

## ANA DİLİ ARAPÇA OLMAYANLARA ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE FONETİK PROBLEMLER VE ZORLUKLAR -TÜRK ÖĞRENCİ MODELİ-

Mesut CEVHER\*

Nazir ALCHICKH\*\*

### Öz

*Bu çalışmanın amacı, anadili Arapça olmayan öğrencilerin -Türk öğrenci modeli- karşılaştığı fonetik problemleri ve zorlukları belirlemek ve Arap dili öğretmenin karşılaştığı zorlukları ele almaktır. Bu amaç yalnızca fonetik sistemin en önemli sorunlarına dikkat çekerek ve bu sistemdeki hataların diğer dil seviyelerindeki sarf, delâli, heceleme, dil bilgisi, lügat vb. hatalar ile ilişkisi hakkında bilgi edinerek gerçekleşecektir. Bu noktada çalışmamız, fonetik seviye ve problemlerini analiz etmekte ve akabinde birtakım uygun yöntem ve çözüm yolları önermektedir. Sunmuş olduğumuz çözüm yolları ve öneriler, nicel araştırma yöntemi (anket) sayesinde elde edilip, aktarılmaktadır. Anket çalışmamızda seslerin telaffuzundaki problem ve zorlukların en önemlileri incelenerek bu örnekler karşılaştırma ve analiz yolu ile ele alınmaktadır. Örneğin boğaz harflerinden; “ء, ع, ه, ح, ق, خ”, dil ve üst damak arasından çıkan harflerden; “ظ, ط, ض, ص”, ünlü ve ünsüz sesler öğrencilerin yaşamış olduğu sorunların başında gelmektedir. Çalışmamızın devamında ise, yapmış olduğumuz anket çalışmasına ek olarak, daha önce yapılmış olan bazı araştırmalara da, çalışmamızın teorik çerçevesi dâhilinde, modern ilmi metotlar aracılığıyla yer verilmektedir. Çalışmamız sonuç ve kaynakça başlıkları ile tamamlanmaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Arapça öğretimi, fonetik problemler, fonetik teoriler, zorluklar.

## PHONETIC PROBLEMS AND CHALLENGES IN TEACHING ARABIC FOR THOSE WHOSE MOTHER TONGUE IS NOT ARABIC-TURKISH STUDENT MODEL-

### Abstract

*The aim of this study is to identify the challenges and audio problems facing the non-Arabic speaking student (Turkish students as a model), as well as identifying the challenges facing the teacher of this language, by identifying the most important problems of the audio system and insight into the intersection of errors in the audio system With other linguistic levels (morphological, semantic, spelling, grammatical and lexical), and this study proceeds to analyze*

\* Doç. Dr., Temel İslam Bilimleri Bölümü, İslami İlimler Fakültesi, Kırıkkale Üniversitesi, mgouhar@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-6050-0029.

\*\* Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belâgatı Anabilim Dalı, İslami İlimler Fakültesi, Kırıkkale Üniversitesi, n1959alchik@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5495-3881.

*this linguistic level (phonetic level) and its problems, then suggest some solutions and appropriate mechanisms for it, as this study approaches the quantitative survey method (resolution), will be counted, analyzed, and the most important challenges and problems in the difficulty of pronouncing sounds such as the ring sounds: (hamza, eye, haa, qaf, haa and kha) and the applied sounds such as: (sad, zad, ta', and za'), vowels and consonants. To some previous studies within the theoretical framework of the study through a modern scientific method with a statement of the results and recommendations and the most important sources and references.*

**Keywords:** *Arabic language education, phonetic problems, phonetic theory, challenges.*

## Giriş

Arap dili, farklı kültür ve dile sahip insanlardan büyük bir ilgi ve rağbet görmektedir. Bu durumun birçok sebebi bulunmaktadır ancak en önemlileri: dinî, iktisadî, siyasî, ticarî ve coğrafi etkenlerdir. Başta Türkiye olmak üzere birçok ülke Arap dilini öğrenme noktasında eşsiz bir talep göstermektedir. Ülkemizde Arap dili aynı zamanda İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakülteleri aracılığıyla devlet okullarında bir ders olarak öğrencilere sunulmaktadır. Öyle ki bazı istatistiklere göre Arapça öğrenen öğrencilerin sayısı bir milyonu aşmaktadır Osmanlı devleti ile başlayan ve İslam dininin Türkiye’de yayılmaya başlaması ile günümüze kadar gelen Arapça ve Türkçe arasında birçok ortak kelime bulunduğunu belirtmekte fayda vardır. Nitekim bu durum Arap diline dair değişmezlerin korunmasında da son derece etkili olmuştur.

Arap dili bazı siyasî dalgalanmalara maruz kalmasına ve bu dalgalanmalar sonucunda uzun bir süre yasaklanmasına rağmen, hala canlılığını korumaktadır. Nitekim Arapça birçok türetme, çağrışım ve anlama sahip olması nedeni ile en üretken ve güçlü dillerden biri kabul edilmektedir. Dolayısıyla Arap dili üzerine uygulamalı çalışmalar yapıp, bu dilin yaygınlaşmasını ve öğretilmesini kolaylaştıran tüm araçlar kullanılmalı, ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretmek ile ilgilenen kişilerin bilimsel araştırmaya önem vermeleri ve bu dili konuşmayanların zihinlerindeki zorluk duvarlarını yıkmaları gerekmektedir.

Arap dili birçok insanın zihninde yer ettiği gibi zor bir dil değildir, fakat bahsi geçen zorluk, dil öğretiminde başvurulan yöntem ve metotlardan kaynaklanmaktadır (Hadîdi, 1967, s. 135). Ayrıca öğrenmedeki zorluk, dilin doğasına ve dil seviyelerinden kaynaklanan dilsel problemlere göre farklılık göstermektedir; tıpkı kişinin ana dilinde bulunan yazılarda veya seslerdeki benzerlikler ve farklılıklar gibi. Örneğin bir Arap için Farsça veya Urduca öğrenmek çok daha kolay olabilir ancak Çince öğrenmek onu zorlayacaktır (Hatîb, 2003, s. 40). Ana dili Arapça olmayanların Arapça öğrenirken karşılaştıkları en önemli zorluklardan birisi ise ana dillerinden etkilenmeleridir. Nitekim bu dili öğrenirken ana dillerinde bulunan bazı dilsel yönleri doğrudan Arap diline aktarmaktadırlar. Bu durum, fonetik sistemde öğrencinin doğru öğrenme sürecini engelleyebilecek sorunlara neden olmaktadır (Berâzi, 1989, s. 11).

## Dilsel Problemler

Dil olgusu ile ilgili tüm bu problemler ses, sarf, terkiib, anlam ve imla olmak üzere beş başlık altında sınıflandırılmaktadır.

“غ,ع,ظ,ط,ض,خ,ح” gibi harfleri telaffuz etmek Türk öğrencilerin karşılaştığı en önemli sorunlardandır. Bu dilde eğitim gören bir Türk öğrenci, harflerin telaffuzundaki zorluğu doğrudan araştırmacının gözlemlerinden ve notlarından edinebilmektedir. Öğrencilerin bazı harflerin telaffuzunda zorlanmalarının ise birçok sebebi bulunmaktadır. Örneğin bu fonemlerin veya ses kesitlerinin ana dillerinde karşılığı olmayabilir. Ki bu da harflerin telaffuzunda önemli bir zorluğa neden olmaktadır. Telaffuzunda zorlanılan bir diğer örnek ise; Türkçe ve Arapça arasındaki birçok ortak kelime de bulunan “خ” harfidir. “خير” kelimesi öğrenciler tarafından, telaffuzundaki zorluk sebebi ile “هیر” şeklinde, bir diğer örnek olan “ح” harfi ise öğrenciler tarafından “ه” şeklinde telaffuz edilmektedir (هامد-حامد). İki dil arasında bu şekilde doğru telaffuzu değiştirilmiş birçok kelime görmemiz mümkündür. Nitekim öğrencilerin bu dili öğrenirken karşılaştığı zorluklardan birisi de, mahreçleri birbirine yakın olan sesleri telaffuz etmek ve bu seslerin çıkışlarını kontrol edebilmektir.

“بعض” ve “ضد” kelimelerinde de görüldüğü üzere “د-ض”, “صوص” kelimesinde görüldüğü üzere “س-ص”, “حامد” kelimesinde görüldüğü üzere “ه-ح”, “خوف” kelimesinde görüldüğü üzere “ح - خ”, ve mahreçleri yakın olan “ت - ط”, “ك - ق”, “ز - ظ”, “ع - غ” ve “ض - سوس” harfleri birbirlerine karışmaktadır. Aynı şekilde “صوص” ve “صلصال” kelimeleri “سوس” ve “سلسال” şeklinde telaffuz edilmekte ve bu durumda seslerin yanı sıra manalar da farklılaşmaktadır. Bu noktada sorumuz şu ki: “بعض” kelimesini “بعد” şeklinde telaffuz eden birinden “عُضد” kelimesini telaffuz etmesi istendiğinde nasıl doğru bir şekilde telaffuz edebilir?

Verilen tüm bu örneklere dayanarak fonemik sorunlara karar verip, bu sorunlar için nicel, analitik ve karşılaştırmalı bir anket çalışması doğrultusunda uygun çözüm önerileri sunmaktayız. Yapmış olduğumuz çalışmaya ek olarak, bazı uygulamalı dilbilim uzmanlarının, yabancı öğrencilerin dil eğitiminde yaptıkları hatalara dair sınıflandırmalarını sunmanın faydalı olacağını düşünmekteyiz. Bunlar:

- İki dil arasındaki seslerin çıkışı ile ilgili farklılıklar,
- İki dil arasındaki fonetik oluşum farklılıkları,
- İki dil arasındaki harmoni, solfej ve vurgu konularındaki farklılıklar ve buna bağlı konuşma alışkanlıkları (eş-Şeyh, 2006, s. 44),

- Boğaz ve damak harfleri ile ilgili telaffuz zorlukları,
- İki dil arasındaki bazı seslerin birbirine karışmış halde bulunması,
- Birbirine yakın yerlerden çıkan ve benzer olan seslerin ayrt edilememesi, kısa hareketlerin konumlarının bilinmemesi (Maosiri, 2012, s. 9),
- Şedde ve tenvinin bilinmeyip, ayrt edilememesi.

### **Dilsel Olmayan Problemler**

Bahsi geçen bu yeni problemler; sosyal, kültürel, bilişsel, tarihsel, ekonomik, psikolojik, telaffuz ile ilgili, eğitim ve öğretim yöntemleri gibi dilin doğası ile ilgili olmayan fakat dil öğretimini doğrudan etkileyen problemlerdir (Gerges, s. 83-84). Etkisini inkâr edemeyeceğimiz bu problemlerin, araştırmamızın sınırlılığı sebebi ile kısaca psikolojik ve öğretim metotları yönlerini ele alacağız.

### **Psikolojik Yön**

Psikolojik durum, sesin çıkma süreci de dâhil olmak üzere insana dair tüm faaliyetleri olumlu veya olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Çünkü korkmuş veya paniğe kapılmış bir kişi, psikolojik olarak rahatlık derecesi en üst konumda olan birinin aksine belirsiz ve karışık sesler çıkarmaktadır. Görüldüğü üzere psikolojik yön seslerin nasıl çıktığını etkilemektedir ki bu da ses organının tabi olduğu psikolojik standarda göre değişkenlik göstermektedir (Kutub, 2009, s. 110-125-140) Kişilerin doğru telaffuz noktasında sorun yaşamasına ve konuşma ile ilgili problemlere sebep olan bazı etkenler mevcuttur, bunlar:

Panik ve şiddetli anksiyete, hastalık derecesinde korku ve duygusal travma vakaları (Keleş, 1988, s. 33),

Korku, çekinme, utanma ve şaşkınlık duyguları, kargaşanın patlak vermesine neden olmakla birlikte bu durum net bir şekilde kişinin diline yansımakta ve onu devre dışı bırakmaktadır. Ki bu da farklı duygu ve hislerden kaynaklanan fizyolojik değişimin en şiddetli etkisidir. Bu durum; 'kekemelik' yani telaffuzun akıcı olmamasını ve bunun ses, kelime ve cümle üretmenin akıcılığı üzerindeki etkisini gösteren iki olgu şeklinde ifade edilmektedir (Kutub, 2009, s. 125).

Şiddetli depresyon ve özgüvenin zayıflaması ile birlikte gelen kendini ifade edememe durumu (Kutub, 2009, s. 125),

Ebeveyn şefkatinden mahrum kalmak veya onlardan korkmak, ortam değişikliğinde bulunmak, kendisinden büyük biri ile karşı cins ile veya bir topluluğun önünde konuşmak (Kâsımî, 1947, s. 86) vb. durumlar işitmekte, görmekte, konuşmakta, hatırlamakta zorluk, algıda seçici davranmamak ve zekâ seviyesinde düşüklük gibi bazı psikolojik etkenleri kapsamaktadır.

Tüm bunlar dili öğrenen kişilerin sesleri doğru kullanma ve doğru cümle kurma konusunda problemlerle karşılaşmalarına ve dolayısıyla sesleri doğru telaffuz edememelerinden kaynaklı olarak çabalarının boşa çıkmasına neden olmaktadır.

### **2.1.1.2. Öğretim Yöntemleri ve Eğitim Yönü:**

Öğretim yöntemleri ve eğitim yönüne gelince, bu noktada kaliteli bir eğitimin ihtiyaçlarını karşılayacak yeni metotları takip etmemiz gerekmektedir. Ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi için hazırlanan bu metotların, dil öğretiminin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak birtakım nitelik ve özellikleri içermesi gerekmektedir. Bu özellikler yalnızca dilsel ve bilimsel yönler ile sınırlı değildir. Bilakis kültürel, insanî ve eğitim ile ilgili yönleri de içermektedir. Bu nedenle, bu çalışma, müfredatın takip etmesi gereken yöntemlerin yanı sıra öğrencilere sağlanan işitsel materyali sunarken takip etmesi gereken yöntemleri ortaya çıkarmaya ve müfredatın yazılmasına dâhil olanların modern bilim ve teknolojiye ne ölçüde yararlandığını doğrulamaya çalışacaktır. Eğitim sürecini geliştirmedeki büyük rolünün farkında olarak dilsel ve işitsel materyali sunmada eğitim yöntemleri. Öğretmen ve öğrenci, eğitim sürecinin üç temel ayağını temsil eder. Eğitim müfredatı, birden fazla yönü içeren genel bir kavramdır. Hedeflenen bilimsel materyali belirli kriterlere göre öğrencilere sağlamak ve temel unsurları içeren bir sisteme göre eğitim sürecini desteklemek ve geliştirmek için psikolojik: hedefler, içerik, değerlendirme ve eğitim yöntemleri. Bu sebeple ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretmek için müfredat hazırlamak isteyen kişi aşağıdaki hususları dikkate almalıdır: (Luviza, 2015, s. 103)

### **2.1.1.3. Hedeflerin Belirlenmesi**

Öncelikle dil öğretiminde kullanılacak olan kitabın belirli eğitim hedeflerini içermesi gerekmektedir. Eğitim için izlenilecek olan nihâi yol ve diğer ibareler titizlikle tanımlanmalı ve öğrencinin ders kitabından alacağı eğitimin bitmesinin ardından ulaşılması beklenen dil seviyesinin belirlenmesi gerekmektedir (Kâsımî, 1947, s. 87). Aynı zamanda hedefler belirlenirken genelden kaçınmak, basit cümleleri formülize edebilmek, belirli

sayıda kelime bilmek, isim cümlesine vakıf olmak gibi örneklerde özelleştirmeye başvurulması da gerekmektedir. Ayrıca gerçekçi olmayan hedeflerden uzaklaşmak ve gerçekleştirilecek olan hedefleri elde etmeye yönelik hırslarımız da göz ardı edilmemelidir (Cevherî, 2002, s. 74).

#### 2.1.1.4. Ders Materyali ve Dilsel İçeriği

Ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi için hazırlanmış olan bir kitabın oldukça kapsamlı, tamamlayıcı (bütünlük) ve dilsel açıdan gelişmiş olması gerekmektedir. Bu nedenle dil öğretiminde kullanılacak materyal, bünyesinde aşağıda belirtilen nitelikleri barındırmalıdır:

Konular ve bu konuların düzeni arasındaki bağlantıyı titiz bir şekilde sağlayarak, dildeki dört yetenek olan; işitme, konuşma, okuma ve yazmayı bütünsel bir şekilde geliştirmelidir. Nitekim dil becerilerinin birbirleri ile bütünlük ve dört dil becerisi arasındaki tamamlayıcılık (Muhînî, 2015), dilsel materyali entegre bir şekilde organize etmek için kullanılması gereken bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Bahsi geçen dört beceri aynı zamanda dilbilgisi yönergeleri, dil becerileri ve gereken performans türü ile de ilişkilidir (Yakut, 1985, s. 49).

Dil ile ilgili ders materyali seçme işlemi, bilimsel temellere ve kriterlere dayanmalıdır.

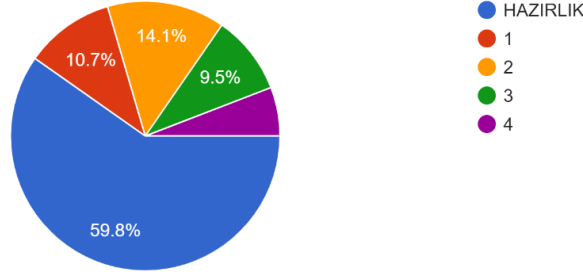
Bu materyalin yenilik, titizlik, derinlik ve kapsamlılık gibi nitelikleri taşıması ve içerdiği bilgilerin ise öğrencilerin buldukları okul kademelerindeki dil ve kültür seviyelerine uygun olması gerekmektedir (Tahlavî, 1932, s. 22).

Materyalin içeriğinin nahiv, sarf ve ses bilimi kurallarına ait mantıksal sıralamayı dikkate alması son derece önemlidir. Ayrıca öğrencinin daha önce öğrendiği bilgileri göz ardı etmemesi gerekmektedir. Bilakis önceki deneyimlerinin öğrencinin yeni ses kurallarını öğrenirken kullandığı bir araç haline gelebilmesi için sonradan öğrendiği bilgiler bir öncekine bağlı veya yakından ilişkili olmalıdır. Ayrıca kullanılan materyalin her ünitesinin sonunda o üniteye geçen Arapça kelimelere ve oluşumuna yönelik bir tablo sunulması da gerekmektedir (Abdullah, 2001, s. 45)

## Anket Değerlendirmesi

Anketimizi 419 tane öğrenci doldurmuş olup, kontrol aşamasında on anketin geçersiz olduğu tespit edilmiştir. Geriye kalan 409 anketin sınıf ve cinsiyet ayrımı aşağıdaki gibidir.

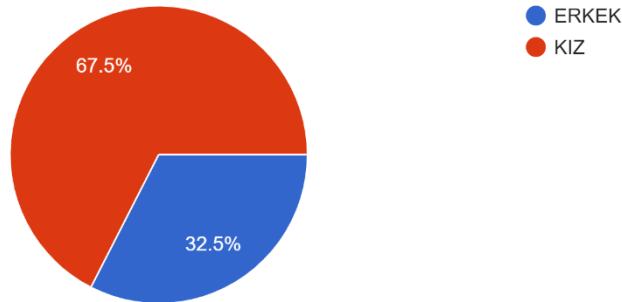
SINIF  
410 responses



Şekil 2. 1

Katılımcılarımızın %59,8'i hazırlık sınıfında, %10,7'si birinci sınıfta, %14,1'i ikinci sınıfta, %9,5'i üçüncü sınıfta ve %5,9'u dördüncü sınıfta eğitim görmektedir. Anketimize katılımın, Arapça fonetik sistemin öğretildiği ve öğrencilerin bu sistemle ilk karşılaşmalarının gerçekleştiği hazırlık sınıflarından oldukça fazla olması, çalışmamızın niteliği açısından son derece önemlidir.

CİNSİYET  
409 responses



Şekil 2.2.

Çalışmamızın hedeflerini gerçekleştirebilmek adına, katılımcılarımıza 31 adet anket maddesi sunmuş bulunmaktayız. Bu maddeler ünsüz harfleri ve uzun ünlü harfleri kapsamaktadır. Uzun ünlü denilmesinin sebebi ise onların “ا, و ve ي” harfleri ile birlikte



yazılmalarıdır. Araştırmamız ses ile ilgili kaynaştırma, değiştirme ve tenvin gibi diğer olgulardan bağımsız bir şekilde yalnızca ünlü ve ünsüz harfler ile sınırlandırılmaktadır. Ek olarak sunmuş olduğumuz anketi hazırlarken takip ettiğimiz adımlar aşağıda yer almaktadır:

- 1- Araştırmanın konusu ile ilgili kitapların ve önceki çalışmaların gözden geçirilmesi,
- 2- Araştırma örneklemini tarafından cevaplanmak üzere katılımcılara 31 maddenin yöneltmesi.
- 3- Anketin, uzmanlardan oluşan bir hakem heyeti aracılığıyla kendilerine sunulduktan sonra geçerliliğinin sağlanması.

Ankette yer alan soruları üç aşamalı zorluk derecelendirmesine göre kategorize etmiş ve her maddenin sonuna aşağıda olduğu gibi üç seçenek kutusu yerleştirmiş bulunmaktayız.

#### Anket

Değerli katılımcı, Türk öğrenciler için Arapça seslerin telaffuzunun zorluğu üzerine bir çalışma yürütmekteyiz. Bu nedenle sizden istenen bilgileri doldurup akabinde anketin maddelerini okumanızı rica ederiz. Harfi telaffuz ederken size göre uygun olan zorluk derecesinin önündeki kutucuğa bir işaret koyunuz. Sizin için harfin telaffuzunun ne kadar zor veya kolay olduğunu öğrenmek için harfi yüksek sesle okumanız gerekmektedir.

#### Çizelge 2.1.

İsim Soy isim

Sınıf

Cinsiyet

Erkek

Kadın

Genel Talimatlar:

1. Bilimsel araştırmaya hizmet etmek amacıyla verileri doldurunuz,
2. Anketin zorluk derecesi “zor- orta- kolay” olmak üzere üçe ayrılmaktadır.
3. Örneği dikkatlice okuyunuz, ardından zorluk derecesine göre uygun olan kutucuğun önüne işaret koyunuz.

Çizelge 2.2.

Örnek	Kolay	Orta	Zor
“ا” harfi örneği: فأس	338	59	16
“ب” harfi örneği: حُبْرٌ	373	35	6
“ت” harfi örneği: مِثْرٌ	368	36	9
“ث” harfi örneği: مُثَبِّتٌ	280	104	28
“ج” harfi örneği: مَجْلِسٌ	376	26	12
“ح” harfi örneği: مَحْمُودٌ	319	75	29
“خ” harfi örneği: نَخْلَةٌ	256	113	44
“د” harfi örneği: قِدْرٌ	324	65	25
“ذ” harfi örneği: عَذْرٌ	284	96	31
“ر” harfi örneği: بَرَجٌ	356	45	12
“ز” harfi örneği: نَزْرٌ	329	59	25
“س” harfi örneği: مَسْجِدٌ	390	16	18
“ش” harfi örneği: مَشْوَى	349	49	15
“ص” harfi örneği: قَصْرٌ	319	86	26
“ض” harfi örneği: عَضْوٌ	165	131	118
“ط” harfi örneği: سَطْرٌ	269	112	33
“ظ” harfi örneği: عَظْمٌ	276	104	34
“ع” harfi örneği: وَعْدٌ	276	95	42
“غ” harfi örneği: مَغْرَبٌ	304	82	28
“ف” harfi örneği: مِفْتَاحٌ	385	22	7
“ق” harfi örneği: فِقْهَةٌ	310	89	15
“ك” harfi örneği: مَكْتَبٌ	385	22	7

“ل” harfi örneği: قَلْبٌ	389	19	5
“م” harfi örneği: سَمْعٌ	374	32	7
“ن” harfi örneği: مَنْزِلٌ	383	20	10
“ه” harfi örneği: نَهْرٌ	354	49	11
“و” harfi örneği: يَوْمٌ	378	27	9
“ي” harfi örneği: بَيْتٌ	390	16	8
Med harfi olan “ا” örneği: مَالٌ	371	34	9
Med harfi olan “و” örneği: نُورٌ	374	30	9
Med harfi olan “ي” örneği: فَيْلٌ	370	31	13

Hazırlamış olduğumuz anketi oluşturma aşamasında iken, görüşlerini almak amacı ile deneyim ve uzmanlık sahibi birçok hakeme sunmuş bulunmaktayız. Bu noktada hakemlerimizin araştırma ile ilgili notlarını ve tercihlerini dikkate aldığımızı da belirtmek isteriz.

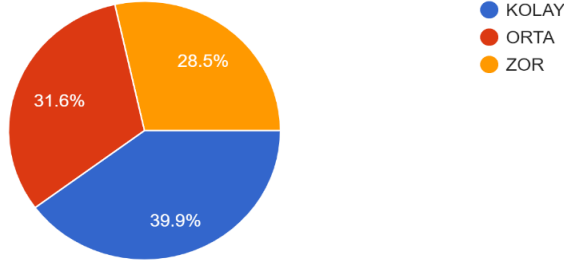
Yukarıda gömüştüğümüz anket çalışmasını öğrencilere sunduktan ve öğrencilerin yanıtlarını aldıktan sonra, açıklayıcı olması amacı ile zorluk derecesi en yüksek olan harften en düşük olan harfe doğru bir sıralama yapılmıştır:

**Çizelge 2.3.**

Örnek	Kolay	Orta	Zor
“ض” harfi örneği: عَضُو	165	131	118
“خ” harfi örneği: نَخْلَةٌ	256	113	44
“ع” harfi örneği: وَعْدٌ	276	95	42
“ظ” harfi örneği: عَظْمٌ	276	104	34
“ط” harfi örneği: سَطْرٌ	269	112	33
“ح” harfi örneği: مَحْمُودٌ	214	59	24

“غ” harfi örneği: مغربٌ	304	82	28
“ت” harfi örneği: مُتَبِّتٌ	200	73	24
“ق” harfi örneği: فِقْهٌ	217	69	11

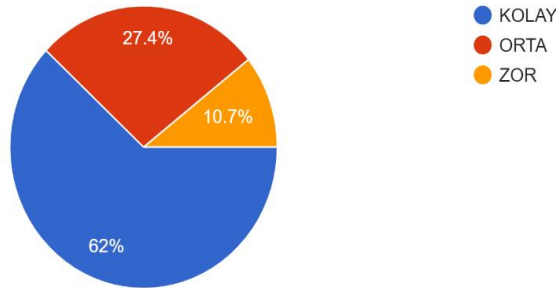
حرف الضاد (ض) المثال: غَضُو  
414 responses



Şekil 2.3.

Yukarıdaki şekilde görüldüğü üzere, katılımcıların bilişsel seviyelerindeki farklılıklar sebebi ile “ض” harfinin telaffuzu için öğrencilerin %28.5’i zor, %31.6’sı orta ve %39.9’u ise kolay olduğu yönünde görüş bildirmektedirler.

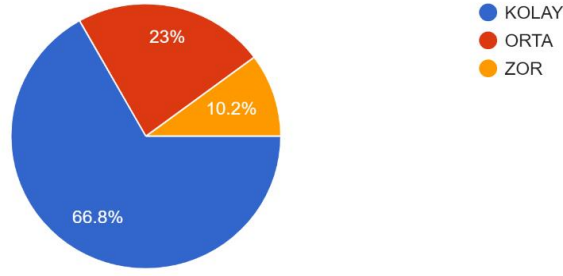
حرف الخاء (خ) المثال: نَخْلَةٌ  
413 responses



Şekil 2.4.

Aktarmış olduğumuz tabloya göre telaffuzu zor ikinci harf olan “خ” harfinin telaffuzu için katılımcıların %10,7’si zor, %27,4’ü orta ve %62’si ise kolay olduğu yönünde görüş bildirmektedirler.

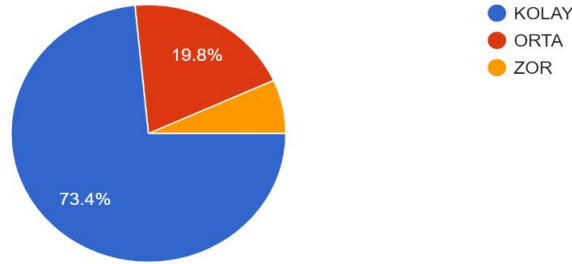
حرف العين (ع) المثال: وُعْدُ  
413 responses



Şekil 2.5.

Aktarmış olduğumuz tabloya göre telaffuzu zor üçüncü harfolan “ع” harfinin telaffuzu için katılımcıların %10.2’si zor, %23’ü orta, %66.8’i ise kolay olduğu yönünde görüş bildirmektedirler.

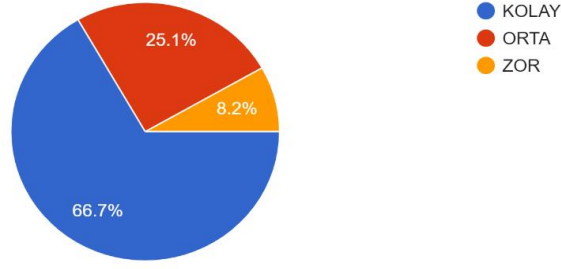
حرف الغين (غ) المثال: مَغْرِبٌ  
414 responses



Şekil 2.6.

Aktarmış olduğumuz tabloya göre telaffuzu zor dördüncü harf olan “غ” harfinin telaffuzu için katılımcıların %6.8’i zor, %19.8’i orta, %73.4’ü ise kolay olduğu yönünde görüş bildirmektedirler.

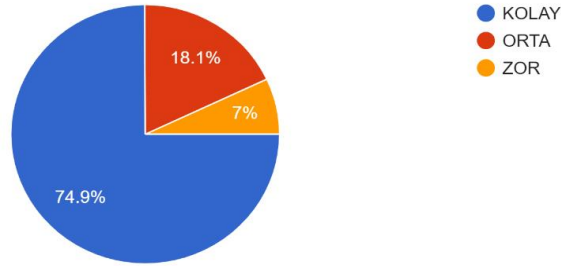
حرف الظاء (ظ) المثال : عَظْمٌ  
414 responses



Şekil 2.7.

Kapama seslerinin, boğaz ve tüm kapama seslerindeki zorluk derecesine göre birinci grup içinde yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle “ظ” harfi dezor olarak nitelenen harfler arasında yer almaktadır. Nitekim katılımcılarımızın %8.2’si zor, %25.1’i orta ve %66.7’si kolay olduğu yönünde görüş bildirmektedirler.

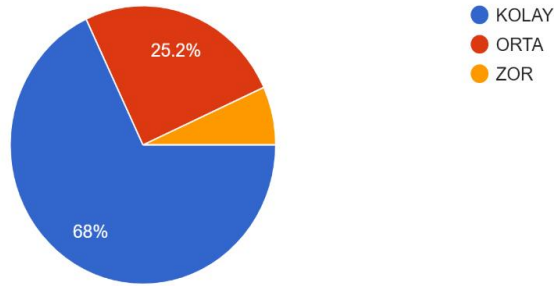
حرف الحاء (ح) المثال: مَحْمُودٌ  
415 responses



Şekil 2.8.

Aktarmış olduğumuz tabloya göre telaffuzu zor yedinci harf olan “ح” harfinin telaffuzu için katılımcıların yalnızca %7’si zor, %18,1’i orta ve %74,9’u kolay olduğu yönünde görüş bildirmektedirler.

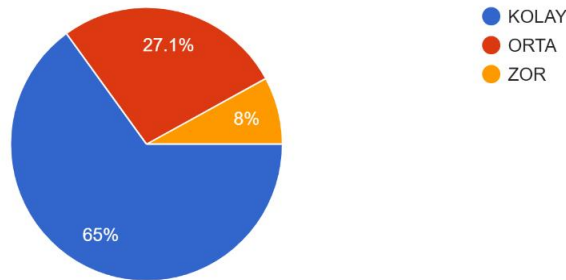
حرف الثاء (ث) المثال : مُثَبِّثٌ  
412 responses



Şekil 2.9.

Türkçe’de bulunmaması ve dış harflerinden biri olarak kabul edilmesi ile farklılaşan “ث” harfi, zorluk seviyesine göre 8. sırada yer almaktadır. Nitekim katılımcıların %6,8’i bu harfin zor, %25,2’si orta ve %68’i ise kolay olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

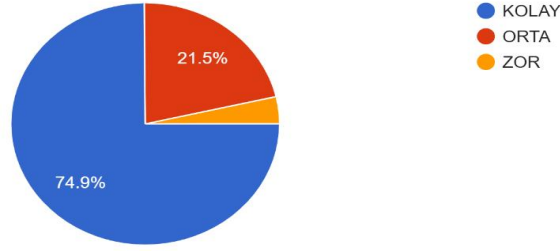
حرف الطاء (ط) المثال : سَطْرٌ  
414 responses



Şekil 2.10.

“ط” harfi kapama seslerinden birisi olması sebebi ile doğal olarak Türk öğrencilerin telaffuz etmekte zorlandıkları harfler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin %8’i bu harfin zor, %27,1’i orta ve %65’i ise kolay olduğu yönünde görüş bildirmektedirler.

حرف القاف (ق) المثال : ففئة  
414 responses



**Şekil 2.11.**

Sunmuş olduğumuz anket çalışmasından elde ettiğimiz verilere göre zorluk derecelerinin en sonunda “ق” harfi gelmektedir. Nitekim katılımcıların %74,9’u kolay, %21,5’i orta derecede zor olduğunu belirtirken, yalnızca %3,6’lık bir kesim tarafından telaffuzunun zor olduğu yönünde bir bulguya rastlanmaktadır.

Aşağıda görmüş olduğunuz tabloda ana dili Arapça olmayanlar için -Türk öğrenci modeli- seslerin zorluk derecelerinin en yüksekten en düşüğe göre sıralanışı açık bir şekilde gösterilmektedir.



Çizelge 2.4.

Örnek	Kolay	Orta	Zor
“ض” harfi örneği: عَضُو	165	131	118
“خ” harfi örneği: نَخْلَةٌ	256	113	44
“ع” harfi örneği: وَعْدٌ	276	95	42
“ظ” harfi örneği: عَظْمٌ	276	104	34
“ط” harfi örneği: سَطْرٌ	269	112	33
“ذ” harfi örneği: عَذْرٌ	284	96	31
“ح” harfi örneği: مَحْمُودٌ	319	75	29
“غ” harfi örneği: مَغْرِبٌ	304	82	28
“ث” harfi örneği: مُثَبِّتٌ	280	104	28
“ص” harfi örneği: قَصْرٌ	319	86	26
“د” harfi örneği: قَدْرٌ	324	65	25
“ز” harfi örneği: نَزْرٌ	329	59	25
“ا” harfi örneği: فَأْسٌ	338	59	16
“ق” harfi örneği: فِقْهٌ	310	89	15
“ش” harfi örneği: مَشْنَوِيٌّ	349	49	15
Med harfi olan “ي” örneği: فَيْلٌ	370	31	13
“ر” harfi örneği: بَرْجٌ	356	45	12
“ج” harfi örneği: مَجْلِسٌ	376	26	12
“ه” harfi örneği: نَهْرٌ	354	49	11
“ن” harfi örneği: مَنْزِلٌ	383	20	10
“و” harfi örneği: يَوْمٌ	378	27	9
“ت” harfi örneği: مِثْرٌ	368	36	9
Med harfi olan “ا”	371	34	9

örneği: مَالٌ

Med harfi olan “و”	374	30	9
örneği: نُورٌ			
“س” harfi örneği: مَسْجِدٌ	390	16	8
“ي” harfi örneği: بَيْتٌ	390	16	8
“م” harfi örneği: سَمْعٌ	374	32	7
“ف” harfi örneği: مِفْتَاحٌ	385	22	7
“ك” harfi örneği: مَكْتَبٌ	385	22	7
“ب” harfi örneği: خُبْرٌ	373	35	6
“ل” harfi örneği: قَلْبٌ	389	19	5

Uygulamış olduğumuz anketin sonuçları aracılığıyla Türk öğrenciler nezdinde zorluk teşkil eden sesleri görmüş bulunmaktayız. Ek olarak, anket yorumumuzda kullanmış olduğumuz kapama sesler kavramı; bazı sesleri ya da harfleri telaffuz ederken dilin kapanma pozisyonu aldığını göstermek için kullanılmaktadır. Bu pozisyon, dilin üst damağa baskı uyguladığı ve iç bükey bir şekil aldığı durumu temsil etmektedir. Böylelikle ağzın arka noktası, kapama pozisyonu seslerinin kaynağı olmaktadır. Kapama harfleri “ظ, ط, ض, ص” harflerini kapsamaktadır.

### Fonetik Farklılıklar

Fonemik seviye, dil sistemi seviyelerinden birisi olup, kelimelerin sesleri ve yapıları ile ilgilenmektedir. Nitekim Arap diline ait tüm seslerin belirli bir anlamı bulunmaktadır ve kelimelerdeki seslerin bazılarındaki küçük, basit farklılıklarla bile kelimelerin manaları değişebilmektedir (Suad bisnani -tahavulat el savtiye s. 35). Bu noktada fonetik seviye, harflerin çıkışları ve sesleri ile ilgilenmektedir. Arap dilinde 34 farklı ses bulunmakta ve bu sesler aşağıdaki gibi iki gruba ayrılmaktadır (Saran, 1997, s. 125)

### Ünsüz Harfler

“ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، ل، م، ن، ه، و، ي، الهمزة، ب، ت، ث، ج” olmak üzere Arap alfabesinin 28 harfinden oluşmaktadır.

## Ünlü Harfler

Bu sesler altı tane olup, hareketlerden oluşmaktadır. Bunlar: ( ) görmüş olduğunuz sembol ile sembolize edilen kısa fetha, ( ) ile sembolize edilen uzun fetha, ( ) ile sembolize edilen kısa damme, ( ) ile sembolize edilen uzun damme, ( ) ile sembolize edilen kısa kesra ve ( ) ile sembolize edilen uzun kesradır. Bu noktada “ي” harfinin hem ünlü hem de ünsüz harf olabileceğine dair bir yorum gelmesi mümkündür. Bizim bu konudaki görüşümüz şu ki; ünsüz “ي” harfi uzatmalı değildir fakat ünlü “ي” harfinde uzatma (med) bulunmaktadır. Ve bu da uzun hareke şeklinde ifade edilmektedir. Nitekim aynı durum “و” harfi için de geçerlidir. Harflerin çıkışı insan vücudundaki belirli sistem ve organlar tarafından sağlanmakta ve bu sistemlerin her biri kendi görevini yerine getirmektedir. Bunların başında ise konuşma sistemi gelmektedir. Tüm seslerin çıkış noktaları insan vücudunda mevcuttur ve bu çıkış noktalarını üç farklı organ oluşturmaktadır. Bunlar: boğaz, damak ve dildir.

Boğaz, kendi içinde seslerin çıkışı için üç farklı noktayı barındırmaktadır. Birincisi; boğazın sonudur ve buradan “ء” ve “و” olmak üzere iki farklı harf çıkmaktadır. İkincisi; boğazın ortasıdır ve buradan “ع” ve “ح” olmak üzere iki farklı harf çıkmaktadır. Üçüncüsü ise; boğazın alt bölümüdür ve buradan da boğazın diğer bölümlerinde olduğu gibi iki farklı harf çıkmaktadır. Bunlar: “خ” ve “غ” harfleridir. Bahsi geçen ses ayrımının Türkçe’de karşılığı bulunmamaktadır. Bunun sebebi ise Türkçe’nin “h/و” harfi dışında herhangi bir boğaz harfi içermemesidir. (Cemil, 2010, s. 753-784)

Arap dilindeki zorlukların birisi de damak seslerinden kaynaklanmaktadır. Çünkü bu kavram Türkçe’deki damak harfi kavramı ile uyuşmamaktadır. Bu noktada sorun, ünsüz harflerin telaffuzundaki zorlukla sınırlı kalmamaktadır. Ünsüz harflerin içerisindeki sert ünsüzler yanında bulunan diğer sesleri de etkileyerek harflerin telaffuzundaki zorluğu üst seviyeye taşımaktadır (eI-Emîn, s. 50). Dildeki bu zorluk, yalnızca diğer dillerde aynı özelliğin var olmamasına değil, aynı zamanda bu seslerin mahreçlerindeki yakınlığa ve komşuluğa da dayandırılmaktadır. Çünkü onların mahreçleri dilin ön kısmı, kökü ve üst tarafı arasında sınırlı kalmaktadır. Örneğin; “ص” harfi ile “س” harfinin telaffuzları birbirlerine oldukça benzemektedir (Sinî, 1982 el takabul elluğavi ve tahlil al ahta / kiral suud üniversitesi. 1. cüz ). Fakat aralarındaki fark, “ص” harfinin telaffuzu esnasında dilin arka tarafının da yükselmesidir. Aynı durum “ت-ط”, “د-ذ” ve “ظ-ذ” harflerinin telaffuzlarında da meydana gelmektedir. Bu seslerin arasındaki tek fark, damaktan çıkan, kapama dediğimiz bir ses olmaları; yani vurgulu olmalarıdır. Vurgulu harfler, Arap

olmayan fakat Arap dilini öğrenen kişilerin birçoğuna göre zorluk teşkil etmektedir (Bışr, 2000, s. 156). Türkçe’de her ses için özel bir fonem ayrılmamış olması, hatta ve hatta Türkçe’de onları açıklayan tek bir fonemin bulunması bu zorluğu pekiştirmektedir. Örneğin; “Salı” kelimesinin telaffuzu Arapça’daki “ص” harfine karşılık gelmekte, fakat “sahil” kelimesini telaffuzu “س” harfine karşılık gelmektedir. Kanaatimizce bu durum oldukça karmaşık ve zor olan bir durumdur. Nitekim bu konuda Robert LaDeux’un görüşleri şu şekildedir: “En zor ve karmaşık problemlerden birisi de, fonemin ana dil içerisinde bir kısmının diğer kısımlarından ayırt edilmesi mümkün olabiliyorken, yabancı dilde bu ayrımın yapılmasının oldukça zor olmasıdır.” (Abdurrâcihî, 1995, s. 46). Aynı zamanda Kemal Bışr de bu konu ile ilgili, Türkçe’de ses biliminde yabancı kelimeler dışında uzun harflerin bulunmadığını, uzun ve kısa seslerin aynı özellikleri taşıdığını ve aralarındaki tek farkın kısa ve uzun şeklinde nitelendirilmeleri olduğu yorumunu yapmaktadır (el-Hûli, s. 88).

Arap diline ait fonemik seviye ile Türkçe’ye ait fonemik seviyeyi karşılaştırmalı analiz hipotezine dayanarak karşılaştırdığımızda her iki dilin arasındaki benzer ve farklı yönleri listelememiz mümkündür. Bu da, Türk asıllı olup Arapça öğrenen bir kişinin karşılaşılabileceği sorunları ön görmemize yol açmaktadır. Karşılaştırmalı analiz fikri, “bir kişinin yabancı dil öğrenirken öğrenmekte kaydettiği ilerlemenin yoktan gelmeyip, daha önce öğrenmiş olduğu temel bilgilerden yola çıkarak söz konusu bu dili öğrenmeye başlamasıdır” cümlesinden kaynaklanmaktadır (İşler, 1. Baskı/2018)

Türkçe’de sekiz tane ünlü harf bulunmaktadır. Bunlar: “a, e, ı, i, o, ö, u, ü” harfleridir. Zikrettiğimiz harfler temel olarak dört ses başlığına ayrılmaktadır.

- 1- Dilin bir kısmının yukarıda olduğu,
- 2- Dudakların yuvarlak bir hal aldığı,
- 3- Dil ile damak arasındaki boşluk,
- 4- Zaman.

Görüldüğü üzere Arapça ve Türkçe kelimeler arasında büyük oranda benzerlik bulunmaktadır. Bu noktada Türk öğrencilerin kullandıkları kelimeleri, Türkçe kelimeler ile karşılaştırarak sorunun çözülebilir olduğunu ön görmekteyiz. Türk dili, uzun ve kısa şeklindeki basit zamansal bir farkla beraber Arap dilindeki ünlü ve ünsüz tüm sesleri içermektedir. Ancak Arapça’daki sesler Türk dilindeki seslerin tamamını kapsamamaktadır. Nitekim Arapça’da bulunmayan fakat Türkçe’de var olan dört adet ses

(ı, ö, o, ü) mevcuttur. Bu durum da bizlere, Türklerin tüm Arapça sesleri telaffuz etme noktasında pek zorluk çekmediği ile ilgili net bir sonuç vermektedir. Bunun sebebi ise, ana dillerinde bu sesleri aktif bir şekilde kullanmalarıdır. Arap öğrencilere baktığımızda ise, tahmin edileceği üzere onlar Türkçe öğrenimlerinde bu seslerde zorlanmaktadırlar.

Sunmuş olduğumuz bilgiler ışığında, öğrenciler tarafından yapılan hatalar belirlenip, titiz bir şekilde incelenmiştir. Bu durum bize, varsayımda bulunma fırsatı ve hataların tespiti için uygun analizler sunmaktadır. Nitekim öğrencilerin telaffuzundaki bazı fonemik uygulamaların sistematik bir doğası olduğu tespit edilmiştir. Bu uygulamalar arasında dış harflerinden olan “س,ث,ز,ظ,ذ” seslerinin, “ه,ح,خ,ك,ق” seslerinin ve harekesine göre “ع” harfinin telaffuzu yer almaktadır. Bu harfler kendilerinden önce damme varsa damme, kesra varsa kesra ve fetha varsa fetha şeklinde telaffuz edilmektedir. Ek olarak, zaman zaman “ج” harfi “g” harfi şeklinde telaffuz edilebilmektedir. “ط.ص.ض” harflerine gelince, bu harfler kapama olmayan muadilleri gibi, “ط” harfi “ت”, “ص” harfi “س” ve “ض” harfi “د” şeklinde telaffuz edilmektedir.

Ancak bu belirli seslerdeki durumlarda oklüzyonu, konuşma mekanizmalarını ve telaffuz esnasında dilin bulunduğu konumu açıklayarak verilen eğitime hızlı bir şekilde yanıt alınması gerekmektedir. Ana dili Türkçe olan insanlar dillerini, tıpkı Türk fonetik sisteminin ana parçalarından biri olan vurgulu “ل” sesinde olduğu gibi, ağır seslerin meydana geldiği vokal bağlamlarda kapatmaya alışmışlardır. Kısacası anlatılmak istenen, Türkçe konuşan bir kişinin telaffuz sisteminin oklüzal pozisyondaki kaslara alışmasıdır ki bu da eğitim ile birlikte kapama seslere hâkim olma konusunda konuşmacının yeteneğini göstermektedir.

Öğrenciler tarafından yapılan hataları iki başlık altında incelememiz mümkündür. Birincisi, dili doğru bir şekilde kullanamamakla ilgili olan yetenek hatalarıdır ki bu hatalar genellikle işitme veya konuşma güçlüğünden kaynaklanan performans bozukluğu veya doğal bir kusur ile ilintilidir. İkincisi ise, uygulama hatalarıdır. Eğitime rağmen düzelmesi zor olan ses sorunlarının tamamı neredeyse bu tür hatalardan meydana gelmektedir. Sonuç olarak bu hatalar kaslardan oluşan artikülasyon sistemi ile ilgili olduğu için, verilen eğitime biyolojik açıdan cevap verme süresi geçilmiştir. Bu noktada uygulama hatalarının nitelikleri de son derece önemlidir. Zira Türkçe öğrenen bir kişi, sesleri doğru almasına rağmen ana dilinde karşılığını bulamadığı için telaffuz edememektedir. Ancak telaffuz hususundaki performansının pratiklerle birlikte son derece üst seviyelere çıkacağını söylemek mümkündür.

Peki, bahsedilen hataları düzeltme işlemi nasıl olmalıdır? Uygulamalı dilbiliminde öğretilen her şey bilimsel problemlerin çözümüne katkıda bulunmak için incelenmektedir. Dolayısıyla hatalar tek başlarına ele alınmamakta ve öğretilmemektedirler. Bu çalışmada önemli olan ise, sorunlar veya hatalarla nasıl yüzleştikimizdir. Nitekim sebepleri bilinmeden hataların düzeltilmesi mümkün değildir. Kanaatimizce bu hataların gerçek sebeplerine ulaşmak ise hiç kolay olmayacaktır. Çünkü bu sebepler, öğrencinin izlediği iç stratejisine ve kendisine sunulan dilsel materyallere atıfta bulunabilmekte veya ana dil ile hedef dilin karışmasından kaynaklanabilmektedir. Bu nedenle hataların analizi ve yorumlanmasında son derece titiz davranılması gerekmektedir. Titiz davrandığımız takdirde hatalardan kaçınmak adına uygun metot seçiminde bulunmamız mümkün gözükmemektedir. Unutulmamalıdır ki hatalar, öğrencinin bilgisinin güçlenmesi için pozitif birer yatırım olarak kabul edilmektedirler. Ayrıca hata analizi ve karşılaştırmalı analiz, dillerin ortak özelliklerinin belirlenmesine de katkı sağlamakta ve birçok dil fakültesini ortaya çıkarmaktadır.

Çalışmamızın bu kısmına kadar ünsüz ve ünlü (kısa ve uzun) seslerin yanlış etkileşimden kaynaklanan hatalarından, çözümlemelerinden ve düzeltmelerinden bahsettik. Akabinde ise, dilin bir pratik işi olduğunu, düzeltme ve tekrarlama yolu ile dil öğrenimindeki anlama seviyesinin yüksek seviyelere çıkabileceğini tespit etmiş bulunmaktayız. Bu noktada dil öğretiminin, inovasyona ve takibe dayalı yeni bir yaklaşımla, Cenab-ı Hakk'ın yarattığı fitrat yönü ile bütün insan topluluklarında çocukluktan itibaren anne-baba tarafından gerçekleştirildiğini söyleyebilmekteyiz. Nitekim çocuk, annesinin kucağındaiken sesleri daha kolay ve basit bir şekilde kavrayabilmektedir. Örneğin gramerden, mazi, muzâri ve emir çekimlerinden uzak bir şekilde “ب ve ا”ın yanyana gelmesi ile “baba”, “م ve ا” in yanyana gelmesi ile “mama” kelimelerini kolaylıkla söyleyebilmektedir. Buna ek olarak konuşmayı basit ve kademeli bir şekilde öğrettiğimiz takdirde sonuç yüzde yüz garantili olacaktır. Çünkü gramer öğretimine başlamadan önce Kur'an-ı Kerim'i yoğun bir şekilde dinlemek ve bir konuşma üslubu kullanmak zihnimizi kurallarla meşgul etmeyecektir. Edinmiş olduğumuz tecrübeler aracılığıyla, eğitimin birinci döneminin başlarının, öğrencinin dil yeteneğini geliştirme ve telaffuzları öğrenmede son derece önemli olduğunu söyleyebilmekteyiz. Şayet öğretmen sesleri doğru bir şekilde telaffuz ederse, öğrenci de aynı şekilde doğru telaffuz edecektir. Çünkü bu aşamada dil öğrenen kişi, sisteme giren bir bilgisayara benzer. Eğer materyaller, veriler doğruysa sonuç doğru, yanlışsa sonuç yanlıştır. Birçok araştırma, eğitim müfredatından sorumlu kişilerin

dil öğretiminde yeni yaklaşımlarda bulunmasının daha iyi olduğu görüşündedir. Nitekim dil öğretimi alanında uzman kişiler tarafından ilkokul aşamasından itibaren verilmektedir. Çünkü “Küçükken alınan eğitim taşı işlemeye, büyükken alınan eğitim ise suyu işlemeye benzer.” sözünde de olduğu gibi alıcı kolay ve zahmetsizce dilsel alımı gerçekleştirebilecek yaşıdır. Bu nedenle ana dili Arapça olmayan kişilere Arapça sesleri öğretme sürecinde, sürekli konuşarak uygulamalı bir şekilde aktarmanın önemini unutmamalıyız. Dil yeteneği sağlam bir şekilde yerleşene kadar, dil kasları ve telaffuz sistemi alışana kadar ve zihinsel simülasyondaki yanıt öğrenci için kolaylaşmıncaya kadar bu işleme devam edilmelidir. Çünkü öğretmen fonetik olguyu ne kadar iyi açıklayabilirse bu konu o kadar iyi öğrenilip, telaffuz edilecektir. Nitekim hataların olumlu bir şekilde kullanılmasının, öğrencinin bilgisini ve dilsel uygulamalarını geliştirmek için güçlü bir araç olduğunu savunmaktayız.

## Sonuç

Arap dili oldukça köklü bir dildir ve fasih Arapça'nın farklı seviyeleri bulunmaktadır. Nitekim Arapça, ilk aşamada günlük konuşma diline yakinken son aşamada yüksek edebî bir dil özelliği taşımaktadır. Bu nedenle eğitim metodu, bir yandan öğrencilerin dil seviyelerine kıyasla dil düzeylerini, diğer yandan da bu dili öğrenmedeki amaçlarını dikkate almalıdır.

Yapmış olduğumuz çalışma, Arapça ve Türkçe arasında betimleyici ve analitik bir karşılaştırma metodu kullanarak, Türk öğrencilerin bazı Arapça sesleri telaffuz ederken karşılaştıkları zorlukları ve sorunları ele almıştır. Anket çalışmamız aracılığı ile katılımcılara sunmuş olduğumuz fonetik testler ise şunları göstermektedir: öğretim metotlarında öğrencinin anadilindeki seviyesi dikkate alınmalı ve Türk öğrencilerin Arapça öğrenme süreçlerinde fonetik seviyenin etkisinin diğer unsurlara göre daha fazla olduğu unutulmamalıdır. Nitekim kişi, dil oluşum aşamasının sonu kabul edilen 13 yaşını geçmiş ise, dil öğrenimi onun için zor olacaktır. Çünkü konuşma sistemi başka bir ses sisteminin telaffuzuna tabidir. Ancak bazı sesler belirli bir dil grubu için kolay sayılabilirken, başka bir grup için zor olabilmektedir (Abdurrahîm). Bu durum öğrenilmek istenen sesin anadilde var olup olmadığına veya benzer ses çıkışına sahip bir sesin bulunup bulunmadığına yani konuşma sisteminin daha önce öğrenilecek olan sesin telaffuzu için kullanılıp kullanılmadığına göre değişiklik göstermektedir. Örneğin Türkçe'deki "Dağ" kelimesinde bulunan "ğ" harfi, Arapça'daki "ع" harfine yakın olduğu için, Arapça öğreniminde "ع" harfini telaffuz etmek Türk öğrenciler için kolay olacaktır. Ek olarak "قونية -Konya" örneklerinde olduğu gibi "ق" harfi de damağın uzak bölgesinin, dilin arka kısmı ile tam veya yarım bir şekilde kapanmaya alışması halinde telaffuz edilebilmektedir. Böylece o bölgedeki kasların ses alıştırmalarına cevap vermesi mümkündür. Arapça öğrenen Türk öğrencilerin fonetik yeterlilikleri dilsel oluşum çağından sonra da geliştirilip, güçlendirilebilmektedir. Çünkü Türk öğrencilerin konuşma sistemleri, Müslüman olmaları sebebi ile Kur'an-ı Kerîm öğrenirken, dilsel oluşum aşamasında "ع, خ, ق" gibi Arapça seslerin telaffuzuna maruz kalmıştır. Bu seslere telaffuzu zor kabul edilen "ض" harfi de eklenebilir. "ض" harfi Türkçe'deki "Adana" kelimesinde gördüğümüz "d" harfi ile temsil edilebilmektedir. Nitekim bahsi geçen kelimedeki "ض" harfi hafifletilmiş bir şekilde telaffuz edilmektedir ve hemen hemen tüm Arapça seslerin bu şekilde telaffuz edilmesi mümkündür. Çünkü bu sesler, Arap öğrencilerin aksine, Türk öğrencilerin anadilinde mevcuttur. Buna ek olarak Türkçe'de var olup, Arapça'da olmayan "ö,ı,ü,u" gibi sesler de



bulunmaktadır. İkinci dil olarak Arapça öğrenen kişilerin bazı hatalarının, kısa ünlüyü uzatmak ve uzun ünlüyü kısaltmak gibi, seslerin yanlış etkileşiminden ve değişiminden kaynaklanan hatalar olduğunu söylememiz mümkündür. Ki bu da, kelimeler arasındaki fonemik birimlerin yerlerini değiştiren yapısal bir kusura yol açmaktadır. Örneğin “صبر” kelimesinin “سبر” şeklinde okunarak harf değişikliği yapılması kelimelerin anlamlarının değişmesine neden olmaktadır.

Ek olarak dil ile yaşamak ya da ikinci dili Arapça olan kişiler ile bolca pratiğin yapıldığı bir eğitim ortamı yaratılması gerekmektedir. Şayet bu mümkün değilse, ses cihazlarının ve uygulamalarının kullanılması güzel bir alternatif olabilir. Nitekim hedef dile ait sesleri anadili Arapça olan kişilerden bağımsız olarak öğrenmek bir problemdir. Çünkü dil öğrenen kişi hedef dilin seslerinin doğru telaffuzundan uzak kalmış olacaktır. Öyle ki doğru bir ses girişi ile etkileşime girmeden doğru bir ses çıkışı elde edilmesi mümkün değildir (Ebu A'mşe). Bu şekilde hedef dildeki seslerin telaffuzunda başarılı olmak kişiye konuşma esnasında güven verecektir. Bu durum ancak sohbet aracılığı ile gerçekleşecektir. Nitekim bir çocuk kurallara dikkat etmeden, önem vermeden, Kur'an-ı Kerim'i okuyarak tedrici bir şekilde seslerin telaffuzunu ve konuşmayı öğrenmeye, konuşma sistemindeki kaslarını çalıştırmaya başlar. Bu nedenle “Çocuklukta ilim, taş üzerine oyma gibidir ve yaşlılıkta ilim, su üzerine oyma gibidir” atasözünde de belirtildiği gibi, kişinin yaşı göz önünde bulundurulmalı ve dil öğrenmeye ilkökul aşamasında başlanmalıdır.

Ulaştığımız sonuçları maddeler halinde görebilirsiniz:

Arapça ve Türkçede “ل, ب, م” ve ana harekeler gibi bir grup ortak ses bulunmaktadır.

Türklerin Arapça öğrenme süreçlerindeki fonetik seviyenin etkisinin diğer seviyelere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

“ق, ث, ع, غ, ح, خ, ط, ظ, ض” harfleri Türk öğrenciler nezdinde zor seslerden sayılmaktadırlar. Bu nedenle öğrenciler bu harfleri “الضالين” ve “الظالين” örneğinde olduğu gibi, kendilerine en yakın gelen sesler ile değiştirmektedirler.

Arapça öğrenen Türk öğrencinin fonemik yeterliliği geliştirilip, güçlendirilebilir.

İkinci dil öğrenen kişilerin yapmış olduğu bazı hataların yanlış etkileşimden kaynaklandığını söylemek mümkündür. (Kelimenin özünü temsil eden sesler arasında herhangi bir silmek, eklemek, değiştirme yapmak, kısa bir ünlüyü uzatmak veya uzun bir ünlüyü kısaltmak gibi.)

Türkçe ve Arapça ünsüz fonemler arasında uyum ve benzerlik bulunmaktadır.

Türkçe'deki ses sistemi ön ve arka ünlü seslerin aynı kelimedede olmasını kabul etmemektedir.

Türkçe'de “ث” harfi gibi dişlerin arasından çıkan bir ses bulunmamaktadır.

Türk dil sisteminde orta boğaz harfleri olan “ح, ع” ve alt boğaz harfleri olan “خ, غ” harfleri bulunmamaktadır.

**Kaynakça**

Abdurrâcihî. (1995). *Uygulamalı Dilbilim ve Arapça Öğretimi*. Kahire: Bilgi Üniversite Yayınevi.

Abdurrahîm. (tarih yok). Arapça Öğrenen Kişilerin Seslerdeki Hataları.

Berâzi, M. M.-B. (1989). *Müşkilatu el luğa el arabiye el muasira* (1989 b., Cilt 1). Amman, Ürdün: Mektebit el risale el hadise.

Bişr, K. (2000). *Fonoloji*. Garib Yayınevi.

Cemil, D. İ. (2010). *Arapça fonetik* (Cilt 2). Amman: İslam Üniversitesi Dergisi.

Cevherî, Z. B. (2002). Umman Krallığı Ortaokulu Birinci Sınıf Öğrencilerine Okuma ve Metin Öğretiminde İstenen Hedeflere Ulaşmada Bütünleşik Yöntemin Etkinliği. *Yüksek Lisans Tezi*, 74.

Ebu A'mşe, H. (tarih yok). Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretim Sürecinin Temelleri (Etkileşim/İşlemler) ve Dilsel Girdi ve Çıktılar. *Arapça Dizin Ağı*.

el-Emîn, M. İ. (tarih yok). *Dilsel Müdahale Sorunları*.

el-Hûlî, M. A. (tarih yok). *Dilsel Sesler, Arap Dilinin Fonetik Sistemi*.

Gerges, M. (tarih yok). *Modern Dilbilimine Giriş*. Lübnan : Çağdaş Kitap Vakfı.

Hadîdi, A. (1967). *Müşkiletu talim el lluğa el arabiye li gayri el arab* (Cilt 1). Kahire, Mısır: Dar El kitap El Arabi.

Hatîb, M. İ. (2003). *Taraiku talim el luğa el arabiye* (Cilt 1). Riyad, Suudi Arabistan: Mektebet ettevbe.

Kâsmî, A. (1947). Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretimi Ders Kitabı. *Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretimi Uluslararası I. Sempozyum*. Riyad: Kral Suud Üniversitesi.

Keşaş, M. (1988). *Dildeki İllet ve Dilsel Hastalıkların Toplumsal Yansımaları - Dilsel Teori Vizyonu-* (1. b.).

Kutub, M. s. (2009). *el asvat ve tashih uyub el nutuk ve el kelam* (Cilt 1). kahire/ Mısır: matbatu el sahva.

Luviza, H. (2015). *el kitabu el medresi beyn mukarrar ve musaid* (Cilt 1). Ürdün Üniversitesi: Arapça Dili Öğretimi 2. Uluslararası Konferansı.

Maosiri, D. (2012). Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretiminde Fonetik Problemler. Malezya: Uluslararası Şehir Üniversitesi.

Muhînî, F. N. (2015). Dil Becerilerinin Öğretiminde Bütünleşik Yaklaşım. *II. Uluslararası Arapça Öğretimi Konferansı Bildirileri*. Umman: Ürdün Üniversitesi.

Saran, D. E. (1997). *Okuyucuya dil bilimi tanıtımı* (Cilt 2). Kahire: Dar elfikir el arabi.

Smi, M. İ. (1982). *Dilsel Karşılaştırma ve Hata Analizi* (Cilt 1). Riyad: lisanu el arab yaynevi.

Tahlavî, C. M. (1932). *Sami Dilleri Tarihi*. Öğrenci Yaynevi.

Yakut, A. S. (1985). *Karşılaştırmalı Dilbiliminde Uygulamalı Bir Çalışma*. Marife Yaynevi.