmediği görülmüştür. Bu farklılığı hazırbulunuşluk ile açıklamak mümkündür. Zira MTs kitabı Endonezya Din İşleri Bakanlığı bünyesinde Arapça öğretimine dair ilk eserdir. Aynı şekilde Endonezya Eğitim Bakanlığı müfredatında Arapça dersine dair tek bir kitap bulunmaktadır. Her iki öğrenci kitlesi için bu tercihin daha sağlıklı olduğunu söylemek mümkündür.

SMA kitabındaki diyaloglarda sıklıkla görsellerden faydalanılmıştır. Doğal yönetime ait bu yaklaşım, metinde anlama ulaşma çabasını desteklemektedir.⁴⁹ Görseller hayatın içinden, dünyadaki gerçeklikten hareketle tasarlandığında daha etkili sonuçlar elde edilmektedir.⁵⁰ Kitaplardaki kişi ve mekanlara ait görseller Endonezya'nın kültürünü yansıtan gerçek resimlerdir. Bu açıdan hedef kitlenin yabancı bir dil olan Arapçaya, alışık olduğu ve kendi kültürü ve benliğine ait bir bağlam üzerinden maruz kaldığı söylenebilir.

MTs kitabındaki okuma parçalarının birbirine benzer nitelikte ve sade bir içerikte olması hedef kitlenin kalıp ifadeleri ve cümle kurgusunu anlamaları açısından değerlidir. Dil öğretiminde nicelik açısından yaşanacak artış, niteliği artırmayı daha da zorlaştırabilir. Bazı metinlerin gerektiğinde ezberleneceği düşünüldüğünde Arapça metinlerin birbiriyle belli oranda benzerlik göstermesi olağandır.

Her iki kitaptaki alıştırmaların sayı ve çeşitlilik açısından istatistiğini şu şekilde özetlemek mümkündür:

⁴⁷ Bir kitaptaki kelime sayısından hareketle, MTs programına ait altı kitaptaki toplam kelime sayısının iki bin olduğunu tahmin etmek mümkündür.

⁴⁸ Gökçen Göçen – Alpaslan Okur, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Ne Kadar Öğreteceğiz?”, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 7/3 (Eylül 2018), 2183-2186.

⁴⁹ Memiş –Erdem, “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler”, 303.

⁵⁰ Sajjad Hussain – Haji Karim Khan, “The Role of Images in the Teaching and Learning of English: Practices, Issues, and Possibilities”, *Pakistan Languages and Humanities Review* 6/4 (Ekim-Aralık 2022), 344-345.

Tablo 5: SMA ve MTs kitaplarındaki alıştırmaların sayısı ve çeşitliliği

		Alıştırma sayısı	Alıştırma çeşitliliği	Sıralama
SMA	Yazma	24	11	1
	Okuma	17	2	2
	Konuşma	12	3	3-4
	Gramer	12	3	
	Dinleme	6	4	5
	Toplam	71	23	
MTs	Gramer	44	8	1
	Kelime	26	5	2
	Dinleme	24	5	3
	Yazma	24	2	4
	Konuşma	17	3	5
	Okuma	13	2	6
	Toplam	148	25	

Temel beceriler itibara alınarak oluşturulan bu tablodaki sıralamada alıştırmaları sayıları dikkate alınmıştır. Ayrıca MTs kitabında inşa ve imlaya dair ikinci, üçüncü ve dördüncü etkinlikler de yazma becerisi olarak kabul edilmiştir. Sıralama açısından SMA kitabında yazma ve okuma becerilerinin; MTs kitabında ise gramer ve kelime bilgisinin ön plana çıktığı söylenebilir. Genel itibariyle her iki kitapta da alıştırmalara yoğun biçimde yer verilmiştir. Toplam dokuz ünitelerden oluşan SMA kitabına nazaran MTs kitabı altı ünite içerisinde alıştırmaları sayısı açısından büyük bir üstünlük sağlamıştır. Çeşitlilik bakımından iki eserde birbirine benzerdir.

Alıştırmalar içerisinde yazma becerisine ayrı bir önem verildiği görülmektedir. Esasında yazma becerisi, konuşma becerisinin sessiz biçimini temsil eder. Konuşmaya temel olacak niteliğiyle yazma, diğer temel becerileri de destekler niteliktedir. Özellikle SMA kitabındaki çeşitlilik, Arapça kitaplarında yazma becerisine örnek olacak niteliktedir. MTs kitabında gramere ayrılan alıştırmaları çeşitliliği ve sayısının çokluğuna da dikkat çekmek gerekir. Sınırlı sayıda gramer konusunun bol örnekler üzerinden anlatılması, dili gramer merkezli değil, uygulamalı bir temelde anlatma çabasının tezahürüdür.

SONUÇ

Bu araştırma, dünya üzerinde Arapçayı yabancı bir dil olarak müfredatında bulunduran Endonezyanın Arapça öğretim tecrübesi hakkındadır. Endonezya'nın bu aladaki tecrübesini gözlemlemek adına ortaöğretim (MTs)

ve lise (SMA) seviyesindeki kitaplar ele alınmıştır. İki program özünde birbirinden farklıdır. Dinî odaklı eğitim veren MTs programında Arapça bilgisi daha yoğundur. Laik içerikte müfredata sahip SMA programında ise daha sade içerikte bir kitap tasarlanmıştır. Türkiye ile kıyaslandığında Endonezya eğitim kademelerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Zira her iki ülkede de ortaokul ve lise kademelerinde Arapça eğitimi verilmektedir. Öte yandan Türkiye’de uzun yıllardır ortaöğretim kademesi bulunan imam hatip okulları için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Arapça ders kitaplarının ancak son birkaç yıl içerisinde hazırlanmış olması ayrıca düşündürücüdür.

SMA ve MTs programlarında okutulan Arapça öğretim kitapları benzerlik ve farklılık gösterir. Programların yeterlilikleri itibara alındığında bu anlaşılabilir bir durumdur. Benzerlik açısından her iki eserde de bazı hususlara işaret etmek gerekir. İlk dikkati çeken husus kitaplarda yerel unsurlara olabildiğince yer verilmiş olmasıdır. İnşa ve okuma kapsamına giren metinler Endonezya’nın hayat tarzını yansıtacak türdedir. Aynı durum özellikle şahıs ve mekanlara ait isimlerde kendisini göstermektedir. İçeriği yansıtmak üzere kullanılan resimler de Endonezya’daki hayata dair gerçek kesitlerden oluşmaktadır. Hal böyle olunca kitabın Endonezya kültürünü yansıttığı ve bu şekliyle hedef kitleye ait olunan bir hissiyat uyandırdığı söylenebilir. Her dil özünde bir kültürü barındırır ancak dil öğretiminde hedef dilin yanında anadilin kültürüne ait öğelere de yer verilmesi gerekir.

Eserlerde gramerin müstakil olarak başlıklandırıldığı görülmüştür. Ülkemizde son yıllarda lisans düzeyine yönelik hazırlanan setlerde de gramer müstakil başlık olmaktan çıkarılarak temel beceriler ve alıştırmaların içerisinde işlenmiştir. Ancak cümlelerin temel öğeleri olarak nitelendirilecek mübteda, haber, fiil, fail ve meful gibi konuların öncelikli olarak ayrı başlıklar altında ele alınması tercih edilebilir. Seçmecî yöntemle Arap dil mantığını kavramaya yarayacak hususların ön plana çıkartılması önem arz etmektedir.

Kitaplar içerisinde irab sembolleri açık biçimde belirtilmiştir. Ancak bir tavsiye olarak MTs kitabında bu sembollerin okunmaması (sâkin) gerektiği aktarılmıştır. Eğitimin nispeten başlangıç seviyesi kabul edilecek kitapta bu tür tercihin açıkça vurgulanması, hedef kitlenin odak noktasını daha özgür bir alanda tutmak çabası olarak yorumlanabilir. Nitekim İbn Hazm’ın da iraba yönelik eleştirisinde konuşmanın ve dolayısıyla anlamın merkezinde konuşan yer almakta; irab anlayışının dili mekanik ve zorlamacı bir alan hapsedtiği vurgulanmaktadır. Bu bakımdan, Arap dilinde önemli bir yere sahip olan irabın hedef kitleye belli kademelerde anlatılmaması, faydalı bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Kelimelerin ünite başlarında ayrı şekilde alıştırmalarla birlikte ele alın-

ması, üzerinde durulması gereken önemli hususlardan bir diğeridir. Temel dil becerilerine geçmeden önce sunulan bu kelimeler, bazı alıştırmalarla pekiştirilmektedir. Türkiye’de yaygın olan yaklaşımda ise kelimeler metin ardından veya metne geçmeden hemen önce verilir. Kelimelerin alıştırmalar eşliğinde cümle içerisinde temel bir beceri gibi görülmesi dikkat çekidir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Sani. “Yabancılar Türkçe Öğretimi ve Gramer-Tercüme Metodu”, *Bilgi* 16 (Kış 2001), 25-43.
- alDyab, Ahmed. *el-Meşâkilül elletî Tevâcehe’l-Etrâk Fî Ta’lîmî’l-Lugati’l-Arabiyyeti ve’l-Mukterahât*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksel Lisans Tezi, 2012.
- al-Attas, Syed Muhammad Naquib. “Endonezya / 2. Bölüm: Tarih”, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. 11/194-197. İstanbul: TDV Yayınları, 1995.
- Cendani, Ayudya Arum. *Endonezya Dili*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Lisans Tezi, 2020.
- Erinç, Sırrı. “Endonezya”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 11/192-194. İstanbul: TDV Yayınları, 1995.
- Göçen, Gökçen – Okur, Alpaslan. “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Ne Kadar Öğreteceğiz?”, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 7/3 (Eylül 2018), 2180-2203.
- Göksoy, İsmail Hakkı. “Endonezya’da Din Eğitimi Kurumları ve Tarihi Gelişimleri”, *Dini Araştırmalar*, 5/15 (Ocak-Nisan 2003), 37-64.
- Göksoy, İsmail Hakkı. “Endonezya”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 11/197-203. İstanbul: TDV Yayınları, 1995, 11/198.
- Tuncer, Eyyüp. “Klasik Malayca Tefsir Çalışmalarında Arapçadan Ödünç Alınan Kelimelerin Kullanım Biçimi”, *Dilbilim ve Karşılaştırmalı Edebiyat*, ed. Ahmet Kırkan - Yunus Cengiz. 116-150. Mardin: Mardin Artuklu Üniversitesi Yayınları, 2023.
- Haj Mohammad, Majed. *Arap Dili Öğretiminde Karşılaşılan Dilsel Zorluklar - Yüzüncü Yıl ve Hakkari Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma*-. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- Harisca, Rodhy – Muslim, Ahmad Bukhari – Shariif, Abdulahi Hussein Moalim. “Arabic Teaching Curriculum for Indonesian General Educational Stages in the Society Era 5.0”, *Jurnal Al Bayan Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab* 15/1 (2023), 100-117. <http://dx.doi.org/10.24042/albayan.v15i1.11101>

- el-Himyêrî, Neşvân. *Şemsü'l-'ulûm*. thk. Hüseyin b. Abdullah el-Amrî – Mutahher b. Ali – Yusuf Muhammed Abdullah. 11 Cilt. Dimeşk: Dârü'l-Fıkr, 1999.
- Hussain, Sajjad – Khan, Haji Karim. “The Role of Images in the Teaching and Learning of English: Practices, Issues, and Possibilities”, *Pakistan Languages and Humanities Review* 6/4 (Ekim-Aralık 2022), 338-348.
- İbn Hazm, Ebû Muhammed Ali b. Ahmed b. Saîd. *et-Takrîb li-haddi'l-mantık ve'l-medhal ileyi bi elfâzi'l-âmiyyeti ve'l-emsileti'l-fıkhiyyeti*. thk. İhsan Abbas. Beyrut: Dâru Mektebeti'l-Hayâti, 1900.
- Jalal, Sururi Abdul. *Pelajaran Bahasa Arab Untuk SMA Kelas XII Bahasa*. Cakarta: Kementerian Pendidikan Nasional, 2011.
- Karatay, Halit. *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi, 2. Basım, 2014.
- Kılıç, Ramazan. “Pedagogik Bakımdan Arapça Okuma Dil Becerisinde Materyal Tasarımı”. *Artuklu Akademi* 6/1 (2019), 35-65.
- Memiş, Muhammet Raşit – Erdem, Mehmet Dursun. “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler”, *Turkish Studies* 8/9 (Yaz 2013) 297-318.
- Saydı, Tilda Navaro. *Yabancı Dil Öğrenmede Başarı Şifreleri: Öğrenme Stratejileri*. İstanbul: Bileşim Yayınları, 2007.
- Sodik, Syamsul – Alindah, Lutfiyah. “The Hidden Indonesian Language Literacy Curriculum In Arabic Language Textbooks For Islamic Junior High School”, *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning* 7/1 (Şubat 2024), 388-389. <https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v7i1.25049>
- Tüfekçioğlu, Burak. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kelime Öğretimi”. ed. Faruk Yıldırım – Burak Tüfekçioğlu, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilmesi Kuramlar - Yöntemler – Beceriler - Uygulamalar*. 267-287. Ankara: Pegem Akademi, 2016.
- Polat, Hüseyin. “Öğretmen Adaylarının 2-8 sınıflardaki Arapça Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri”, *Journal of Human Sciences*, 16/4 (2019), 938-950.
- Unesco, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. “Unevoc”, Erişim 20 Ekim 2024. <https://unevoc.unesco.org/home/Dynamic+TVET+Country+Profiles/country=IDN>
- Yıldız, Musa – Çilek, Ersin. “Arapça Konuşma Öğretiminde Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 40/1 (2020), 159-181.