

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



9. SINIF MEB ARAPÇA DERS KİTABININ DÖRT TEMEL DİL
BECERİSİ VE İÇERİK AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cihat BAKLA

Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı
Arap Dili Eğitimi Programı

MART, 2025

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**9. SINIF MEB ARAPÇA DERS KİTABININ DÖRT TEMEL DİL
BECERİSİ VE İÇERİK AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cihat BAKLA
(Y2212.320013)

Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı
Arap Dili Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi İnayetulla AZİM

MART, 2025

TEZ SINAV TUTANAĐI

İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 26.02.2025 tarih ve 2025/02 sayılı toplantısında oluşturulan jüri üyeleri önünde, 14.03.2025 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Cihat BAKLA'nın tezi hakkında oy birliği* ile kabul** kararı verilmiştir.

JÜRİ

1. Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi İnanetulla AZİM
2. Üye : Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ELMHEMIT
3. Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mohamad ALKHALAF

ONAY

İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 23.01.2025 tarih ve 2025/01 sayılı kararı

(*) Oybirliği/Oyçokluğu hâli yazı ile yazılacaktır.

(**) Kabul kararı hâli yazı ile yazılacaktır.

ONUR SÖZÜ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “9. Sınıf Meb Arapça Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi ve İçerik Açısından İncelenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.
(14/03/2025)

Cihat BAKLA

ÖNSÖZ

Dil, bireylerin kendilerini ifade etmelerinde ve kültürel miraslarını aktarmalarında önemli bir araçtır. Bu bağlamda, Arapça eğitimi hem akademik hem de sosyal açıdan büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışmada, 9. sınıf MEB Arapça ders kitabı dört temel dil becerisi ve içerik açısından incelenerek, eğitsel etkinliği değerlendirilmiştir.

Bu tez çalışmasının hazırlanmasında emeği geçen ve beni her aşamada destekleyen değerli insanlara teşekkürü bir borç bilirim. Öncelikle, bilgi ve tecrübeleriyle bana rehberlik eden, akademik yolculuğumda desteklerini esirgemeyen saygıdeğer danışmanım Dr. Öğr. Üyesi İnançtulla AZİM a en içten teşekkürlerimi sunarım. Onun kıymetli katkıları, bu çalışmanın bilimsel niteliğini artırmada büyük rol oynamıştır.

Ayrıca, bu sürecin her anında yanımda olan, sabrı, sevgisi ve desteğiyle bana güç veren nişanlım Ayşe ÖZÇINAR'a sonsuz teşekkür ederim. Onun anlayışı ve motivasyonu olmasaydı, bu çalışmayı tamamlamak çok daha zor olurdu.

Son olarak, akademik hayatım boyunca beni destekleyen hocalarıma, aileme ve arkadaşlarıma teşekkür ederim. Bu tez, onların katkıları ve teşvikleri sayesinde hayat bulmuştur.

Bu çalışmanın, Arapça eğitimi alanında çalışan araştırmacılara ve eğitimcilere faydalı olmasını temenni ederim.

Mart, 2025

Cihat BAKLA

9. SINIF MEB ARAPÇA DERS KİTABININ DÖRT TEMEL DİL BECERİSİ VE İÇERİK AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışmada, 9. sınıf MEB Arapça ders kitabının dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) açısından nasıl ele alındığı incelenmiştir. Araştırma, ders kitabında dil becerilerinin nasıl dağıtıldığını, etkinliklerin ünite bazında nasıl şekillendiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın veri kaynağını 2024-2025 eğitim-öğretim döneminde Anadolu İmam Hatip Liselerinde okutulan 9. sınıf ders kitabı oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmış olup, veri toplama sürecinde 9. sınıf Arapça ders kitabındaki dil becerisi etkinlikleri sayısal olarak değerlendirilmiştir.

Kitapta toplamda 90 dinleme, 102 konuşma, 78 okuma ve 176 yazma etkinliği yer aldığı tespit edilmiştir. Analiz sonuçları, dinleme etkinliklerinin teknolojik destekle sunulmasına rağmen üniteler arasında eşit dağılmadığını, konuşma etkinliklerinin yönlendirilmiş diyaloglar ile sınırlı olduğunu ve öğrencilerin bağımsız konuşma pratiği yapmalarına yeterince olanak tanımadığını göstermektedir. Okuma etkinliklerinde ise metinlerin uzunluk ve içerik bakımından bazı ünitelerde temel seviyedeki öğrenciler için zorlayıcı olduğu belirlenmiştir. Yazma becerisi kapsamında ise öğrencilerin üretkenliklerini artırmaya yönelik açık uçlu yazma etkinliklerinin yetersiz olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda, 9. sınıf MEB Arapça ders kitabının dil becerilerini geliştirme noktasında önemli unsurlar içerdiği ancak bazı alanlarda geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Dil becerilerinin üniteler arasında daha dengeli dağıtılması, bağımsız konuşma ve yazma etkinliklerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin ek materyallerle bu eksiklikleri gidermesi, öğrencilere daha fazla etkileşimli ve kültürel içerikli dil öğretimi sağlaması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Arapça Öğretimi, Dört Temel Dil Becerileri, Ders Kitabı Analizi, Anadolu İmam Hatip Liseleri.



AN ANALYSIS OF THE 9TH GRADE MEB ARABIC TEXTBOOK IN TERMS OF FOUR BASIC LANGUAGE SKILLS AND CONTENT

ABSTRACT

This study examines how the ninth-grade MEB Arabic textbook addresses the four fundamental language skills: listening, speaking, reading, and writing. The research aims to assess the distribution of language skills in the textbook and analyze how the activities are structured within each unit.

The data source for this study is the ninth-grade Arabic textbook used in Anadolu Imam Hatip High Schools during the 2024-2025 academic year. A descriptive analysis method was employed, and language skill activities in the textbook were quantitatively evaluated during the data collection process.

The findings indicate that the textbook includes a total of 90 listening, 102 speaking, 78 reading, and 176 writing activities. The analysis reveals that, although listening activities are supported by technological tools, their distribution across the units is not balanced. Speaking activities are primarily confined to guided dialogues, limiting opportunities for students to engage in independent speaking practice. Regarding reading skills, it was found that the length and content of some texts pose challenges for beginner-level students. Furthermore, in the writing skill category, open-ended writing activities aimed at enhancing students' creativity and productive skills are insufficient.

The study concludes that while the ninth-grade MEB Arabic textbook incorporates essential elements for language skill development, certain areas require improvement. It is recommended that language skills be distributed more evenly across the units and that more opportunities be provided for independent speaking and writing activities. Additionally, teachers are encouraged to supplement the textbook with additional materials to address these shortcomings and to provide students with more interactive and culturally enriched language instruction.

Keywords: Arabic Language Teaching, Four Fundamental Language Skills, Textbook Analysis, Anadolu Imam Hatip High Schools.



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
I. GİRİŞ	1
A. Problem Durumu	1
B. Araştırmanın Amacı.....	2
C. Araştırmanın Önemi	2
D. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
E. İlgili Araştırmalar	3
F. Tanımlar.....	4
G. Sınıf Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersi Kitabının Genel Tanıtımı Ve İçerik Özellikleri	6
II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
A. 9. Sınıf Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Ders Kitabında Dil Öğrenme Stratejileri.....	7
B. Arapça Öğretiminin Orta Öğretimdeki Etkinliği.....	8
C. Eğitim Ve Öğretimde Ders Kitabının Rolü	9
D. Ders Kitabının İçerik Açısından Değerlendirilmesi	12

E. Arapça Ders Kitabı İçeriği.....	13
F. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme Ve Değerlendirme Metni	15
G. Dört Temel Dil Becerisi.....	18
III. YÖNTEM.....	24
A. Araştırma Modeli.....	24
B. Veri Kaynağı.....	25
C. Verilerin Analizi	25
D. Veri Toplama Araçları	26
IV. BULGULAR VE YORUM.....	28
A. 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Dört Temel Dil Becerisinin İçeriğe Yansıtılması	32
B. 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Dinleme	33
C. 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Konuşma.....	43
D. 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Okuma	52
E. 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Yazma.....	57
V. SONUÇ VE TARTIŞMA	69
A. Anadolu İmam Hatip Liselerindeki 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Dört Temel Dil Becerisi	69
B. 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabındaki Dört Temel Dil Becerisinin Yansıtılma Biçimi.....	72
VI. ÖNERİLER	77
A. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	77
B. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	77
C. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler	78
VII.KAYNAKÇA	79
EKLER.....	92



ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Ünitelere Göre Dinleme Etkinlikleri Sayısı	29
Çizelge 2 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Ünitelere Göre Konuşma Etkinlikleri Sayısı	29
Çizelge 3 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Ünitelere Göre Okuma Etkinlikleri Sayısı	30
Çizelge 4 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Ünitelere Göre Yazma Etkinlikleri Sayısı	31
Çizelge 5 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Dört Temel Dil Üniteler Bazında İçeriği.....	33
Çizelge 6 Ders kitabının olumlu yönleri ile geliştirilmeye açık alanları karşılaştırmalı	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Şekil 1. 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği .	34
Şekil 2	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği	34
Şekil 3	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği	35
Şekil 4	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği	35
Şekil 5	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği	36
Şekil 6	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği	36
Şekil 7	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği	37
Şekil 8	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği	38
Şekil 9	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği	38
Şekil 10	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği	39
Şekil 11	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği	39
Şekil 12	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği	40
Şekil 13	. 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği	41
Şekil 14	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği	42
Şekil 15	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği.....	43
Şekil 16	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği.....	43
Şekil 17	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği.....	44
Şekil 18	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği.....	45
Şekil 19	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği.....	46
Şekil 20	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği.....	46
Şekil 21	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği.....	47
Şekil 22	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği.....	48

Şekil 23	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği.....	49
Şekil 24	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği.....	50
Şekil 25	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği.....	51
Şekil 26	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği.....	51
Şekil 27	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği.....	52
Şekil 28	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği.....	53
Şekil 29	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği.....	53
Şekil 30	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği.....	54
Şekil 31	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği.....	55
Şekil 32	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği.....	56
Şekil 33	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği.....	56
Şekil 34	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği.....	57
Şekil 35	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği.....	58
Şekil 36	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği.....	58
Şekil 37	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği.....	59
Şekil 38	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği.....	59
Şekil 39	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği.....	60
Şekil 40	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği.....	60
Şekil 41	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği.....	61
Şekil 42	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği.....	61
Şekil 43	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği.....	62
Şekil 44	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği.....	62
Şekil 45	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği.....	63
Şekil 46	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği.....	63
Şekil 47	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği.....	64
Şekil 48	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği.....	65

Şekil 49	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği.....	66
Şekil 50	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği.....	66
Şekil 51	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği.....	67
Şekil 52	9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği.....	67



KISALTMALAR LİSTESİ

- ADÖOBM** : Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni
CEFR : Dil düzeyleri Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
MEB: : Millî Eğitim Bakanlığı
TTKB : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı



I. GİRİŞ

A. Problem Durumu

Son yıllarda gerek yurt içinde gerekse yurt dışında Arapça öğretiminin giderek önem kazandığı ve birçok kurum ve kuruluş tarafından öğretim programları ve malzemeleri geliştirildiği bilinmektedir. Yurt içindeki öğretim malzemeleriyle ilgili akademik çalışmalara ulaşılabilen ve bu öğretim setlerine ve yapılan çalışmalara erişilebilmektedir. Türkiye'de Arapça öğretimi adına yapılan çalışmaların da incelenmesi önemlidir. Türkiye ile geçmişten günümüze ekonomik, kültürel, politik birçok alanda ilişkisi olan Arapçanın anadil olarak kullanıldığı ülkelerde de Türkçe öğretimi adına yapılan birçok çalışmanın olduğu bir ülkedir. Anadolu imam hatip liselerinde Arapça derslerinde okutulan, Talim Terbiye kurulunca hazırlanan “Arapça ders kitapları” dil düzeylerinin ders ve çalışma kitaplarından oluşan bu kitap Anadolu imam hatip lisesine giden öğrencilere dil öğretimi amacıyla basılmaktadır. Bu nedenle dokuzuncu sınıf 2024 basımlı yeni Arapça ders kitabının dört dil becerisi, içerik ve dil düzeyi özelliklerinin açıklanmasına ve değerlendirilmesine gerek duyulmuştur.

İmam Hatip Liselerinde Arapça dil öğretimi verilmekte olup, öğrencilerin mezuniyetlerinde dört temel dil becerisine sahip olmaları hedeflenmektedir. Ancak bu hedefin gerçekleştirilebilmesi için, mevcut eğitim sorunlarının incelenmesi ve çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda, özellikle Arapça öğretimi için kullanılan ders materyali ve ders kitapları üzerinde de titizlikle durulması gerekmektedir.

Literatürde de görüldüğü üzere 2024 basım tarihli Milli Eğitim yayını dokuzuncu sınıf ders kitabıyla ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlanması düşünülmektedir.

B. Araştırmanın Amacı

Anadolu imam hatip liselerinde talim terbiye kurulu tarafından hazırlanan 9. Sınıf MEB Arapça ders kitabının dört dil becerisi, içerik açısından incelenmesi hedeflenmektedir. Bu ana amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Anadolu İmam Hatip Liselerinde okutulan 9. sınıf **MEB Arapça ders kitabında dört dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) nasıl dağıtılmıştır?**

2. 9. Sınıf MEB Arapça ders kitabında dört dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) etkinliklerinin üniteler bazındaki içeriğe yansıtılma biçimi nasıl şekillenmektedir?

C. Araştırmanın Önemi

Ders kitapları, dil öğretiminde yalnızca bir yardımcı kaynak değil, aynı zamanda öğretim sürecinin temel taşlarından biridir. Öğrencilerin hedeflenen dil becerilerini kazanmasında belirleyici bir rol oynayan bu kitaplar, öğrenme sürecinin yönünü şekillendiren en önemli materyallerdendir. Nitelikli bir ders kitabı, öğrencinin ve öğretmenin ihtiyaçlarını karşılamalı, açık ve anlaşılır bir dil kullanmalı, ek açıklamalara ihtiyaç duyulmadan konuları eksiksiz sunmalı ve dil becerilerinin gelişimini destekleyen yeterli alıştırmalar içermelidir. Bu özelliklere sahip bir ders kitabı, öğretim sürecinde karşılaşılan zorlukları en aza indirerek öğrenciler için eşit öğrenme fırsatları sağlayacaktır. Bu çalışmada, 9. sınıf MEB Arapça ders kitabı, dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve içerik açısından değerlendirilmiştir. Ders kitabının öğrencilerin dil gelişimine ne ölçüde katkı sağladığı, dil öğretiminde beklenen kriterleri karşılayıp karşılamadığı analiz edilmiştir. Ayrıca kitabın güçlü ve zayıf yönleri tespit edilerek eksikliklerin giderilmesine yönelik öneriler sunulmuştur. Sonuç olarak, bu çalışma ile Türkiye'deki Arapça öğretiminde kullanılan ders kitaplarının dil eğitimi açısından uygunluğu değerlendirilmiş ve bu alana katkı sağlanması amaçlanmıştır.

D. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, 9. sınıf MEB Arapça ders kitabının dört temel dil becerisi ve içerik açısından değerlendirilmesini hedeflese de aşağıdaki sınırlılıklar dikkate alınmalıdır.

Kapsam ve Örneklem Sınırlılığı: Araştırma, yalnızca 2024 basımı 9. sınıf Arapça ders kitabını kapsamakta olup, diğer sınıf seviyelerindeki kitaplar veya farklı yıllara ait baskılar analiz dışı bırakılmıştır. Bu durum, bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Çalışma, Anadolu İmam Hatip Liseleri ile sınırlıdır. Diğer okul türlerinde kullanılan Arapça materyallerin incelenmemesi, karşılaştırmalı bir perspektif sunma imkânını daraltmaktadır.

E. İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde; Mahmut Karaca'nın 1992 yılında Uludağ Üniversitesi'nde hazırladığı "*İmam-Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi ve Arapça Ders Kitaplarının Tahli*" adlı yüksek lisans tezi, Osman Uygun'un 1994 yılında hazırladığı "*İmam-Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi*" adlı yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi'nde Yusuf Karataş tarafından 2001 yılında hazırlanan "*Türkiye'de Arapça Öğretimi Açısından al-'Arabiyyatu I^o1-Hayât Ders Kitabının Değerlendirilmesi*" adlı yüksek lisans tezi, Emin Cihan Üzüm'ün 2002 yılında Gazi Üniversitesi'nde hazırladığı "*Türkiye'de Arapça Öğretimi Açısından al-Arabiyya li'n-Nagi'in Ders Kitabının Değerlendirilmesi*" adlı yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi'nde İbrahim Polat tarafından 2003 yılında hazırlanan "*Türkiye'de Arapça Öğretimi Açısından İmam-Hatip Liseleri için Arapça Adlı Ders Kitabı Serisinin Değerlendirilmesi*" adlı yüksek lisans tezi, Ertürk'ün Gazi üniversitesinde 2004 yılında hazırlanmış yüksek lisans tezi "*İmam Hatip Liseleri Yeni Programa Uygun Arapça*" adlı ders kitabı serisinin değerlendirilmesi, Demirhan'ın 2022 yılında İnönü Üniversitesinde hazırlanmış "*İmam Hatip Ortaokul Arapça 5. Sınıf Ders Kitabında Bulunan 4 Temel Dil Becerisi Etkinliklerinin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uygunluğunun İncelenmesi*" tezi, Gazi üniversitesinde Şakir Demirbaş'ın 2016 yılında hazırlanmış "*Türkiye'de İmam-Hatip Ortaokullarında okutulan Arapça ders kitabı serisinin öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi*" yüksek lisans tezi, bu alanda

yapılan akademik çalışmalar olarak bulunmaktadır. **Yalnızan (2023)** tarafından gerçekleştirilen çalışma ise, “*Anadolu İmam Hatip Lisesi 12. sınıf Mesleki Arapça ders kitabını Arap dili ve öğretimi açısından değerlendirilmesi*”ne ilişkin bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada, ders kitabının öğretmenler ve öğrenciler tarafından genel olarak uygun bulunduğu ancak Şekil materyallerin artırılmasının öğrenmeyi daha etkili hale getireceği tespit edilmiştir. Ayrıca, ders kitabındaki kelime listeleri ve terimler sözlüğünün ünitelerdeki yerleşimi ile Arapça konuşma becerisini geliştirmeye yönelik aktivitelerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2024 yılı basımı olan ve Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan 9. sınıf Arapça ders kitabının dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) açısından hem niceliksel dağılım hem de niteliksel olarak ünite bazlı içerik entegrasyonu yönünden detaylı biçimde incelenmesi, bu çalışmayı mevcut literatürden ayıran temel unsurdur. Alandaki literatür incelendiğinde; çalışmaların çoğunlukla genel değerlendirmelere yönelik olduğu ya da farklı sınıf düzeyleri ve öğretim kademelerine ve geçmiş yıllara ait ders kitaplarının analiz edildiği görülmektedir. Bu bağlamda, güncel ders kitabını merkeze alan bu çalışma, ilgili ders kitabının dört temel dil becerisi ekseninde içerik yapılandırmasını ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilen ders kitabı değerlendirme formu, ilerleyen dönemlerde gerçekleştirilecek benzer nitelikteki araştırmalar için değerlendirme aracı olarak kullanılabilir özelliklere sahiptir. Çalışma bu yönleriyle alan literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

F. Tanımlar

Ana Dili: Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.” (Aksan, 2004: 175)

Yabancı dil: Yabancı dil; ana dilinin dışında olan dillerden her biri veya ana dilinin dışında öğrenilen uzmanlık dili olarak tanımlanabilir (Tosun, 2006).

Eğitim: Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı bir biçimde istedik değişiklikler meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1984).

Öğretim: Öğretme etkinliklerinin önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde amaçlı, planlı, düzenli ve kontrollü olarak yapıldığı yerler okullardır. Okullarda gerçekleştirilen öğrenme-öğretme etkinlikleri öğretim olarak adlandırılır. Yani öğretim, öğretme ve öğrenmeyi kapsamaktadır. (Varış, 1998).

Ders kitabı: Ders kitabı, temel aldığı dil öğretim programının benimsediği yaklaşım, yöntem, teknik ve ölçme değerlendirme gibi öğretimin farklı birimlerini görünür hâle getiren temel uygulama aracıdır (Kurt, 2020). Bir başka tanımlama yapmak gerekirse; ulusal öğretim programı çerçevesinde hazırlanmış ve MEB tarafından okullarda öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılması için uygun bulunmuş öğretim materyalleri kastedilmektedir (MEB TTKB, 2022).

Okuma Becerisi: Okumak, basit bir mekanik beceri olmadığı gibi dar salt bir eğitim aracı da değildir. Bu aslında düşünceye dayalı zihinsel bir süreçtir. Daha yüksek zihinsel süreçlere sahip kalıplardan oluşan karmaşık bir organizasyon olarak da sürekli gelişmelidir. Tüm düşünme, değerlendirme, yargılama, analiz, akıl yürütme ve problem çözme biçimlerini içermesi gereken bir etkinliktir. Okuma; alfabe, semboller, kelime ve gramer kuralları gibi dil bileşenleri kullanarak basılı sembol ve metinlerden anlam aktarma ve çıkarma faaliyetidir (Topbaş, 1998)

Yazma Becerisi: Yazma faaliyeti ince yetenek gerektiren, karmaşık olmakla birlikte mantıksal olarak organize edilmiş zihinsel ve entelektüel bir süreçtir. Özgün düşünme ve sorunları yaratıcı fikirlerle çözebilme kabiliyeti kazandırma yoluyla öğrenci ve yazarın yazımda düşünme düzeyini akıcılık, esneklik ve özgünlük olarak yükseltip yazıda yaratıcılığı sağlama yetisi kazandırmayı amaçlayan doğru becerileri içerir (Aliyyân, 1421).

Dinleme Becerisi: Dinleme becerisi, bir kişinin konuşmacı tarafından bir bağlamda dile getirilen kelime ve deyimler hakkında duyduklarının ardındaki fikirleri ve anlamları almasıdır. Dinleme, bir anlama ve düşünme aracı olduğu gibi, aynı zamanda konuşan ile dinleyen arasında bir iletişim aracıdır (Mustafa 2002).

Konuşma Becerisi: Konuşma, inançları, duyumları, duyguları, eğilimleri, anlamları, fikirleri ve olayları, konuşmacıdan muhataba akıcılık ve fesahatin yanı sıra ifade biçiminde doğruluk ve bütünlük ile iletme becerisidir (Fuad,1421).

Dil Düzeyi: Dil düzeyi, bireylerin bir dili ne derece iyi kullanabildiğini, anladığını ve ifade edebildiğini belirleyen bir kavramdır. Bu düzeyler genellikle dilin farklı alanlarında (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ayrı ayrı değerlendirilir. Literatürde dil düzeyinin belirlenmesi ve sınıflandırılması için çeşitli yöntemler ve kriterler kullanılır. Bu değerlendirme genellikle standart testler, mülakatlar ve gözlem yoluyla yapılır (Canale & Swain, 1980). Dil düzeyleri Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) tarafından belirlenmektedir ve A1, A2, B1, B2, C1, C2 olmak üzere toplamda 6 seviye bulunmaktadır (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, 2021).

G. Sınıf Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersi Kitabının Genel Tanıtımı Ve İçerik Özellikleri

Bu bölümde, 9. sınıf Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça dersi kitabının temel yapısı, yayın bilgileri ve içerik özellikleri incelenmektedir. Kitap, Selahattin Demirci, Hümeysra Nazlı Tan ve Ömer Dağhan tarafından kaleme alınmış olup 2024 yılında Devlet Kitapları tarafından yayımlanmıştır. ISBN numarası 978-975-11-7737-7 olan bu eser, güncel dil öğretim yaklaşımlarını benimseyerek öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi dört temel dil becerisini bütüncül bir biçimde geliştirmeyi hedeflemektedir. Kitabın yapısal düzeni, dil öğretiminin sistematik ilerlemesini sağlamak amacıyla belirli üniteler halinde kurgulanmıştır. Eser, 5 temel üniteye ayrılmış olup yaklaşık 240 sayfadan oluşmaktadır. Bu düzen, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde adım adım ilerlemelerine olanak tanıyan bir yapı sunarken, Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersi Öğretim Programı çerçevesinde 9. sınıf için öngörülen A1 düzeyi (A1.1-A1.2) kapsamında toplam 144 ders saatinin dengeli bir şekilde dağıtılmasına hizmet etmektedir. Kitapta, iletişimsel yaklaşım ile sarmal yaklaşım temel öğretim yöntemleri olarak benimsenmiştir. İletişimsel yaklaşım kapsamında öğrenciler, dilde kalıpları ezberlemek yerine öğrendiklerini gerçek yaşam ortamlarında kullanmaya yönlendirilmekte, bu sayede dilin iletişimsel işlevi ön plana çıkarılmaktadır.

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

A. 9. Sınıf Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Ders Kitabında Dil Öğrenme Stratejileri

Dil öğrenme stratejileri, bireysel farklılıklara, örneğin motivasyon, tutum ve yetenek gibi faktörlere bağlı olarak öğrenciden öğrenciye değişiklik göstermektedir. Bazı durumlarda, bir etkinlik kendi stratejisini belirlerken, diğer durumlarda öğrencilerin öğrenme stilleri strateji tercihlerini şekillendirebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerini iyi gözlemlemeleri ve dil öğrenme tercihlerini dikkate alarak öğretim yöntemlerini öğrenme ortamına uyarlamaları gerekmektedir. Çünkü daha az yetenekli bir öğrenci bile farkında olmadan bir strateji kullanabilir. Ezberleme, not alma gibi alışkanlıklar da strateji kapsamına girer. Daha yetkin öğrenciler genellikle daha fazla strateji kullanmaya eğilimlidir (Ercan, 2019). Kısacası, öğrencilerin farkındalıkları arttıkça, dil öğrenme stratejilerinin kullanımını da artırabilirler. Başka bir deyişle, öğrenciler daha etkili ve hızlı öğrenme yolları hakkında bilgilendirilirse, hangi stratejileri neden tercih ettiklerini anlayabilir ve dil öğrenme amaçlarına ve süreçlerine odaklanabilirler.

9. sınıf Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça ders kitabında, dil öğrenme stratejilerine yönelik olarak hem doğrudan hem de dolaylı stratejiler entegre edilmiştir. Kitapta, öğrencilerin dilbilgisi ve kelime bilgilerini pekiştirmek amacıyla cümleleri tekrar etme, not alma, anahtar kelimeler ve bağlam ipuçlarından anlam çıkarma gibi doğrudan stratejilere yer verilirken, aynı zamanda grup çalışmaları, diyalog ve uygulama fırsatları yaratan etkileşimsel stratejilere de yer verilmiştir. Ancak, Cohen (2003) ve Oxford (1990) gibi araştırmacıların vurguladığı üzere, etkili dil öğrenme süreçleri, öğrencilerin strateji farkındalığının artırılmasıyla mümkün olmaktadır. Rubin (1975, 1987) tarafından tanımlanan stratejiler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen teknikler olarak ele alınırken, O'Malley ve Chamot (1985) ise bu stratejileri bilgi edinme, saklama ve kullanmayı kolaylaştıran adımlar olarak

tanımlamaktadır. Ayrıca, Lessard (1997) ile Naiman, Frohlich, Stern ve Todesco (1978, 1996) çalışmalarında belirtildiği üzere, dil öğrenme stratejilerinin öğretmenler aracılığıyla kazandırılması, öğrencilerin daha özerk ve etkili öğrenciler haline gelmesinde kritik rol oynar. Bu çerçevede, ders kitabında yer alan stratejiler, öğrencilerin hem akademik hem de iletişimsel dil becerilerini geliştirme amacını taşımakta; fakat, öğrencilerin strateji kullanımının daha etkin hale gelebilmesi için öğretmenlerin strateji eğitimi vermesi ve strateji farkındalıklarının artırılması gerekliliği, gelecekteki uygulamalarda dikkate alınması gereken önemli bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır.

B. Arapça Öğretiminin Orta Öğretimdeki Etkinliği

Orta öğretimde Arapça öğretiminin etkinliği, çeşitli faktörlerin bir araya gelmesiyle sağlanmaktadır. Öğretim yöntemlerinin kalitesi, öğretmenlerin motivasyon sağlayabilme yetenekleri ve öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri, bu süreçte belirleyici rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalara göre, öğretmenlerin zaman yönetimi ve öğrencilere teşvik sağlama becerileri, Arapça öğrenim sürecinin başarısını artırmaktadır (Zailaini ve diğ., 2017). Ayrıca, motivasyonun ve öz-düzenleme stratejilerinin Arapça dil performansını artırdığı belirtilmiştir (Ahmid, 2020).

Hafıza tekniklerinden biri olan "anahtar kelime yöntemi", öğrencilerin Arapça öğrenme süreçlerinde motivasyonlarını artırmakta ve öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmaktadır (Yaakub, 2007). Bunun yanı sıra, dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) üzerinde yapılan eğitimler, Arapça dil becerilerini geliştirmede etkili olmuştur. Brunei Darussalam'da yapılan bir çalışmada, bu becerilerin eğitim sürecinde önemli bir yer tuttuğu, ancak bazı öğretmen ve öğrencilerin bu becerileri yeterince kullanmadığı gözlemlenmiştir (Subari ve diğerleri, 2023).

İmam-Hatip okulları, Türkiye'nin eğitim sisteminde dini ve akademik eğitimi bir arada sunan köklü kurumlardır. Arapça eğitimi bu okulların öğrencilerini mesleki ve akademik hayata hazırlamada önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin etkili öğretim yöntemleri, öğrencilerin motivasyonlarını desteklemeleri ve öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, Arapça öğretiminin başarısında büyük etkiye sahiptir. Özellikle Proje İmam-

Hatip Liseleri gibi özel projeler, bu okullardaki başarıyı daha da artırmış ve 21. yüzyıl becerilerine sahip öğrenciler yetiştirme hedefi ile katkı sağlamıştır.

C. Eğitim Ve Öğretimde Ders Kitabının Rolü

Eğitim ve öğretim, bireylerin bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarına yönelik olarak planlı ve sistematik bir süreci ifade eder. Eğitim genel anlamda, bireylerin toplumsal yaşam için gerekli olan bilgi ve becerileri kazandıkları uzun vadeli bir süreçtir. Öğretim ise, bu sürecin daha yapılandırılmış ve öğretmen rehberliğinde yürütülen kısmıdır. Dewey'e göre eğitim, "kişinin çevresiyle olan etkileşimleri aracılığıyla deneyim kazanma sürecidir" (Dewey, 1916). Bu bağlamda eğitim, bireylerin hem akademik hem de sosyal açıdan gelişimlerini desteklerken, öğretim, bu eğitimin belirli bir müfredat çerçevesinde gerçekleşmesini sağlar.

Bu süreçte kullanılan materyaller, eğitim ve öğretimin kalitesini doğrudan etkiler. Öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyen en önemli kaynaklardan biri ders kitaplarıdır. Ders kitapları, öğretmenler için rehber niteliğinde olup, öğrenciler için ise bilgiye erişimi kolaylaştıran temel kaynaklardır. Bostancı'ya (2005) göre, eğitim araçları içinde ders kitapları en kritik unsurdur; çünkü diğer tüm araçlar, ders kitaplarında sunulan bilgilerin daha kolay öğretilmesine yardımcı olur.

Ders kitapları, yalnızca dil bilgisi ya da akademik bilgi vermekle kalmaz; aynı zamanda öğrencilere kültürel ve toplumsal bağlamda da rehberlik eder. Bu yönüyle, eğitim ve öğretim sürecinin en temel yardımcı kaynakları arasında yer alırlar. Ders kitaplarının yanı sıra işitsel ve Şekil materyaller, dijital kaynaklar ve alıştırma kitapları gibi tamamlayıcı araçlar da öğrencilerin öğrenme sürecini zenginleştiren diğer önemli kaynaklardır.

Ders kitapları, eğitim materyalleri arasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Graves (2000), ders kitaplarını bir piyano ile karşılaştırır ve piyano gibi, tek başına bir ders kitabının eğitim sürecinde anlamlı bir sonuç doğurmadığını, ancak öğretmen ve öğrenci tarafından doğru bir şekilde kullanıldığında etkili bir öğrenme aracı olabileceğini belirtir. Ders kitaplarının dil ve kültürel farkındalığı artırma, bilgi genişletme ve dil öğreniminin gereklerini anlamada yardımcı olma

işlevi bulunmaktadır. Bununla birlikte, ders kitaplarının seçimi dikkatle yapılmalıdır; çünkü bu materyaller, öğretmenlerin, öğrencilerin, müfredatın ve sponsorların ihtiyaçlarına hitap etmek zorundadır (Allwright, 1982).

Ders kitaplarının avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Grant (1987), öğretmenlerin çoğunluğunun, ders kitaplarının sistematik bir öğretimi desteklediğini ve öğretmensiz derslerin zor olduğunu savunduğunu belirtmiştir. Ders kitapları, genellikle öğretmenler için geniş kapsamlı içerik ve araçlar sunar, müfredatın bir parçası olarak işlev görür ve öğretmenlere güven verir. Şekiller, aktiviteler, görevler ve öğretmen kılavuzları, öğrenciler için tutarlı bir öğrenme deneyimi sağlar ve özellikle deneyimsiz öğretmenler için faydalı olabilir (Graves, 2000; Nunan, 1996; Ur, 1996).

O'Neill (1990), ders kitaplarının genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olduğunu ve öğretmenlere materyalleri uyarlama ve doğaçlama yapma olanağı sunduğunu vurgulamaktadır. Bu esneklik, öğretmenlerin kendi öğretim tarzlarına uyum sağlamasına ve ders kitabını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirmesine olanak tanır. Pakkan (1997), ders kitaplarının kullanım nedenlerini sıralarken, ders kitaplarının genellikle deneyimli kişiler tarafından yazıldığını ve bu nedenle öğretmenlerin iyi hizmet alabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca, ders kitaplarının bir tutarlılık sağladığını ve öğretmenlere materyal seçiminde rehberlik ettiğini belirtmektedir. Ders kitapları, öğretmenlerin zamanlarını daha verimli kullanmalarına ve öğrencilere yönelik içerikleri daha sistematik bir şekilde sunmalarına olanak tanır.

Ders kitaplarının dezavantajları da bulunmaktadır. Örneğin, bazı ders kitapları öğrenciler için ilgisiz veya uygun olmayan içerikler içerebilir. Ayrıca, ders kitapları yalnızca dilin belirli yönlerine odaklanabilir ve bu, diğer önemli becerilerin ihmal edilmesine yol açabilir (Graves, 2000). Öğretmenlerin ders kitabı materyallerini yaratıcı ve esnek bir şekilde kullanma olanakları da sınırlı olabilir. Alptekin (1993) ve Dubin ve Olshain (1986), ders kitaplarının hedef kültürle ilgili içerikleri aşırı derecede yansıtabileceğini ve öğrencilerin kendi kültürleriyle dengeli bir eğitim almalarını zorlaştırabileceğini belirtmiştir.

Öğrencilerin öğrenme tarzı farklıdır, öğretmenlerin öğretim tarzı her sınıfta değişir, sınıf içindeki her durum farklıdır ve hiçbir ders kitabı, öğrencilerin ve

öğretmenlerin ihtiyaç ve ilgilerini tamamen tatmin edemez. Ancak bireysel tercihler göz önüne alındığında, bazı kitaplar diğerlerinden üstündür.

Ders kitapları, dil eğitimi ve öğreniminde önemli bir yere sahiptir. Bu kitaplar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri ve öğrenme süreçlerini yapılandırmaları açısından etkili bir araç olarak kabul edilir. Ders kitapları, yalnızca dilbilgisel yapıların öğrenilmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda kültürel içerikler aracılığıyla sosyal normları ve değerleri de öğrencilere aktarır. Dil eğitimi sürecinde, ders kitapları öğrencilerin hem dilsel hem de kültürel anlamda sosyalleşmelerini destekler.

ESL/EFL sınıflarında ders kitaplarının özellikle yeni öğretmenler için rehberlik edici bir rol oynadığı da bilinmektedir. Wang, Lin ve Lee (2011), ders kitaplarının yapılandırılmış ve tutarlı bir öğrenme süreci sağladığını, öğrencilere ders dışında da çalışma fırsatları sunduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle, ders kitapları hem öğretmenler hem de öğrenciler için vazgeçilmez bir araç olarak değerlendirilmektedir. Sonuç olarak, dil eğitimi ve öğretiminde ders kitapları, dil becerilerinin geliştirilmesi, kültürel değerlerin aktarılması ve yapılandırılmış bir öğrenme sürecinin sağlanması açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Yabancı dil öğretiminde ders kitapları, öğretim sürecinin en önemli bileşenlerinden biridir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2012) ders kitaplarını, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılmak üzere onaylanan eğitim materyalleri olarak tanımlamaktadır. Bu kitaplar, dil öğretiminde öğretmen için yol gösterici bir rehber, öğrenci için ise öğrenme sürecini destekleyen temel bir kaynak olarak kabul edilir. Bir ders kitabı, sadece bilgi aktarma işlevi görmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilere, dil öğreniminde kalıcı bir referans sağlar (Çakır, 2010). Dil eğitimi, bir bütün olarak değerlendirildiğinde, farklı bileşenlerin bir araya geldiği bir süreçtir. Bu bileşenler, yöntem, eğitim araçları, eğitim ortamı ve öğretim teknikleri olarak sıralanabilir (Bostancı, 2005). Ders kitapları, eğitim araçları arasında en kritik rolü oynar ve diğer eğitim materyalleri, kitapların içeriğini desteklemek için kullanılır. İyi bir ders kitabı, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmiş olmalı ve öğretmenlere esneklik sağlayacak özelliklere sahip olmalıdır. Ayrıca, ders kitapları, gerçek hayatta kullanımı olan dil yapıları ve kültürel içerikleri barındırarak, dilin pratikte kullanılmasına olanak tanınmalıdır (Bostancı, 2005).

Dil öğretiminde başarılı olmak için, ders kitaplarının seçimi büyük bir öneme sahiptir. Bostancı (2005), ders kitaplarının seçimi konusunda şu kriterleri önermektedir: ders kitapları çekici, dayanıklı ve uygun fiyatlı olmalı, konuları öğrencilerin ihtiyaçlarına göre sıralamalı ve motivasyon sağlayıcı özelliklere sahip olmalıdır. Ayrıca, dili konuşulan ülkenin kültürel özelliklerine de yer verilmeli ve alıştırmalar gerçek hayata uygun olmalıdır. Bunun yanı sıra, dilbilgisi konuları kolaydan zora doğru ele alınmalı ve tüm dil becerilerine eşit şekilde yer verilmelidir.

Arapça dil öğretiminde kullanılacak ders kitaplarının ise fasih Arapçayı öğretmeye yönelik olması ve iletişim odaklı bir yapı sergilemesi önemlidir. Ayrıca, bu kitaplar, dilbilgisi öğretimini doğrudan kullanımla desteklemeli ve aşamalı bir öğretim sunmalıdır (Bostancı, 2005). Dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğrencilerin hem dil becerilerini geliştirmeye hem de kültürel birikim kazanmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

D. Ders Kitabının İçerik Açısından Değerlendirilmesi

Ders kitapları, öğretmenler ve öğrenciler açısından en önemli kaynaklardan biri olarak kabul edilmektedir ve doğru bir içeriğin sunulması son derece önemlidir (Duman & Çakmak, 2011, s. 20). Kitapların, okutuldukları ülkenin kültürel, geleneksel ve tarihsel yapısına uygun biçimde hazırlanması, öğrencilere ilgi çekici bir öğrenme deneyimi sunarak eğitimin etkisini artırmaktadır (Durmuş, 2019, s. 12). Özellikle Mesleki Arapça ders kitaplarında, öğretim programına uygun kelime ve kavramlar yer almakta olup, metinler günlük konuşma diline uygun şekilde sunulmaktadır. Eksik kalan kelime grupları ve dil yapıları ise çeşitli etkinliklerle öğretilmekte ve öğrencilerin bu bilgileri kazanması sağlanmaktadır. Aynı zamanda, dil bilgisi bölümlerinin anlaşılır olması, ayet, hadis ve deyimlerle desteklenerek öğrencilere sunulması gerekmektedir (MEB, 2018, s. 109). Ayrıca, dilbilgisi kurallarının net bir şekilde anlaşılabilmesi ve etkinliklerle pekiştirilmesi de büyük önem taşımaktadır (MEB, 2012, s. 10).

Ders kitabının değerlendirilmesi, eğitim kalitesinin artırılması amacıyla kritik bir süreçtir. Bu değerlendirme sürecinde, ders kitabının içeriği, öğretim yöntemleri, öğrenci etkileşimi ve öğrenme hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığı sistematik bir şekilde analiz edilmelidir. Erdem ve diğ. (2017), ders kitaplarının

müfredatın içeriğini düzenli ve eksiksiz bir biçimde sunmasının önemini vurgular ve bu bağlamda ders kitabının öğretmenler için rehberlik edici bir işlev görmesinin, öğretim sürecini etkin hale getireceğini belirtir. Aynı şekilde, Güven ve Saracaloğlu (2020), ders kitaplarının sistematik bir değerlendirmeye tabi tutulması gerektiğini vurgular ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesinin, kitabın verimliliği açısından kritik olduğuna işaret eder. Arapça ders kitaplarının değerlendirilmesi sürecinde, öğretmen ve uzman görüşleri büyük önem taşır. Polat (2019) tarafından yapılan çalışmalarda, Arapça ders kitaplarının dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirecek etkinlikler içerdiği, ancak dil bilgisi öğretiminde bazı zorluklarla karşılaştığı belirtilmiştir. Özellikle, sezdirme yöntemi ile doğrudan anlatım arasında bir tutarsızlık olduğu ve bu konuda öğretmenlerin daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır. Kitapların dil öğretimi açısından başarısı, sadece içerik ile sınırlı kalmayıp, Şekil materyallerin kullanımı, sayfa düzeni ve genel organizasyonu gibi faktörlerle de desteklenmelidir. Özdemir'in (2022) araştırması, Arapça 8. sınıf ders kitabının genel olarak olumlu değerlendirildiğini, ancak dil bilgisi öğretimi ve bazı materyal eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Ders kitaplarının değerlendirilmesi sürecinde, kitabın bilimsel, sosyolojik ve pedagojik boyutlarının da dikkate alınması gerekir. Güneş (2022), ders kitaplarının eğitsel ilkeler doğrultusunda hazırlanması gerektiğini belirterek, içeriğin doğruluğu, nesnelliği ve güncelliğinin önemine dikkat çeker

Tüm bu bilgileri özetlemek gerekirse; ders kitaplarının değerlendirilmesi, öğretmen, uzman ve eğitimcilerin katkısıyla gerçekleştirilmesi gereken çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte, ders kitaplarının öğretim sürecine olan katkılarının daha iyi anlaşılması ve geliştirilmesi gereken alanların belirlenmesi hedeflenir.

E. Arapça Ders Kitabı İçeriği

Dil öğretimi, bireyin iletişim kurma yeteneğini geliştiren dört temel beceriye (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dayanır. Bu becerilerin etkili bir şekilde kazandırılması, öğretim materyallerinin dil sistemleri (ses, biçim, sözdizimi, anlam, vurgu) ile beceriler arasındaki dengenin titizlikle planlanmasını gerektirir (Candemir, 1996; Medkur & Hüreydi, 2006). Dil, evrensel bir sistem

olmakla birlikte, içeriksel farklılıklar diller arasında önemli ayrışmalara yol açabilir. Örneğin, Arapçada cinsiyet ayrımı (müzekker-müennes) ve kelime türetme mekanizmaları (iştikak) gibi morfolojik özellikler, Hint-Avrupa dillerinden belirgin şekilde farklıdır (Medkur & Hüreydi, 2006). Bu tür yapılar, dil öğreniminin zorluk derecesini doğrudan etkilemese de (Lomb, 2003), öğretim metodolojisinin hedef dilin yapısına uyarlanmasını zorunlu kılar. Modern dil öğretiminin temel amacı, dört becerinin entegre edilmesi ve öğrencinin iletişimsel yeterlilik kazanmasıdır (Pinter, 2006). Beceriler, alıcı (dinleme, okuma) ve üretici (konuşma, yazma) olarak ikiye ayrılır (Kaçar, 2012). Örneğin, bir metni okuma (alıcı beceri), metinle ilgili yorum yapma (üretici beceri) ile desteklenmediğinde öğrenci pasif kalabilir. Bu nedenle, iletişimsel yaklaşım, becerilerin birbiriyle bağlantılı olarak öğretilmesini savunur (Basturkmen, 2006). Bu yaklaşımda, dilbilgisi kuralları soyut bir şekilde değil, diyaloglar veya metinler aracılığıyla bağlamsal olarak sunulur (Aydın, 2011). Arapça öğretiminde kullanılan ders kitaplarının içeriği, üç temel kriter gözetilerek değerlendirilmelidir:

Becerilerin Entegrasyonu: Okuma parçaları, dinleme aktiviteleriyle; yazma çalışmaları, konuşma pratikleriyle desteklenmelidir (Kablan, 2018).

Kültürel Bağlam: Metinlerde Arap kültürüne özgü deyimler, günlük yaşam örnekleri ve tarihsel referanslar kullanılmalıdır (Medkur & Hüreydi, 2006).

Aşamalı Zorluk: Dilbilgisi konuları basitten karmaşığa doğru sıralanmalı ve beceriler seviyelere göre dağıtılmalıdır (Aydın, 2011).

Kablan'a göre (2018) bir dil setinin etkililiğini ölçmek için şu soruların sorulabilir;

- Beceriler, tek bir ünite de mi yoksa ayrı bölümlerde mi sunuluyor?
- Öğrenci, bir ders saatinde kaç beceriye maruz kalıyor?
- Dinleme aktiviteleri, gerçek hayattaki iletişim senaryolarını yansıtıyor mu?
- Yazma çalışmaları, öğrencinin yaratıcılığını teşvik edecek şekilde mi tasarlandı?

Örneğin, İmam Hatip Liselerindeki Arapça ders kitaplarında, dilbilgisi ağırlıklı bir yaklaşım benimsenmişken (Aydın, 2011), modern setlerde (ör. El-

Arabiyyetü Beyne Yedeyk) iletişimsel aktiviteler ön plandadır. Tab (2022), konuşma becerisinin geliştirilmesi için rol-play ve sınıf içi tartışmaların kritik olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, dijital araçların (ses kayıtları, interaktif uygulamalar) dinleme ve telaffuz eğitimini desteklediği kanıtlanmıştır (Basturkmen, 2006). Sonuç olarak, Arapça ders kitaplarının tasarımında kuram ve uygulama dengesi gözetilmeli, öğrencinin dil edinim süreci kültürel bağlamla desteklenmelidir.

F. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme Ve Değerlendirme Metni

Günümüzün çok dilli ve çok kültürlü yapısında küreselleşme olgusu, yabancı dil öğrenimini kaçınılmaz bir gereklilik hâline getirmiştir. Bu bağlamda, Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen dil politikaları, Avrupa ve diğer bölgelerdeki dil öğretimi hedeflerinin, içeriklerinin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin nasıl olması gerektiğini belirleyen kapsamlı bir program sunmaktadır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni (ADÖOBM), dil öğretiminde ortak bir sistem oluşturarak, Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerde dil öğretiminin standartlaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu sistemi oluşturmanın temelinde, dil öğretim sistemlerinin, müfredatlarının, yönergelerinin ve seviyelerinin ortak bir çerçevede toplanması bulunmaktadır. Bunun yanı sıra ADÖOBM, hedef dilin ait olduğu kültürü de kapsayarak, öğrenenlerin ve öğretenlerin neyi bilmesi gerektiğini, dili etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli olan kazanımları ve seviyelendirmeleri de sunmaktadır.

Avrupa Konseyi, 1949 yılında kurulmuş olup, Türkiye de aynı yıl konseye üye olmuştur. Merkezi Strazburg'da bulunan konseyin çalışma dilleri İngilizce ve Fransızcadır (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2020). Türkiye'nin artan ekonomik ve ticari ilişkileri, Avrupa ülkeleriyle olan bağlarını kuvvetlendirmiş ve bu durum, Avrupa ülkelerinin eğitim ve kültür politikalarının Türkiye üzerindeki etkisini artırmıştır. Bu gelişmeye paralel olarak yabancı dil öğretim programları da büyük önem kazanmış ve dil kullanıcılarının çok dilli ve çok kültürlü bireyler olarak yetiştirilmesi sağlanmıştır. Avrupa Konseyi'nin temel amacı, üye ülkeler arasında kültürel, ekonomik ve dini farklılıkları aşarak ortak hukukî ve sosyal bir zemin

oluşturmaktır. Bu doğrultuda, “Avrupa Kültür Sözleşmesi” ve “Avrupa Modern Diller Merkezi” aracılığıyla üye ülkeler arasında eğitim, kültür ve dil öğretimi alanlarında iş birliği yapılması amaçlanmaktadır (Avrupa Konseyi, 2009). Bu çalışmaların bir sonucu olarak ortaya çıkan ADÖOBM, 1970’li yıllarda başlatılan dil eğitimi projelerinin bir ürünü olup, 2001 yılında Avrupa ülkelerinde ve Avrupa dışındaki bölgelerde dil öğretime rehberlik eden önemli bir belge niteliğindedir. ADÖOBM, Avrupa Konseyi üyesi ülkelerin dil öğretim sistemlerini standartlaştırmayı hedefler ve bu doğrultuda büyük organizasyonlar ve iş birlikleri yürütülür. Ayrıca, dil öğretimi, zengin ve çeşitli kültürel-dilsel mirasla desteklenmeli; hareketlilik, karşılıklı saygı ve iş birliği teşvik edilerek ayrımcılık ve önyargıların önüne geçilmelidir. Dil öğretimi politikalarının belirlenmesinde, Avrupa çapında bir bütünlük sağlanarak ulusal politikaların da diğer Avrupa ülkeleriyle uyumlu olmasına özen gösterilmelidir (Uysal, 2009; Arslan, 2011, s. 26). ADÖOBM, dil öğrenen bireylerin hedef dilde etkili iletişim kurabilmeleri için neyi bilmeleri gerektiğini ve dili kullanırken hangi yolları izlemeleri gerektiğini detaylı bir şekilde açıklamaktadır. Avrupa Konseyi’nin 1970’lerdeki dil eğitimi çalışmaları ile başlayan süreç, iletişimsel yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen ADÖOBM’de somutlaşmıştır. 2005 yılında güncellenen bu yaklaşım, zamanla işlevsel-kavramsal yaklaşıma ve daha sonra öğrenci aktifliğini vurgulayan eylem odaklı yaklaşıma evrilmiştir. 2018 yılında güncellenen ADÖOBM’de, dil öğrenen bireyler sosyal aktörler olarak kabul edilmiş ve yalnızca dil yapılarını değil, aynı zamanda etkileşimsel iletişim görevlerini de üstlenen aktif bireyler olarak değerlendirilmiştir (TELC, 2013, s. 18). ADÖOBM, dil öğretim sistemleri arasındaki farkları ortadan kaldırmayı amaçlayan kapsayıcı bir program olarak, dil öğretiminde bir çatı işlevi görmektedir. Aynı zamanda, belirli dönemlerde yapılan güncellemelerle eğitim programlarının yenilenmesine de katkı sağlamaktadır. Dil öğrenen bireyleri yalnızca bir dil öğrencisi olarak değil, dili bir iletişim aracı olarak kullanan sosyal varlıklar olarak ele alan bu program, “yapabilir” kazanımlarına dayanan eylem odaklı yaklaşımıyla önceki yaklaşımları da kapsayıcı bir nitelik taşımaktadır (CEFR, 2018). ADÖOBM, hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme unsurları bakımından eğitimciler, eğitim yöneticileri ve diğer ilgili birimler için uygulamaya yönelik ortak bir zemin sunmaktadır. Bu sayede, Avrupa ulusları arasında dil öğretiminde ortak standartlar oluşturulmakta ve dil

öğretim sistemlerinin uyumlu bir çerçevede yürütülmesi sağlanmaktadır. ADÖOBM, hem Avrupa dillerinin hem de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel bir başvuru kaynağı olarak görülmekte ve bu kapsamda çeşitli araştırmalar yapılmaktadır.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (ADÖBM), dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerine modern yaklaşımlar sunarak, öğrenenlerin sosyal aktörler olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. ADÖBM, öğrenenlerin dil becerilerini yalnızca dil yapılarını öğrenmekle sınırlı kalmayıp, dilin sosyal ve iletişimsel bağlamlarda nasıl kullanılacağını da kapsar (Council of Europe 2020, s. 34). Öğretme sürecinde, öğretmenlerin dili sadece bir konu olarak öğretmek yerine, sınıfta aktif dil kullanımı teşvik edilmeli ve öğrenenlerin dili doğal bir iletişim aracı olarak öğrenmeleri sağlanmalıdır (Council of Europe 2020, s. 34). Değerlendirme sürecinde ise ADÖBM, yalnızca dil bilgisi ve sınav performansına dayalı ölçümlerden ziyade, öğrencilerin gerçek dünyadaki iletişim becerilerini dikkate alarak, öz değerlendirme, portfolyo ve akran değerlendirmesi gibi alternatif yöntemleri önermektedir (Council of Europe 2020, s. 43). Bu yöntemler, öğrenenlerin dil kullanımını daha geniş ve bütünsel bir çerçevede değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Alanyazına bakıldığında, Köse (2005) tarihli doktora tezinde ADÖOBM'ye uygun Türkçe öğretiminin başarıya ve tutuma etkisini incelemiştir; Bakla (2006) yüksek lisans tezinde A2 seviyesindeki öğrenciler için ADÖOBM'ye dayalı bir okuma müfredatı önermiştir. Kırmızı (2007) ise B1 seviyesindeki öğrenciler için Avrupa Dil Gelişim Dosyası'na bağlı olarak bir okuma müfredatı geliştirmiştir. Aygün (2008) yüksek lisans çalışmasında Türkiye'deki yabancı dil eğitimi ve ADÖOBM'yi ele alırken, Uysal (2009) Türkçe öğretim programları ve örnek kitapları ADÖOBM doğrultusunda değerlendirmiştir. Arslan (2011) doktora tezinde ADÖOBM'nin Türk yükseköğretimindeki uygulanabilirliğini incelerken, Kalkan (2017) ADÖOBM kapsamında Türkiye'deki yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarını ele almıştır. Çolakoğlu (2019) ise doktora tezinde bir seviye belirleme sınavının standartlarının ADÖOBM'ye uygunluğunu değerlendirmiştir. 2018'de güncellenen ADÖOBM ile ilgili çalışmalar arasında ise Tanrikulu ve Şihanlıoğlu (2019), Gün ve Çiftçi (2020), Çelik ve Başutku (2020), Ayverdi ve Güleç (2021), Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru

Metni'nin (ADÖOBM) 2001 yılındaki ilk yayımlanışından itibaren küresel değişimler ve yenilenen eğitim modelleriyle sürekli güncellendiğini vurgulamaktadır. Çalışmalarında, ADÖOBM'nin modern bir dil öğretim programı olarak bireyi sosyal aktör kabul ettiğini, eylem odaklı bir yaklaşım sunduğunu ve dil becerilerini etkili kullanmayı hedeflediğini belirtmişlerdir. 2018'de yapılan güncellemelerle çok dillilik ve çok kültürlülüğü kapsayan yapısının güçlendiğini ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde alternatif yöntemlerin önem kazandığını ifade etmişlerdir.

G. Dört Temel Dil Becerisi

Council of Europe (2020, ss.32-43) tarafından yayımlanan *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme* tamamlayıcı cildinde dil becerileri dört temel kategori altında ele alınmıştır: dört ana dil becerisi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) iletişimsel yeterlikleri geliştirmek için ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

Okuma ve Dinleme (Alıcı Beceriler) Okuma ve dinleme, dil öğreniminde “alıcı” (receptive) beceriler olarak tanımlanır. Bu beceriler, öğrencilerin yazılı ve sözlü girdileri işleyerek anlam çıkarma süreçlerini kapsamaktadır. Okuma, yazılı metinlerden bilgi edinme ve yorum yapma sürecini ifade ederken, dinleme ise işitsel girdileri takip edip anlamlandırmayı içerir. Krashen (1982)'in geliştirdiği Input Hypothesis'e göre, dil öğrenimi büyük ölçüde anlaşılabilir girdiler yoluyla gerçekleşir. Bu yaklaşım, öğrencilerin anlamlı iletişim ortamlarında dinleme ve okuma yoluyla dilsel yapıları içselleştirdiklerini savunur. Aynı zamanda, Nation (2001) gibi araştırmacılar da, alıcı becerilerin kelime dağarcığının genişlemesi ve dilsel yapıların edinilmesinde temel rol oynadığını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalar, okuma ve dinleme süreçlerinin pasif algılama süreçleri olmasına rağmen, dil öğreniminin temel yapı taşları olduğunu vurgular. Konuşma ve Yazma (Üretici Beceriler) Konuşma ve yazma, dil üretimine dayalı “üretici” (productive) beceriler olarak sınıflandırılır. Bu beceriler, öğrencilerin öğrendikleri dili aktif olarak kullanarak iletişim kurmalarını sağlar. Konuşma, anında sözlü iletişim yeteneğini, yazma ise düşüncelerin yazılı biçimde ifade edilmesini ifade eder. Swain (1985) tarafından ortaya konulan Output Hypothesis, dil üretiminin öğrenme sürecine katkısını vurgular. Swain'e göre, dil üretimi

sırasında öğrenciler, girdide fark edemedikleri dil yapılarını üretim sürecinde ortaya koyarak hata farkındalığı geliştirir ve böylece dilsel gelişimlerini hızlandırır. Üretici beceriler, yalnızca dilbilgisi ve kelime bilgisinin pratiğe dökülmesiyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel süreçleri de destekler. Bu nedenle, üretici becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin dilsel yeterliliklerinin artması açısından kritik bir önem taşır. Okuma ve dinleme, dil girdilerinin alınması ve anlaşılması sürecini temsil ederken, konuşma ve yazma, öğrencilerin bu girdileri kullanarak aktif ve yaratıcı bir şekilde iletişim kurmalarını sağlar. Dil öğretiminde hem alıcı hem de üretici becerilerin dengeli bir şekilde ele alınması, öğrencilerin dilsel yeterliliklerini bütüncül bir yaklaşımla geliştirmelerine olanak tanır. Bu iki beceri grubu arasındaki ayrımın ve etkileşimin iyi anlaşılması, dil öğretim materyallerinin ve programlarının etkinliğini artırmada temel rol oynar. Tüm bu becerilere ayrıca değinecek olursak; Okuma becerisi, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme süreçlerini içerir. Bu beceri, bilgi ve görüş sağlamak, yönergeleri anlamak ve serbest zamanlarda okuma faaliyetleri ile değerlendirilir. Öğrencilerin ipuçlarını belirleme ve metinlerden anlam çıkarma gibi stratejiler kullanarak, metinleri daha etkili bir şekilde anlamaları hedeflenir (Council of Europe, 2020, ss.32-43).

Okuma becerisi, bireylerin yazılı metinleri anlaması, yorumlaması ve bu metinler üzerinden bilgi edinmesi sürecini ifade eder. Bu beceri, dilin temel unsurlarını, kelime dağarcığını ve okuma stratejilerini içerir. Okuma becerisinin gelişimi, bireylerin genel akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve bu durum, çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir. Okuma becerisinin temel bileşenlerinden biri kelime bilgisi (vocabulary) olarak öne çıkmaktadır. Kelime bilgisi, okuma anlama becerisi ile güçlü bir ilişkiye sahiptir. 'un çalışmasında, kelime bilgisi ile okuma anlama becerileri arasında yüksek ve pozitif bir korelasyon bulunmuştur (Misuari-Abdurasul, 2023). Ayrıca, Swart ve arkadaşlarının araştırmasında, kelime dağarcığı genişliğinin, dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerilerini açıklamada önemli bir değişken olduğu gösterilmiştir (Swart et al., 2016). Bu bulgular, kelime bilgisinin okuma becerisinin gelişimindeki kritik rolünü vurgulamaktadır.

Okuma becerisinin gelişiminde, bireylerin arka plan bilgisi ve dil yeterliliği de önemli faktörlerdir. Lin ve arkadaşları, ikinci dil okuma anlama becerisinin, dil yeterliliği ve okunan metinle ilgili arka plan bilgisi tarafından belirlendiğini belirtmektedir (Lin et al., 2017). Bu durum, özellikle İngilizce öğrenen öğrenciler için geçerlidir; yetersiz dil bilgisi ve konu bilgisi, okuma zorluklarına yol açabilir. Dolayısıyla, okuma becerisinin geliştirilmesi için dil yeterliliğinin artırılması ve arka plan bilgisinin zenginleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, okuma akıcılığı (fluency) da okuma becerisinin önemli bir bileşenidir. Pikulski ve Chard, okuma akıcılığı ile okuma anlama arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir (Pikulski & Chard, 2005). Okuma akıcılığı, kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde tanıma yeteneğini içerir ve bu da okuma anlama becerisini olumlu yönde etkiler. Bu bağlamda, okuma akıcılığının geliştirilmesi, öğrencilerin okuma anlama becerilerini artırmak için kritik bir strateji olarak değerlendirilmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında, okuma becerisi, kelime bilgisi, dil yeterliliği, arka plan bilgisi ve okuma akıcılığı gibi çeşitli bileşenlerin etkileşimi ile şekillenen karmaşık bir süreçtir. Bu becerinin geliştirilmesi, bireylerin akademik başarılarını artırmak ve genel öğrenme süreçlerini desteklemek için kritik öneme sahiptir.

Yazma becerisi, yaratıcı yazma ve rapor yazma gibi becerileri içerir. Yazılı üretim etkinlikleri, öğrencilerin fikirlerini organize etmelerine, bilgilerini etkili bir şekilde iletmelerine ve dil yapılarını kullanarak metinler üretmelerine yönelik faaliyetleri kapsar hedeflenir (Council of Europe, 2020, ss.32-43). Yazma becerisi, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini yazılı olarak ifade etme yeteneğini kapsayan karmaşık bir süreçtir. Bu beceri, dilin üretici becerileri arasında yer almakta olup, bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeteneklerinin bir araya gelmesiyle gelişir (Ünal, 2020). Yazma becerisinin gelişimi, bireylerin eğitim hayatlarında ve sosyal yaşamlarında önemli bir rol oynamaktadır. Yazma, yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda düşüncelerin düzenlenmesi ve ifade edilmesi için de kritik bir süreçtir (Öztürk, 2021).

Yazma becerisinin geliştirilmesinde çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Öncelikle, öğrencilerin yazma motivasyonu, yazma becerisinin gelişiminde önemli bir belirleyici faktördür. Bozgün ve Kösterelioğlu, yazma faaliyetlerinin kalıcı öğrenmeler üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve yazma motivasyonunun

bu süreçteki rolünü vurgulamaktadır (Bozgün ve Kösterelioğlu, 2022). Ayrıca, yazma becerisinin öğretiminde kullanılan yöntemler de büyük önem taşımaktadır. Örneğin, yaratıcı yazma teknikleri ve öykü temelli öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olabilmektedir (Türkben ve Karaca, 2022; Veyis ve Kolıkpınar, 2021). Yazma becerisinin öğretiminde karşılaşılan zorluklar da dikkate alınmalıdır. Kaya'nın (2024) çalışmasında, yazma becerisinin öğretiminde bireysel farklılıkların, öğrencilerin konuya ilişkin yeterliklerinin ve yazma kaygısının önemli etkenler olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin yazma kaygısı, yazma eylemine yönelme ya da bu eylemden kaçınma durumunu etkileyen bir faktördür (Tutkun, 2020). Bu kaygının üstesinden gelmek için öğretim yöntemlerinin ve ortamlarının uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Yazma becerisinin geliştirilmesi, öğretmenlerin yazma yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde uygulamalarını gerektirir. Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisi öğretiminde kullandıkları yöntemler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynamaktadır (Ünal, 2020). Ayrıca, yazma eğitimi sürecine bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşılması, yazma eğitiminde karşılaşılan sorunların azaltılmasına ve niteliğin artırılmasına yardımcı olacaktır (Şimşek, 2023). Yazma becerisi, bireylerin kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştiren karmaşık bir süreçtir. Yazma motivasyonu, öğretim yöntemleri ve bireysel farklılıklar gibi faktörler, bu becerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Yazma becerisinin etkili bir şekilde öğretimi, bireylerin akademik ve sosyal yaşamlarında başarılı olmaları için kritik öneme sahiptir.

Dinleme becerisi, işitsel anlamayı gerektiren etkinliklerdir. Farklı düzeylerde konuşmaların anlaşılması, etkileşimde karşılıklı konuşmaların kavranması gibi yetenekleri içerir. Bu beceri, hem resmi hem de resmi olmayan sohbetlerde anlamayı destekleyen alıcı stratejilerle ilişkilidir (Council of Europe, 2020, ss.32-43). Dinleme becerisi, bireylerin işitsel bilgileri algılama, anlama ve yorumlama yeteneğini ifade eder. Bu beceri, dilin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilir ve bireylerin iletişim kurma, öğrenme ve sosyal etkileşimde bulunma süreçlerinde kritik bir rol oynar. Dinleme, yalnızca sesleri duymakla kalmayıp, bu seslerin anlamını kavrayabilme yeteneğini de içerir (Baş, 2020). Dinleme becerisi, bireylerin düşünme, anlama, değerlendirme ve karşılaştırma

gibi bilişsel süreçlerini desteklerken, aynı zamanda diğer dil becerileri olan konuşma, okuma ve yazma ile de etkileşim halindedir (Akın, 2015).

Dinleme becerisinin gelişimi, bireylerin yaşamlarının erken dönemlerinde başlar. Doğum öncesi dönemde bile, fetüs anne karnında dış dünyadan gelen sesleri duymaya başlar ve bu durum, dinleme becerisinin gelişimi için önemli bir temel oluşturur (Akın, 2015). Okul döneminde ise, dinleme becerisi, öğrencilerin dersleri takip etme, ödev hazırlama ve sınavlara hazırlanmada sıklıkla kullandıkları bir yetenek haline gelir (Yalçın ve Arslantekin, 2019). Bu bağlamda, dinleme becerisinin eğitim ortamlarında daha formal bir şekilde kazandırılması, öğretmenlerin önemli görevlerinden biridir (Şahin, 2023).

Dinleme becerisinin etkili bir şekilde geliştirilmesi için olumlu tutumlar da büyük önem taşır. Öğrencilerin dinlemeye karşı geliştirdikleri tutumlar, dinleme becerisinin gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Dinlemeye karşı olumlu bir tutum, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için gerekli motivasyonu sağlamalarına yardımcı olur (Kemiksiz, 2023). Ayrıca, dinleme becerisi, diğer dil becerileri ile sıkı bir ilişki içindedir; bu nedenle, dinleme pratiği, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine de katkıda bulunur (Türkben ve Kılıç, 2022). Dinleme becerisinin öğretiminde kullanılan materyaller ve yöntemler de önemlidir. Şekil-işitsel materyaller, dinleme becerisinin geliştirilmesinde etkili bir araç olarak kullanılmaktadır (Baş, 2020). Dinleme becerisi, bireylerin iletişim kurma ve öğrenme süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu becerinin gelişimi, bireylerin erken yaşlardan itibaren başlar ve eğitim ortamlarında etkin bir şekilde desteklenmelidir. Dinleme becerisinin geliştirilmesi, olumlu tutumlar, uygun öğretim yöntemleri ve materyallerle desteklenmelidir.

Konuşma becerisi, dil kullanıcılarının sosyal ve akademik bağlamlarda etkili bir şekilde iletişim kurmasını sağlar. Sözlü etkileşimlerde, dil kullanıcılarının söz sırası olarak konuşmalara katılması, tartışmalarda görüş bildirmesi ve monologlarda bilgi aktarımı gibi stratejiler bu beceriyle ilişkilendirilir hedeflenir (Council of Europe, 2020, ss.32-43). Konuşma becerisi, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve isteklerini sözlü olarak ifade etme yeteneğidir. Bu beceri, dilin en temel ve en sık kullanılan biçimlerinden biri olarak, bireylerin sosyal etkileşimlerinde ve iletişim süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Konuşma becerisinin gelişimi, hem biyolojik hem de çevresel

faktörlerin etkileşimi ile şekillenmektedir (Balantekin, 2021). Ayrıca, konuşma becerisi, bireylerin sosyal yaşamda daha başarılı olmalarını sağlamak ve duygularını, düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebilmeleri için gerekli olan dilsel yetkinlikleri kazandırmaktadır (Garip, 2023). Eğitim ortamlarında konuşma becerisinin geliştirilmesi, öğretim programlarının önemli bir parçasını oluşturur. Türkçe derslerinde konuşma becerisine yeterince önem verilmediği gözlemlenmiştir (Destegüloğlu, 2024). Bununla birlikte, öğretmenlerin görüşleri ve deneyimleri, konuşma eğitiminin etkinliğini artırmak için kritik bir kaynak teşkil etmektedir (Ayten & Hatipoğlu, 2021). Öğretmenlerin, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için uyguladıkları yöntemler arasında beyin fırtınası, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapma gibi etkinlikler yer almaktadır (Dilekçi, 2022). Konuşma becerisinin değerlendirilmesi, çeşitli ölçme araçları ile gerçekleştirilmektedir. Örneğin, "Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği" gibi araçlar, öğrencilerin konuşma becerilerini sistematik bir şekilde analiz etmeye olanak tanımaktadır (Yılmaz et al., 2021). Ayrıca, konuşma becerisinin çeşitli alt bileşenleri, telaffuz, dil bilgisi, akıcılık ve anlaşılabilirlik gibi unsurları içermektedir (Kocayanak, 2021). Bu bileşenlerin her biri, bireylerin etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi için gereklidir.

Genel olarak tüm bu bilgiler ışığında, konuşma becerisi, bireylerin sosyal ve akademik yaşamlarında önemli bir yere sahiptir. Bu becerinin geliştirilmesi, eğitim sisteminin bir parçası olarak ele alınmalı ve öğretim programlarında yeterince yer verilmelidir. Öğretmenlerin bu süreçteki rolü, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede kritik bir öneme sahiptir.

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri kaynağı, veri toplanmasına ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

A. Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemiyle yapılandırılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri, postmodern ve postpozitivist felsefi yaklaşımlara dayanarak, yorumlayıcı bir bilim anlayışını benimsemektedir. Nitel araştırma, yorumlayıcı materyallerin kullanıldığı bir yaklaşımı içerir. Bu materyaller, alan notları, mülakatlar, konuşmalar, fotoğraflar, kayıtlar ve kişisel notlar gibi çeşitli temsiller serisine dönüştürülerek dünyayı açıklamamıza yardımcı olur (Creswell, 2013; Sönmez ve Alacapınar, 2013). Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizindeki de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008). Bu çalışmada, araştırmanın amacına ve yapısına uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan "doküman incelemesi" kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olaylarla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar ve bu süreçte gözlem ya da görüşme yapılmadan bilgi edinilmesini sağlar (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Patton'a (2014) göre, nitel bulgular üç farklı veri toplama yöntemiyle elde edilir: (1) derinlemesine ve açık uçlu mülakatlar, (2) doğrudan gözlem ve (3) yazılı dokümanlar. Doküman incelemesi, örgütsel, klinik ya da program kayıtlarının tam metinlerinin veya bunlardan yapılan alıntılarının, muhtıralarının, yazışmalarının, resmi yayınların, raporların, kişisel günlüklerin ve açık uçlu anketlerde verilen yazılı cevapların analizini içerir (Patton, 2014). Bu tanımlara dayanarak, 9. sınıf Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Arapça ders kitabı üzerinde durum çalışması yöntemi kullanılarak bir inceleme yapılmış ve veriler toplanmıştır. Araştırmada veriler dokümanlar aracılığıyla elde edilmiştir. Doküman analizinde yazılı belgelerin içeriği dikkatli ve sistematik bir şekilde incelenir (Wach & Ward,

2013). Nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi doküman analizinde de anlam çıkarma ve ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturma amacıyla veriler analiz edilir ve yorumlanır (Corbin & Strauss, 2008). Bu doğrultuda, 2024 yılında Arapça ders kitabı doküman incelemesi yoluyla değerlendirilmiş ve değişiklikler yorumlanmıştır

B. Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını, 9. sınıf Anadolu İmam Hatip Liseleri için hazırlanan, 205 sayfa ve beş üniteden oluşan ortaöğretim Arapça ders kitabı oluşturmaktadır. Her ünite, kendi içinde dört bölümden oluşmaktadır. Bu ders kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 28.12.2023 tarihli ve 118 sayılı kararıyla ders kitabı olarak onaylanmıştır.

C. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde, veriler önceden belirlenmiş temalara göre gruplanır, özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bulgular arasında neden-sonuç ilişkileri kurularak, gerektiğinde olgular arasında karşılaştırmalar yapılır. Dokümanların sınıflandırılması süreci, araştırmacının verileri anlamlı bir yapıya kavuşturmasına ve analize daha erişilebilir hale getirmesine yardımcı olur.

Bu çalışmada analiz edilen doküman, 2024 yılına ait Anadolu imam hatip liseleri Arapça ders kitabıdır. Doküman analizinde şu aşamalar izlenmiştir:

Dokümanların Toplanması: İlk olarak, 2024 yılı Anadolu imam hatip liseleri Arapça ders kitabı temin edilmiştir. Araştırmacının milli eğitime bağlı bir Anadolu imam hatip lisesinde öğretmen olması dolayısıyla, kitaplar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilmiştir.

Dokümanların Düzenlenmesi: Dokümanlar belirlenen kategorilere göre düzenlenmiş ve bu kategorilerin ders kitabının hangi bölümlerini içerdiği titizlikle incelenmiştir. Arapça ders kitapları için dört temel dil becerisine dair literatüre dayalı olarak hazırlanan değerlendirme formu, kitapların analizinde kullanılmıştır.

Doküman analizi, bilgi çıkarma süreçlerinde etkili bir teknik olup, Merriam (2015) tarafından pratik ve ekonomik bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Ancak, inandırıcılık ve aktarılabilirlik açısından kritik aşamaların eksik bırakılması durumunda güvenilirlik açısından sorunlar yaşanabileceğine dikkat çekilmiştir. Bu araştırmada, veri toplama sürecinin her aşamasının detaylı sunulması çalışmanın güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. İnandırıcılık ve aktarılabilirlik sağlanması amacıyla analizde en küçük birimlerin belirli kriterlere uygun olarak seçilmesi gereklidir. Bu doğrultuda metin çözümleme ilkelerinden yararlanılmıştır (Silverman, 2019).

- Ders kitabında dört temel beceriyle ilgili kullanılan kelime öbeklerine değil, metinlerin bütüncül anlamına odaklanılmıştır.
- İlgili cümlenin öncesi, sonrası ve kitabın genel bakış açısı dikkate alınarak eserin bütünlüğü içerisinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.
- Araştırmacı, değerlendirme sürecinde bazen kelimeye, bazen cümleye, bazen de paragrafın tamamına odaklanmıştır.

Sonuç olarak, 2024 yılına ait Anadolu imam hatip liseleri 9. sınıf Arapça ders kitabı, betimsel analiz yöntemiyle detaylı bir şekilde incelenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

D. Veri Toplama Araçları

Doküman analizinde, tüm materyali incelemek yerine örnekleme yaparak belirli konuları analiz kapsamına almak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda, ders kitabının yalnızca içindekiler ve kaynakça kısımları dışında kalan yazılı metinleri analiz edilmiştir. Dokümanların analizinde kullanılan kategoriler, Talim ve Terbiye Kurulunun 14.09.2023 tarih ve 83980939 sayılı mütalaasıyla kabul edilen “*Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesine Esas Olacak Kriterler*” ve Demirbaş (2016) tarafından geliştirilen İmam Hatip Ortaokulları Arapça ders kitapları için oluşturulmuş öğretmen ve öğrenci anketleri temel alınarak düzenlenmiştir. Literatürdeki bu kriterler uyarlanarak Anadolu imam hatip liselerindeki 9. sınıf Arapça ders kitabını dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma)

açısından değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş ayrıntılı bir "Ders Kitabı Değerlendirme Formu" oluşturmak için birleştirilmiştir (Ek 1).



IV. BULGULAR VE YORUM

A. 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Dört Temel Dil Becerisi.

Bu bölümde, araştırmanın belirlenen alt problemleri doğrultusunda **9. sınıf MEB Arapça ders kitabının** dört temel dil becerisi olan **dinleme, konuşma, okuma ve yazma** açısından nasıl ele alındığı incelenmiş ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

9. sınıf MEB Arapça ders kitabı, 5 üniteden oluşmaktadır. Programda dört temel dil becerisine dengeli bir şekilde yer verilmesi gerektiği vurgulanmakta olup, bu becerilerin kazanımına yönelik etkinlikler ders kitabında çeşitli şekillerde sunulmaktadır. Kitapta, her beceri için farklı etkinlikler yer almakta olup, bu becerilerin nasıl kazandırılmak istendiği ve öğrenci gelişimine nasıl katkı sağladığı bu bölümde detaylandırılacaktır.

Dinleme becerisi, ders kitabında **QR kodlar ve ses dosyaları** ile desteklenmiştir. **Dinleme etkinliklerinde,** öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri **temel diyaloglara** yer verilmiştir. **5 ünitenin tamamında dinleme etkinlikleri bulunmakta olup, öğrencilere belirli kelimeleri ve cümle yapılarını pekiştirmeleri için dinleyip tekrar etme fırsatı sunulmaktadır.** Ancak, bazı metinlerin içerdiği **kelime dağarcığı ve cümle yapılarının dil seviyesi açısından karmaşık olduğu** tespit edilmiştir. Ayrıca, **dinleme etkinlikleri sonrası yönlendirici soruların** metni anlamaya yönelik olduğu ve öğrencilerin **dinleme-anlama becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı** gözlemlenmiştir.

Çizelge 1 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Ünitelere Göre Dinleme Etkinlikleri Sayısı

Ünite	Dinleme Etkinliği Sayısı
1. Ünite	19
2. Ünite	21
3. Ünite	20
4. Ünite	17
5. Ünite	13
Toplam	90

9. Sınıf MEB Arapça ders kitabında yer alan dinleme etkinlikleri sayısal olarak incelendiğinde, üniteler arasında belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir. En fazla dinleme etkinliği 2. ünite (21 etkinlik) yer alırken, en az dinleme etkinliği 5. ünite (13 etkinlik) bulunmaktadır. Genel olarak, dinleme etkinliklerinin üniteler arasında dengeli bir şekilde dağıtılmaya çalışıldığı, ancak bazı ünitelerde bu beceriye diğerlerine göre daha az yer verildiği dikkat çekmektedir. Toplamda 90 dinleme etkinliği yer almakta olup, bu durum kitabın dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önemli bir ağırlık verdiğini göstermektedir. Ancak, 5. üniteye düşük dinleme etkinliği sayısı, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirme açısından daha sınırlı bir fırsata sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Konuşma becerisi açısından, öğrencilerin öğrendikleri kelime ve kalıpları pekiştirmelerine yönelik **diyalog, soru-cevap çalışmaları ve tekrarlama etkinlikleri** bulunmaktadır. **Özellikle temel düzeyde sık kullanılan ifadeler ve fiil çekimleri pratiğe dayalı olarak işlenmiştir.** Ancak, **öğrencilerin bağımsız olarak fikirlerini ifade etmelerini sağlayacak serbest konuşma etkinliklerinin sınırlı olduğu** görülmüştür. Konuşma etkinliklerinde **fiil çekimleri, günlük ifadeler ve temel iletişim kurallarına** ağırlık verilmiş olup, öğrencilerin **sözel iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik pratikler sunulmuştur.**

Çizelge 2 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Ünitelere Göre Konuşma Etkinlikleri Sayısı

Ünite	Konuşma Etkinliği Sayısı
1. Ünite	14
2. Ünite	23
3. Ünite	26
4. Ünite	20
5. Ünite	19
Toplam	102

Çizelgeya bakıldığında, konuşma etkinliklerinin 3. üniteye en fazla olduğu, 1. üniteye ise en az sayıda yer aldığı görülmektedir. Özellikle 2. ve 3. ünitelerde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin ağırlıklı olduğu dikkat çekmektedir.

Bu durum, kitabın konuşma becerisine verdiği önemin üniteye göre değiştiğini göstermektedir. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde öğrencilerin bağımsız konuşma yapabilmesi, öğrendiği kelimeleri aktif kullanabilmesi ve günlük iletişim kurabilmesi gibi faktörlerin dikkate alınıp alınmadığı detaylı analiz edilmelidir.

Okuma becerisi, Arapça öğretim programında belirtilen A1 seviyesine uygun metinlerle desteklenmiştir. Ancak, bazı metinlerin uzun olduğu ve bu durumun temel seviyedeki öğrenciler için anlama zorlukları oluşturabileceği tespit edilmiştir. Kitapta yer alan metinlerde ev yaşamı, aile bireyleri, meslekler, günlük konuşmalar ve dini temalar gibi konulara yer verilmiştir. Metinlerde kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik çalışmalar bulunmakta, ancak bazı cümle yapılarının karmaşıklığı öğrenci seviyesine göre zorlayıcı olabilmektedir. 9. sınıf MEB Arapça ders kitabında okuma becerisine yönelik etkinliklerin ünitelere göre dağılımı incelenmiştir. Kitap, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler sunmaktadır. Ancak, üniteler arasında okuma etkinliklerinin dağılımında farklılıklar olduğu görülmektedir. Aşağıdaki Çizelge, her üniteye yer alan okuma etkinlikleri sayısını göstermektedir.

Çizelge 3 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Ünitelere Göre Okuma Etkinlikleri Sayısı

Ünite	Okuma Etkinliği Sayısı
1. Ünite	12
2. Ünite	15
3. Ünite	17
4. Ünite	16
5. Ünite	18
Toplam	78

Çizelgeya göre, 5. ünite en fazla okuma etkinliği bulunurken, 1. ünite en az sayıda yer almaktadır. Bu durum, kitabın ilk ünitelerinde temel dil becerilerine ağırlık verdiğini, ilerleyen ünitelerde ise okuma becerisini geliştirmeye daha fazla önem verdiğini göstermektedir.

Ayrıca, okuma metinlerinin uzunluğu ve içeriği de öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır. Okuma etkinliklerinin, öğrencinin kelime bilgisini ve dilbilgisi yapılarının kullanımını geliştirmesi hedeflenmektedir. Ancak, metinlerin dil seviyesi, kelime yoğunluğu ve cümle yapısı bakımından öğrenciler için anlaşılır olup olmadığı da değerlendirilmelidir.

Yazma becerisi, verilen kelimeleri veya kalıpları cümle içinde kullanmaya yönelik etkinliklerle işlenmiştir. Ancak, bağımsız yazma çalışmalarına sınırlı düzeyde yer verildiği ve öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmeye yönelik serbest yazma etkinliklerinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Boşluk doldurma, cümle tamamlama ve belirli kelimeleri kullanarak cümle oluşturma gibi yazma çalışmaları bulunmaktadır. Ancak, öğrencilerin yaratıcı ve serbest yazma becerilerini geliştirmeye yönelik açık uçlu yazma çalışmaları sınırlıdır.

9. sınıf MEB Arapça ders kitabında yazma becerisine yönelik etkinliklerin ünitelere göre dağılımı incelenmiştir. Yazma becerisi, öğrencilerin öğrendikleri kelime ve dil bilgisi yapılarını kullanarak anlamlı cümleler oluşturmalarını, düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmesini ve dilde üretkenlik kazanmasını sağlayan temel bir beceridir.

Çizelge 4 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Ünitelere Göre Yazma Etkinlikleri Sayısı

Ünite	Yazma Etkinliği Sayısı
1. Ünite	32
2. Ünite	27
3. Ünite	40
4. Ünite	34
5. Ünite	43
Toplam	176

Çizelgeye göre, yazma becerisine yönelik etkinliklerin en fazla 5. ünite, en az 2. ünite yer aldığı görülmektedir. Bu durum, kitabın ilerleyen ünitelerinde yazma becerisinin geliştirilmesine daha fazla önem verdiğini göstermektedir. Ayrıca, yazma etkinliklerinin öğrencilerin dil seviyesine uygunluğu, serbest ve yönlendirilmiş yazma etkinliklerinin dengeli dağılımı, yazma sürecine yönelik destekleyici öğeler (örnek cümleler, kelime listeleri, yapı örnekleri) içerip içermediği gibi faktörler de değerlendirilmelidir. Genel olarak, kitabın yazma becerisine önemli bir yer verdiği ve öğrencilerin öğrendiklerini yazılı olarak pekiştirmesine imkân sunduğu söylenebilir.

A. 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Dört Temel Dil Becerisinin İçeriğe

Yansıtılması

Bu bölümde, 9. sınıf MEB Arapça ders kitabında dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) üniteler bazında nasıl işlendiği analiz edilmiştir. Ders kitabının içerik yapısı incelenerek her bir becerinin ünitelerde nasıl yansıtıldığı, hangi etkinlik türlerine daha fazla yer verildiği ve beceriler arasındaki dengenin nasıl sağlandığı değerlendirilmiştir.

Çizelge 5'te sunulan bulgular, dil eğitimi sürecinde her ünitenin belirli bir iletişimsel ve dilbilgisel hedefe odaklandığını göstermektedir. İlk ünite, temel selamlaşma, tanışma ve vedalaşma ifadeleri aracılığıyla günlük konuşma pratiği kazandırmayı amaçlamakta olup telaffuz becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler içermektedir. İkinci ünite, okul ortamındaki diyaloglar çerçevesinde okulun bölümleri ve nesnelere tanınmasını hedeflerken dinlediğini doğru telaffuz etme çalışmalarına yer vermektedir. Üçüncü ünite, aile fertleri, saatler ve günlük rutinler bağlamında sayıların ve saatlerin telaffuzu ön plana çıkarırken, yazma etkinliklerinde ise boşluk doldurma, metin sorularını cevaplama gibi yazma etkinlikleri de sıklıkla görülmektedir. Dördüncü ünite günlük hayatta yaygın olarak kullanılan ifadeler sunulmuş, dinleme ve konuşma etkinlikleri entegre edilerek kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Beşinci ünite ise dini temalar ve namaz vakitleri ekseninde şekillenmiş olup fiil yapıları ve kelime bilgisinin desteklenmesine odaklanmaktadır. Okuma etkinliklerinde ise sıklıkla dini temalar işlenen metinleri içermektedir. Genel olarak, ünitelerin tematik ve beceri odaklı bir yapıya sahip olduğu, telaffuz,


dinleme ve kelime bilgisinin geliştirilmesine yönelik çeşitli etkinliklerle desteklendiği görülmektedir.

Çizelge 5 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Dört Temel Dil Üniteler Bazında İçeriği

Ünite	Etkinliklerin İçeriği	Bulgular
1. Ünite	Selamlaşma, tanışma, vedalaşma	Günlük konuşma pratiği kazandırmayı hedeflemektedir. Telaffuz odaklı etkinlikler mevcuttur.
2. Ünite	Okul ortamı, sınıf içi diyaloglar	Okulun bölümleri ve nesnelere tanıma üzerine odaklanmıştır. Dinlediğini doğru telaffuz etme etkinlikleri içerir.
3. Ünite	Aile fertleri, saatler, günlük rutinler	Sayılar ve saatlerin telaffuzu ön plandadır. Dinleme etkinliklerinin uzunluğu bazı bölümlerde fazla olabilir.
4. Ünite	Günlük hayatta kullanılan ifadeler	Dinleme ve konuşma etkinlikleri birlikte verilmiş, kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır.
5. Ünite	Dini temalar, namaz vakitler	Dini kavramlara odaklanılmış, fiil yapıları ve kelime bilgisi desteklenmiştir.

B. 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Dinleme

9.sınıf MEB Arapça ders kitabında yer alan dinleme etkinlikleri, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri konuşma dilini öğrenmelerine, doğru telaffuz edinmelerine, duyduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine ve dil bilgisi yapılarını anlamalarına katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, üniteler temel temalar çerçevesinde ele alınarak her birinin dinleme etkinliklerini nasıl sunduğu analiz edilmiştir. Ayrıca, anket sonuçlarına göre etkinliklerin zorluk düzeyi ve içerik uygunluğu değerlendirilmiştir.

٣ اِسْتَمِعْ إِلَى الْجَوَارِيْنِ الْاَلَيْتَيْنِ، ثُمَّ تَأَمَّلْ مَعَانِيَهُمَا. 



مَرْحَبًا!
كَيْفَ حَالُكَ؟
بِخَيْرٍ، الْحَمْدُ لِلَّهِ.
أَنَا مِنْ إِزْمِيرٍ، وَأَنْتَ؟
تَشْرَفْنَا.
إِلَى الْلِقَاءِ.
- أَهْلًا وَسَهْلًا.
- الْحَمْدُ لِلَّهِ شُكْرًا، وَأَنْتَ؟
- مِنْ أَيْنَ أَنْتَ؟
- أَنَا مِنْ أَوْزَفَا.
- فُرْصَةٌ سَعِيدَةٌ.
- مَعَ السَّلَامَةِ، فِي أَمَانِ اللَّهِ.



Şekil 1 Şekil 1. 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği

Birinci ünite, günlük hayatta en sık karşılaşılan selamlaşma ve tanışma ifadeleri ele alınmıştır. Dinleme etkinlikleri, temel düzeyde tanışma, vedalaşma, isim sorma, milliyet öğrenme gibi diyaloglardan oluşmaktadır. Bu bağlamda, etkinliklerin öğrencilerin temel iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir. Şekil 1 incelendiğinde, bu etkinliklerin temel dil yapılarını kazandırma amacına hizmet ettiği görülmektedir.

١ اِسْتَمِعْ إِلَى الْكَلِمَاتِ الْاَلَيْتِ، وَأَعِدْهَا ثُمَّ تَأَمَّلْ مَعَانِيَهَا. 



Şekil 2 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği

Dinleme etkinlikleri, farklı konuşmacılar tarafından seslendirilerek öğrencilerin doğru telaffuz becerisi kazanmalarını desteklemektedir (Şekil 2). Aynı zamanda, sınıf ortamında duyduğu kısa ve basit yönergeleri takip edebileceği etkinlikler yer almakta ve öğrencilerin duyduğunu anlama becerisini geliştirmesi amaçlanmaktadır.



صَقِي الْجَمِيلِ
 أَنَا عَلِيٌّ وَأَنَا طَالِبٌ فِي هَذَا الصَّفِّ. صَقِي جَمِيلٌ جَدًّا، فِي صَقِي نَوَافِدَ
 كَحَبِيرَةٍ، وَمَقَاعِدَ دِرَاسِيَّةٍ، وَطَاوِلَةَ الْمُعَلِّمِ، وَمَكْتَبَةَ الصَّفِّ، وَسَبُّورَةَ ذَكِيَّةٍ.
 عِنْدَمَا أَدْخُلُ إِلَى الصَّفِّ أَوْلَا أَحَبِّي مُعَلِّمِي وَأَصْدِقَائِي ثُمَّ أَجْلِسُ
 عَلَى مَقْعِدِي وَأَسْتَمِعُ إِلَى مُعَلِّمِي. بَعْدَ انْتِهَاءِ الدَّرْسِ أَقْرَأُ وَأَكْتُبُ وَاجْتَابِي
 مِنَ السَّبُّورَةِ. أَحْبَبْتُ، أَخْرَجْتُ مِنَ الصَّفِّ وَأَلْعَبُ مَعَ أَصْدِقَائِي قَلِيلًا ثُمَّ أَذْهَبُ
 إِلَى بَيْتِي.


Şekil 3 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği

İkinci ünite, öğrencilerin okul ortamı, sınıf içi etkileşimler ve okulun bölümleri gibi kavramlarla tanışmaları hedeflenmiştir. Dinleme etkinlikleri, öğrencilere okul içi iletişimde kullanılan temel kelime ve ifadeleri öğretmeyi amaçlamaktadır (Şekil 3).



Şekil 4 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği

Bu ünite, dinleme etkinlikleri, öğrencilerin okulla ilgili temel kelimeleri dinleyerek anlamlandırmalarını sağlamaktadır. Aynı zamanda, telaffuz geliştirme odaklı alıştırımlarla dinlenen kelimelerin doğru şekilde tekrar edilmesi sağlanmaktadır (Şekil 4).


٣ اِسْتَمِعْ إِلَى النَّصِّ الْآتِي، وَاقْرَأْهُ، ثُمَّ اكْتُبْ فِي دَفْتَرِكَ. 

مَرْحَبًا، أَنَا اسْمِي خَدِيجَةُ.
أَنَا طَالِبَةٌ فِي هَذِهِ الْمَدْرَسَةِ.
صُفُوفُهَا نَظِيفَةٌ، مَكْتَبَتُهَا
جَمِيلَةٌ، حَدِيقَتُهَا وَاسِعَةٌ
وَصَالَةُ رِيَاضَتِهَا كَبِيرَةٌ.
يُوجَدُ فِي الْمَدْرَسَةِ مَقْصِفٌ
وَمُخْتَبَرٌ أَيْضًا. أَنَا أَحِبُّ هَذِهِ
الْمَدْرَسَةَ كَثِيرًا جَدًّا.



Şekil 5 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği

Etkinlikler sonrası yöneltilen sorular, öğrenci seviyesine uygun olup, metin analizine dayalı soruların zorluk derecesi dengeli bir şekilde yapılandırılmıştır (Şekil 5). Üçüncü ünitedeki dinleme etkinlikleri, günlük hayatta kullanılan dil yapılarını içermektedir. Ev kiralama gibi gerçek hayatta karşılaşılabilecek diyaloglar, öğrencilerin pratik kullanım alanlarını genişletmesine katkı sağlamaktadır (Şekil 6).

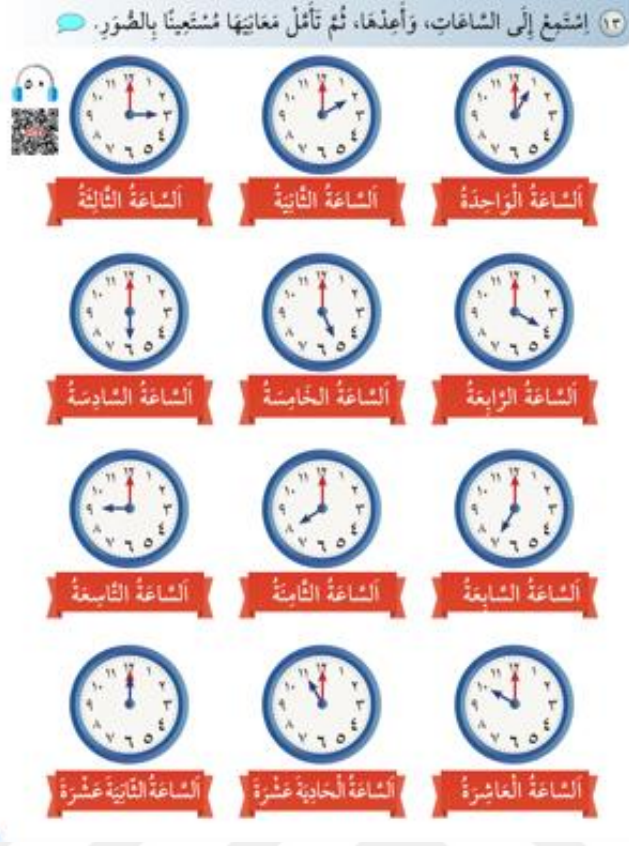
٦ اِسْتَمِعْ إِلَى الْإِعْلَانِ وَالْحِوَارِ الْآتِي، ثُمَّ اقْرَأْهُمَا وَاكْتُبْهُمَا فِي دَفْتَرِكَ. 



شُقَّةٌ مَفْرُوشَةٌ فِي حَيِّ التَّحْرِيرِ.
لَهَا غُرْفَةٌ النَّوْمِ وَغُرْفَةُ الْجُلُوسِ
وَمَطْبَخٌ وَحَمَّامٌ وَمِرْحَاضٌ. الْغُرْفُ
مَفْرُوشَةٌ بِالْأَثَاثِ. وَفِيهَا تَلْفَازٌ
وَفُرْنٌ وَتَلَّاجَةٌ وَغَسَّالَةٌ.
الْعِمَارَةُ قَرِيبَةٌ مِنْ مَحَطَّةِ الْمُنْتَوِ.
الْهَاتِفُ : ٣١٢٩٨٧٦٥٤٠



Şekil 6 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği



Şekil 7 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği

Bu ünitedeki dinleme etkinliklerinde aile fertleri, saatler ve Arapçada sayma sayıları ile saatte kullanılan sayılar arasındaki farklar ele alınmıştır (Şekil 7). Dinleme çalışmaları, sayma sayılarının doğru telaffuz edilmesini ve anlama becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir (Şekil 8). Ancak, bu üniteye ait dinleme metinleri A1 seviyesindeki öğrenciler için gereğinden uzun ve karmaşık bulunmuştur. Dördüncü ünitedeki dinleme etkinlikleri, öğrencilerin günlük rutinlerini anlatmalarına ve belirli alışkanlıkları ifade etmelerine yardımcı olacak şekilde hazırlanmıştır.

٢ استمع إلى الجمل الآتية، وأعدّها، ثم تأمل معانيها.



١ العنب الأسود أعلى من العنب الأصفر.

٢ اشتريت كيلو طماطم وباذنجان وبصل وبطاطا.

٣ أحب من الفواكه التين، والتفاح، والبطيخ كثيرا.

٤ أحب الفاصوليا الخضراء أم الباذنجان؟

٥ أنا أفضل التين على البطيخ.

٦ عصير الجزر مفيد للصحة.

١٢٣ 123

Şekil 8 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği

Öğrencilere, sık kullanılan ifadeleri ve kalıpları tekrar ettirerek dinleme becerilerini geliştirme fırsatı sunulmaktadır. Dinleme etkinlikleri, öğrencilerin belirli durumlara uygun ifadeleri kullanarak konuşma pratiği yapmalarını sağlamaktadır (Şekil 9).

١ استمع إلى العنايات، وأعدّها، ثم تأمل معانيها واكتبها في دفترك.



كرة القدم



ركوب الدراجة



السباحة في البحيرة



الكرة الطايرة



التجول في الشايل



ركوب الخيل



نادي المزور



نادي التجميل



نادي المكتبة



نادي الشطرنج



نادي الرسم



نادي الرياضة

Şekil 9 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği

إستمع إلى الجوار، وافترقه، ثم اكتب في دفترتك. 

في متخلى الخضراوات



أحمد: السلام عليكم.
 خضري: وعليكم السلام، أتي جدياً؟
 أحمد: أنا بحاجة إلى بعض الخضراوات. يكفني الكافورنيا الخضراوات؟
 خضري: يكفني عشرة ليرة. كم كيلو تريد من الكافورنيا؟
 أحمد: يكفني كيلو واحد. ويكفني الطماطم؟
 خضري: الطماطم بثلاث عشرة ليرة. كم كيلو تريد من الطماطم؟
 أحمد: أربعة كيلوغرامات من فضلك.
 خضري: حاضر، وماذا تريد أيضاً؟
 أحمد: شكراً، لا أريد شيئاً آخر.
 خضري: عفواً.

Şekil 10 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği

Bu ünite de yer alan dinleme sonrası soruların, zorluk seviyesinin öğrenci düzeyine uygun olduğu görülmektedir. Sorular, öğrencilerin dinleme parçalarını anlamalarına ve temel bilgileri kontrol etmelerine yönelik hazırlanmıştır (Şekil 10). Sorular, dinleme parçasının içeriğini anlamaya ve temel bilgileri kontrol etmeye yönelik hazırlanmıştır.

إستمع إلى الجمل، وأعدّها، ثم تأمل معانيها مُستعيناً بالطور. 



صلاة العشاء بعد صلاة المغرب.



توسّاتنا للصلاة.



صلى عليّ صلاة الظهر مع الجماعة.



ذهب الطلاب إلى المسجد مع المعلم.



نصلي صلاة الفجر في المسجد.



أنتم صليتم صلاة الظهر في مسجد المدرسة.



قرأت المعلمة القرآن الكريم.

Şekil 11 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği

٢ اِسْتَمِعْ إِلَى الْعِبَارَاتِ، وَأَعِدْهَا، ثُمَّ تَأَمَّلْ مَعَانِيهَا مُسْتَعِينًا بِالصُّوَرِ وَاطَّيْبِهَا فِي دَفْتَرِكَ.



الصَّلَاةُ



السُّجُودُ



الرُّكُوعُ



الْقِيَامُ



صَلَاةُ الْعَصْرِ



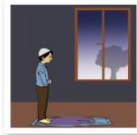
صَلَاةُ الظُّهْرِ



صَلَاةُ الْفَجْرِ



صَلَاةُ الْجُمُعَةِ



صَلَاةُ الْمَغْرِبِ



صَلَاةُ الْعِشَاءِ

Şekil 12 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği

Beşinci ünitedeki dinleme etkinlikleri, daha çok dini temalar üzerine yoğunlaşmış olup öğrencilerin dini kavramları öğrenmeleri ve bu bağlamda cümleler oluşturmaları üzerine odaklanmıştır (Şekil 11).

Öğrencilerin dinî terimlerle ilgili kelime dağarcığını geliştirmelerine ve ibadetle ilgili metinleri anlamalarına yönelik çalışmalar içermektedir. Dinleme etkinlikleri, namaz vakitleri ve ibadetle ilgili kelimelerin doğru telaffuz edilmesine odaklanmıştır (Şekil 12).

٣ اِشْتَمِعْ إِلَى الْجَوَارِ، وَاقْرَأْ، وَتَحَدَّثْ عَنْهُ مَعَ أَصْدِقَائِكَ ثُمَّ اكْتُبْهُ فِي دَفْتَرِكَ.



لِمَاذَا نَصُومُ؟

الْوَالِدُ: هَلْ سَتَسْمَحُ لِي بِالصُّومِ فِي شَهْرِ رَمَضَانَ؟

الْوَالِدُ: نَسْتَطِيعُ أَنْ نَصُومَ بَعْضَ أَيَّامِ رَمَضَانَ.

الْوَالِدَةُ: مَثَلًا، يُمْكِنُكَ أَنْ تَصُومَ يَوْمًا فِي بَدَايَةِ رَمَضَانَ وَيَوْمًا فِي وَسْطِهِ وَيَوْمًا فِي آخِرِهِ.

الْوَالِدُ: وَلِمَاذَا؟ أَنَا أَحِبُّ أَنْ أَصُومَ كُلَّ أَيَّامِ رَمَضَانَ، لِأَنَّ الصُّومَ فَرِيضَةٌ لِكُلِّ مُسْلِمٍ.

الْوَالِدَةُ: وَلَكِنْ يَا بَنِي يَجِبُ أَنْ تَتَعَوَّدَ عَلَى الصُّومِ شَيْئًا فَشَيْئًا.

الْوَالِدُ: نَعَمْ، وَمَا زَالَ عُمَرُكَ صَغِيرًا لِصُّومِ رَمَضَانَ، الَّذِي يُسْرُّ لَا عُسْرَ.

الْوَالِدُ: وَلَكِنْ الْوَالِدِينَ مَسْئُولَانِ عَنِ التَّرْبِيَةِ الدِّينِيَّةِ لِأَوْلَادِهِمْ، أَلَيْسَ كَذَلِكَ؟

الْوَالِدَةُ: بَلَى، وَلَكِنَّهُمَا مَسْئُولَانِ عَنِ صِحَّتِهِمْ أَيْضًا. عِنْدَمَا تَصِلُ الْعَاشِرَةَ مِنْ عُمَرُكَ تَصُومُ بِإِنْتِظَامٍ.

الْوَالِدُ: إِذَنْ، أَمَامِي سَنَوَاتٌ طَوِيلَةٌ لِأَكُونَ مِنَ الصَّائِمِينَ.

الْوَالِدُ: لَا تَقْلُقْ يَا بَنِي! تَمُرُّ السَّنَوَاتُ بِسُرْعَةٍ.

Şekil 13 . 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği

Bu üniteadaki dinleme parçaları, uzunluk ve hız açısından 9. sınıf öğrencileri için uygun olmakla birlikte, öğrenilmemiş dil bilgisi kurallarının fazlalığı nedeniyle zorluk seviyesinin yüksek olduğu görülmektedir. Uzun cümle yapıları ve karmaşık ifadeler, temel seviyedeki öğrenciler için anlamayı zorlaştırmaktadır (Şekil 13).

Bu ünite "dinleme" başlığı altında sunulan etkinlik, biçimsel olarak bir dinleme çalışması gibi görünse de, pedagojik açıdan etkili bir dinleme etkinliğinin taşıması gereken temel ölçütleri büyük ölçüde karşılamamaktadır. Etkinlikte, öğrenciden yalnızca bir konuşmayı dinlemesi ve arkadaşlarıyla konuşarak defterine not alması beklenmektedir. Ancak dinleme öncesinde herhangi bir hazırlık aşamasının bulunmaması, metnin anlamını kavramaya yönelik yönlendirici soruların ya da hedefe yönelik bir dinleme görevinin verilmemesi, bu etkinliği pasif bir dinleme pratiğine dönüştürmektedir. Ayrıca, dinleme metni içerik açısından değerlendirildiğinde, uzun ve karmaşık cümle yapıları içerdiği görülmektedir. Özellikle öğrencilerin henüz tam olarak öğrenmediği dil bilgisel yapıların kullanılması, zorluk seviyesini artırmakta ve metnin anlaşılmasını güçleştirmektedir. Dinleme etkinliğinde herhangi bir anlam

çıkarmasına dayalı görev ya da öğrencinin anlama düzeyini ölçmeye yönelik bir değerlendirme bulunmaması da önemli bir eksiklik. Bu yönleriyle etkinlik, öğrencinin dinleme becerisini geliştirmekten ziyade, sadece sesli bir metni takip etmeye yönelik, yüzeysel bir uygulama olarak kalmaktadır.

4 اقْرَأِ الْأَسْئَلَةَ الْآتِيَةَ ثُمَّ أَجِبْ عَنْهَا حَسَبَ الْحَوَارِ.

1 مَتَى سَيُحْجُّ مُحَمَّدٌ؟

2 مَنْ يَلْبَسُ مَلَابِسَ الْإِحْرَامِ؟

3 عَلَى مَنْ يَجِبُ الْحَجُّ؟

4 مَاذَا قَالَ نَبِيُّنَا الْكَرِيمُ عَنِ الْحَجِّ؟

5 مَا هُوَ أَجْرُ الْحَجِّ؟

Şekil 14 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Dinleme Etkinliği

5. üniteadaki dinleme etkinlikleri sonrası sorular (Şekil 14), parçanın anlaşılmasına yönelik uygun bir zorluk seviyesinde hazırlanmıştır. Soruların cevapları metin içinden ayırt edilebilir nitelikte olup, öğrenci metni dikkatlice dinleyerek yanıt verebilir. Etkinlik sonrasında yöneltilen sorular, öğrencilerin metni dikkatlice dinlemelerini teşvik etmekte ve cevaplar doğrudan metin içeriğinden ayırt edilebilmektedir. Zorluk düzeyinin öğrenci seviyesine uygun olması da etkinliğin olumlu yönlerinden biridir. Bununla birlikte, bu etkinlikte de dinleme becerisinin gelişimini destekleyecek bazı temel unsurlar eksik bırakılmıştır. Öncelikle, dinleme öncesi hazırlık (pre-listening) aşamasının yer almaması dikkat çekicidir. Öğrencinin dinleyeceği metne yönelik kavramsal ya da sözcüksel bir hazırlık yapılmamakta, bu da özellikle düşük seviyedeki öğrencilerin anlam kurma sürecinde zorlanmasına neden olabilmektedir. Bu da etkinliğin, öğrencinin aktif dinleme stratejilerini geliştirmesi açısından sınırlı kalmasına yol açmaktadır.

C. 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Konuşma

Konuşma becerisi, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde aktif kullanmaları gereken önemli yetilerden biridir. 9. sınıf MEB Arapça ders kitabında konuşma becerisi kapsamında sunulan etkinlikler incelenmiş, her üniteye ait etkinlikler Şekiller ve içerik bağlamında analiz edilmiştir. Beş ünite boyunca konuşma etkinliklerinin nasıl yapılandırıldığı ve öğrencilere sağladığı katkılar değerlendirme anketi sonuçlarına göre ele alınmıştır.

١ اِسْتَمِعْ إِلَى الْعِبَارَاتِ الْآتِيَةِ، وَأَعِدْهَا ثُمَّ تَأَمَّلْ مَعَانِيَهَا.

وَعَلَيْكُمْ السَّلَامُ.

أَهْلًا وَسَهْلًا.

كَيْفَ الْحَالُ؟

مَا اسْمُكَ؟

مِنْ فَضْلِكَ!

السَّلَامُ عَلَيْكُمْ.

مَرْحَبًا.

صَبَاحُ الْخَيْرِ.

مَسَاءُ الْخَيْرِ.

شُكْرًا.



Şekil 15 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği

٢ اِسْتَمِعْ إِلَى الْجَوَارَاتِ الْآتِيَةِ، ثُمَّ تَأَمَّلْ مَعَانِيَهَا.

اسْمِي نَادِيَّةُ.

أَنَا مِنْ سُورِيَا.

اسْمِي رَاشِدُ.

أَنَا مِنْ تُرْكِيَا.

مَرْحَبًا! اسْمِي أَحْمَدُ.

وَأَنْتِ مَا اسْمُكَ؟

مِنْ أَيْنَ أَنْتِ يَا نَادِيَّةُ؟

مَرْحَبًا، اسْمِي زَيْنَبُ.

وَأَنْتِ مَا اسْمُكَ؟

مِنْ أَيْنَ أَنْتِ يَا رَاشِدُ؟



Şekil 16 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği

Birinci ünitedeki konuşma etkinlikleri, günlük hayatta kullanılacak ifadelerle pratik yapmayı sağlamaktadır. Şekil 15'te sıklıkla kullanılan ifadelere yer verilirken, fiil çekimlerinin kitapta Birinci üniteye yer almadığı tespit edilmiştir. Konuşma etkinlikleri, grup ve eşli çalışmalarını desteklememektedir (Şekil 16). İkinci üniteye Konuşma etkinliklerinin, öğrencilerin günlük hayatta kullanabileceği ifadelerle pratik yapmayı sağlamaya yönelik olarak tasarlandığı gözlemlenmiştir.

إِسْتَمِعْ إِلَى الْجُمَلِ الْآتِيَةِ، وَأَعِدْهَا، ثُمَّ تَأَمَّلْ مَعَانِيَهَا مُسْتَعِينًا بِالصُّوَرِ.



فِي مَكْتَبَةِ الصَّفِّ
كُتِبَ كَثِيرَةٌ.



فِي صَفِّي
سَبُورَةٌ ذَكِيَّةٌ.



أَنَا طَالِبٌ فِي هَذَا الصَّفِّ.



أَنْظُرْ إِلَى الْخَرِيْطَةِ.



أَقْرَأُ كِتَابًا.



أَسْتَمِعُ إِلَى مُعَلِّمِي.



الْمُعَلِّمُ يَجْلِسُ
عَلَى الْكُرْسِيِّ.



أَجْلِسُ عَلَى مَقْعَدِي.



أَكْتُبُ وَاجِبَاتِي.

Şekil 17 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği

Şekil 17'de yer alan ifadeler ve etkinlikler, öğrencilerin farklı senaryolarda konuşma pratiği yapmalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca, kullanılan ifadelerin günlük yaşamla uyumlu ve öğrencilerin seviyesine uygun olduğu tespit edilmiştir.

Kitapta yer alan konuşma etkinliklerinin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik olarak günlük hayatta kullanılacak ifadeleri öğretmeye

odaklandığı tespit edilmiştir. Şekilde yer alan etkinlikler (Şekil 18), temel ifadeler ve yapılar üzerinden öğrencilere iletişim kurma fırsatları sunmaktadır. Etkinliklerin, öğrencilerin konuşma pratiği yapmalarına olanak sağlayan ve dilsel bağlam sunan ifadeler içerdiği belirlenmiştir. Şekilde yer alan etkinliklerde, ders çalışmak, yazı yazmak, resim çizmek gibi farklı bağlamlara yönelik konuşma kalıplarına yer verilmiştir. Bu, öğrencilerin farklı durumlarda dil kullanımını pekiştirmeyi amaçlayan bir tasarımı ortaya koymaktadır.



Şekil 18 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği

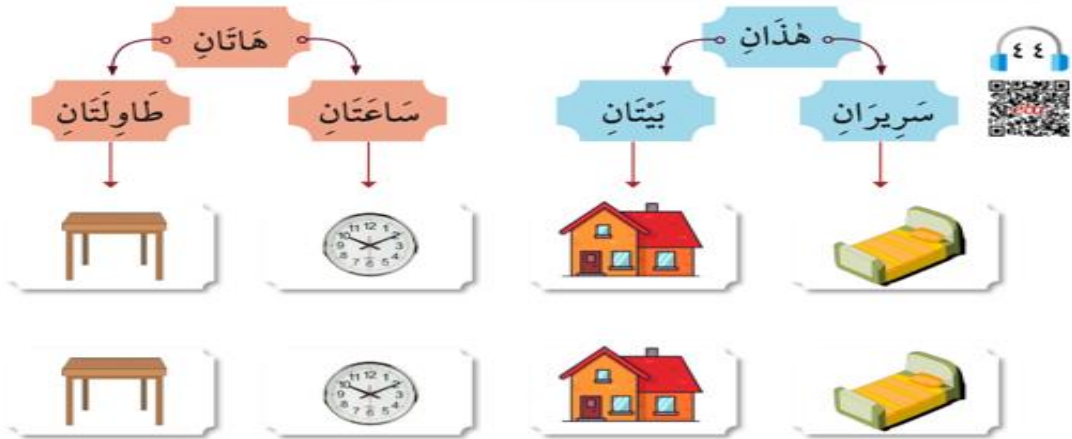
٨ اِسْتَمِعْ إِلَى الْعِبَارَاتِ الْآتِيَةِ، وَأَعِدْهَا، ثُمَّ تَأَمَّلْ مَعَانِيهَا مُسْتَعِينًا بِالصُّورِ.



Şekil 19 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği

Şekil 19'da yer alan etkinliklerde, ders çalışmak, yazı yazmak, resim çizmek gibi farklı bağlamlara yönelik konuşma kalıplarına yer verilmiştir. Bu, öğrencilerin farklı durumlarda dil kullanımını pekiştirmeyi amaçlayan bir tasarımı ortaya koymaktadır. 2. ünite etkinliklerinin, doğru telaffuz yapmak için yeterli konuşma pratiği sağlamayı hedeflediği belirlenmiştir.

١٢ اِسْتَمِعْ إِلَى الْعِبَارَاتِ، وَأَعِدْهَا، ثُمَّ تَأَمَّلْ مَعَانِيهَا.



Şekil 20 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği

٢ أجبت عن الأسئلة الآتية حسب الصور كما في المثال.



أين الولد؟



أين الجد؟

هو في الحمام.



أين الأم؟



أين العائلة؟



أين العم؟



أين الجدة؟



أين أليث؟



أين الأب؟

Şekil 21 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği

Üçüncü ünitedeki bu etkinlik (Şekil 20). Arapçada günlük hayatta karşılaşılabilecek ifadelerle pratik yapmayı sağlamaktadır. Ayrıca, Türkçede bulunmayan tesniye (ikil) kullanımı için öğrencilere pratik yapma imkânı sunmuş ve işaret isimlerini pekiştirmiştir. Bu etkinlik, dilin hem yapısal hem de pratik yönlerini desteklemektedir. Üçüncü ünite, bağımsız olarak fikirleri ifade etmeye yönelik herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. Etkinlikler, daha çok yapılandırılmış ve yönlendirilmiş ifadeler üzerine odaklanmaktadır. Üçüncü ünite, doğru telaffuz yapmak için yeterli konuşma pratiği sunulmuştur. Yeni öğrenilen aile fertleriyle ilgili kelimeler, soru-cevap şeklinde konuşma pratiği olarak verilmiş, bu sayede öğrencilerin telaffuz becerilerini geliştirmelerine ve kelimeleri doğru bir bağlamda kullanmalarına imkân tanınmıştır (Şekil 21).

١٣ اِسْتَمِعْ إِلَى الْجُمْلِ الْآتِيَةِ، وَأَعِدْهَا، ثُمَّ تَأَمَّلْ مَعَانِيَهَا.

هُمَا يَخْرُجَانِ	هُمَا تَخْرُجَانِ	أَنْتُمَا تَخْرُجَانِ	أَنْتُمَا تَخْرُجَانِ	نَحْنُ نَخْرُجُ
هُمَا لَا يَخْرُجَانِ	هُمَا لَا تَخْرُجَانِ	أَنْتُمَا لَا تَخْرُجَانِ	أَنْتُمَا لَا تَخْرُجَانِ	نَحْنُ لَا نَخْرُجُ



هُمَا يَخْرُجَانِ مِنَ الْبَيْتِ.

هُمَا تَخْرُجَانِ مِنَ الْفُنْدُقِ.

أَنْتُمَا تَخْرُجَانِ مِنَ الْمَدْرَسَةِ.

أَنْتُمَا تَخْرُجَانِ مِنَ الصَّفِّ.

نَحْنُ نَخْرُجُ مِنَ الْعُرْفَةِ.

Şekil 22 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği

Üçüncü ünite de yer alan konuşma etkinlikleri, grup ve eşli çalışmalarını desteklememektedir. Etkinlikler, sadece kitapla etkileşim üzerine odaklanmış olup, öğrenciler arasında iş birliği veya grupla iletişimi teşvik eden bir uygulama bulunmamaktadır. Üçüncü ünite de konuşma etkinlikleri (Şekil 22), sıklıkla kullanılan ifadeleri ve fiil çekimlerini pratiğe yönelik olarak sunmaktadır. Bu etkinlikte özellikle muzari fiilin tesniye (ikil) çekimlerine yer verilmiş ve bu çekimler öğrencilere pratik yapma imkânı sağlamıştır.

٩ أجب عن الأسئلة الآتية حسب الأرقام كما في الأمثلة. 🗨️	
<p>بكم الخياز؟ الخياز يأخذى عشرة ليرة. ١١ ليرة</p>	<p>بكم الطماطم؟ الطماطم بخمس عشرة ليرة. ١٥ ليرة</p>
<p>بكم الفاصوليا الخضراء؟ ١٦ ليرة</p>	<p>بكم الخوخ؟ الوخوخ باثني عشرة ليرة. ١٢ ليرة</p>
<p>بكم المشمش؟ ١٣ ليرة</p>	<p>بكم الباذنجان؟ ١٤ ليرة</p>
<p>بكم الكرز؟ ١٩ ليرة</p>	<p>بكم الجوزب؟ ١٧ ليرة</p>
<p>بكم البلوزة؟ ١٨ ليرة</p>	<p>بكم القميص؟ ٢٠ ليرة</p>
<p>بكم البنطلون؟ ١٨ ليرة</p>	<p>بكم الثبورة؟ ١٩ ليرة</p>

Şekil 23 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği

Şekilde görüldüğü üzere (Şekil 23) dördüncü ünitedeki bu etkinlik, günlük hayatta sıkça kullanılan ifadelerle pratik yapma imkânı sunmaktadır. Öğrenciler, farklı kelime ve soru kalıpları üzerinden konuşma becerilerini geliştirerek kelime dağarcıklarını zenginleştirmektedir. Ünite konularından faydalanarak alışveriş ile ilgili ihtiyaçlarını dile getirir. Şekil 23'te görüldüğü üzere etkinlik, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmelerine olanak tanıyacak bazı sözcük ve soru kalıplarını içermekle birlikte, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda (CEFR) belirlenen konuşma yeterlilik kriterleri açısından değerlendirildiğinde, bir konuşma etkinliği olarak yetersiz kalmaktadır. CEFR'ye göre etkili bir konuşma etkinliği, öğrencinin etkileşim kurabilmesini, görüşlerini ifade edebilmesini, karşılıklı diyaloglara katılmasını ve özgün üretimlerde bulunmasını desteklemelidir. Ancak bu etkinlikte öğrencinin konuşma üretimini yönlendirecek net bir görev, rol dağılımı, iletişimsel amaç ya da bağlam bulunmamaktadır. Öğrenciden yalnızca belirli kalıpları kullanması beklenmekte; fakat bu kullanımın bir bağlamda gerçekleşip gerçekleşmediği, başka bir öğrenciyle etkileşim kurup kurmadığı açık değildir. Bu durum, etkinliğin yapılandırılmış ama iletişimsel olmayan, mekanik bir alıştırma niteliğinde kaldığını göstermektedir. Ayrıca, öğrenciye düşüncelerini ifade etme, tercih belirtme ya da bir durumu açıklama

gibi üretimsel konuşma fırsatları tanınmamaktadır. Etkinlikte konuşmanın değerlendirilmesine veya geri bildirimde dair bir yönlendirme de yer almamaktadır. Bu da CEFR'nin "konuşma stratejileri", "etkileşim", "akıcılık", "doğruluk" gibi temel ölçütlerinin uygulama sürecine dâhil edilmediğini göstermektedir. Dolayısıyla, bu etkinlik öğrenciyi sadece kalıpları tekrar etmeye yönlendirmekte; yaratıcı, işlevsel ve karşılıklı etkileşime dayalı bir konuşma becerisi kazandırma amacına hizmet etmemektedir.

٨ اِقْرَأِ الْجُمْلَةَ الْآتِيَةَ، وَأَعِدْهَا، ثُمَّ تَأَمَّلْ مَعَانِيَهَا مُسْتَعِينًا بِالصُّورِ، وَتَحَدَّثْ عَنْهَا مَعَ أَصْدِقَائِكَ.

١ سَأَكُونُ فِي أَنْطَالِيَا فِي الْعُطْلَةِ الصِّيفِيَّةِ.

٢ لَنْ أَكُونُ فِي إِسْطَنْبُولَ فِي الْعُطْلَةِ الصِّيفِيَّةِ.

٣ سَوْفَ نُسَافِرُ إِلَى الْعُطْلَةِ هَذَا الشَّهْرِ.

٤ لَنْ نُسَافِرَ إِلَى الْعُطْلَةِ بَعْدَ أَشْهُوَعِ.

٢



١



٤

٢٠٢٢	مارس	السبت
٢٦	١٩	١٢
٢٧	٢٠	١٣
٢٨	٢١	١٤
٢٩	٢٢	١٥
٣٠	٢٣	١٦
٣١	٢٤	١٧
٣٥	١٨	١١

٣

٢٠٢٢	الاحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة

Şekil 24 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği

Şekilde görüldüğü üzere dördüncü üniteye konuşma etkinlikleri (Şekil 24) sıklıkla kullanılan ifadeler ve fiil çekimlerini pratiğe yönelik olarak sunmaktadır. Bu etkinlikte, geleceğe yönelik ifadeler ve fiiller kullanılmış, öğrencilerin bu yapıları kullanarak konuşma becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Şekil 24'te yer alan konuşma etkinliği, yüzeysel öğrencilerin gelecek zaman yapılarıyla pratik yapmalarını amaçlasa da, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) ölçütleri açısından değerlendirildiğinde önemli eksiklikler barındırmaktadır.

Etkinlikte öğrencinin gerçek bir iletişim bağlamında, etkileşim kurarak özgün ifadeler üretmesini sağlayacak bir görev, hedef ya da iletişimsel yönlendirme bulunmamaktadır. Fiil çekimlerinin tekrarı ve yapı odaklı yaklaşım, konuşma becerisinden çok dil bilgisel farkındalığı artırmaya yöneliktir. Dolayısıyla etkinlik, konuşmayı araç değil amaç haline getirmekte; öğrenciyi pasif bir alıştırma düzeyinde bırakmaktadır.

٢ اِسْتَمِعْ إِلَى الْجُمْلِ، وَأَعِدْهَا، ثُمَّ تَأَمَّلْ مَعَانِيهَا مُسْتَعِينًا بِالصُّوْرِ.

١ ذَهَبْنَا إِلَى الْعُثْرَةِ فِي الْيَوْمِ الثَّالِثِ مِنَ رَمَضَانَ.

٢ صَلَّيْتُ صَلَاةَ التَّرَاوِيحِ فِي جَامِعِ الْقَاتِحِ.

٣ الطُّلَابُ يَسْتَمِعُونَ إِلَى تِلَاوَةِ الْقُرْآنِ مِنَ الْمُدْرِسِ.

٤ ضَامَ الْوَلَدُ فِي الْيَوْمِ الْأَوَّلِ مِنْ رَمَضَانَ.

٥ جَاءَ وَقْتُ الْإِمْتِاحِ وَبَدَأَ وَقْتُ الصُّومِ.

٦ أَدَّنَ الْمُؤَدِّنُ صَلَاةَ الْمَغْرِبِ لِلْإِفْطَارِ.

٧ زَكَاتُ الْفِطْرِ وَاجِبَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ وَمُسْلِمَةٍ.

Şekil 25 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği

٥ اِسْتَمِعْ إِلَى الْعِبَارَاتِ، وَأَعِدْهَا، ثُمَّ اكْتُبْهَا فِي الْفَرَاعَاتِ أَدْنَاهُ، وَتَأَمَّلْ مَعَانِيهَا.

٨٥

هُوَ يَصُومُ	هِيَ تَصُومُ	أَنْتَ تَصُومُ	أَنْتِ تَصُومِينَ	أَنَا أَصُومُ
هُمْ يَصُومُونَ	هُنَّ يَصُومْنَ	أَنْتُمْ تَصُومُونَ	أَنْتُنَّ تَصُومْنَ	نَحْنُ نَصُومُ
.....
.....

Şekil 26 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği

Beşinci üniteadaki bu konuşma etkinliği (Şekil 25), konuşma dilindeki dini kavramları ve ibadete yönelik ifadeleri pekiştirmeyi amaçlamaktadır. Günlük hayatta kullanılabilecek dini ifadelerle pratik yapmayı destekleyerek öğrencilerin bu konudaki kelime dağarcığını ve konuşma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Beşinci üniteadaki bu etkinlik, (Şekil 26) sıklıkla kullanılan ifadeler ve fiil çekimlerini pratiğe yönelik olarak sunmaktadır. Etkinlikte, muzari fiillerin kemiyet (sayı) ve cinsiyet açısından çekimleri ele alınmış, sahih olmayan muzari fiillerin doğru kullanımını pekiştirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu, öğrencilerin dil bilgisi ve konuşma becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır

D. 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Okuma

Kazanımla ilgili konu işlenirken, Arapçaya özgü ve özellikle birbirine yakın seslerin, alıştırmalar aracılığıyla birbirinden ayırt edilmesi sağlanmıştır. Okuma metinleri, harflerden başlayarak harflerin birleştirilmesi, kelime oluşturma ve cümle kurma aşamalarına doğru yapılandırılmış bir dizilimle ilerlemektedir (Şekil 27). Öğrenciler, okuduğunu anlama sürecinde cinsiyet ayrımını ve zamirlerin cinsiyete göre değişimini fark edebilmekte ve bu farklılıkları anlamlandırabilmektedir. Ayrıca, metinlerde kullanılan soru-cevap yapılarını analiz ederek, dilin mantıksal işleyişini kavrama becerisi geliştirmektedirler (Şekil 28).



Şekil 27 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği

٤) اِقْرَأِ الأَسْئَلَةَ والأَجْوِبَةَ الآتِيَةَ وَتَأَمَّلْ مَعَانِيَهَا.

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| ١) مَنْ أَيْنَ أَنْتَ؟ | - أَنَا مِنْ أَنْقَرَةَ. |
| ٢) مَنْ أَيْنَ أَنْتِ؟ | - أَنَا مِنْ قَيْصَرِي. |
| ٣) مَنْ أَيْنَ هُوَ؟ | - هُوَ مِنْ قُونِيَا. |
| ٤) مَنْ أَيْنَ هِيَ؟ | - هِيَ مِنْ أَرْضُروم. |

Şekil 28 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği

Kitapta, Arapça konuşan ülkelerle ilgili herhangi bir kültürel öğeye yer verilmemiştir. Bu eksiklik, yalnızca metinlerde değil, aynı zamanda Şekillerde de görülmektedir. Kitapta, Arap kültürüne dair herhangi bir öğe, gelenek veya günlük yaşamla ilgili Şekillere rastlanmamaktadır.

٣) اِسْتَمِعْ إِلَى التَّصْنِيعِ، ثُمَّ اِقْرَأْهُ، وَارْتَبِطْ فِي دَفْتَرِكَ.



صَفِي الْجَمِيلِ

أَنَا عَلِيٌّ وَأَنَا طَالِبٌ فِي هَذَا الصَّفِّ. صَفِيٌّ جَمِيلٌ جِدًّا، فِي صَفِيٍّ تَوَافِدُ
كَبِيرَةٍ، وَمَقَاعِدُ دِرَاسِيَّةٍ، وَطَاوِلَةُ الْمُعَلِّمِ، وَمَكْتَبَةٌ الصَّفِّ، وَسَبُورَةٌ ذَكِيَّةٌ.
عِنْدَمَا أَدْخُلُ إِلَى الصَّفِّ أَوْلَا أَحِبِّي مُعَلِّمِي وَأَصْدِقَائِي ثُمَّ أَجْلِسُ
عَلَى مَقْعِدِي وَأَسْتَمِعُ إِلَى مُعَلِّمِي. بَعْدَ انْتِهَاءِ الدَّرْسِ أَقْرَأُ وَأُكْتَبُ وَاجِبَاتِي
مِنَ السَّبُورَةِ. أَحْيَرًا، أَخْرُجُ مِنَ الصَّفِّ وَأَلْعَبُ مَعَ أَصْدِقَائِي قَلِيلًا ثُمَّ أَذْهَبُ
إِلَى بَيْتِي.

Şekil 29 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği

İkinci üniteadaki Okuma parçalarının, 9. sınıf dil seviyesine uygun kelimeler içerdiği ancak cümle uzunluklarının okuma ve anlamada güçlük çekilmesine neden olabileceği tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin metni anlamasını ve etkin bir şekilde kullanmasını zorlaştırabilir. Metin aynı zamanda dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerinde de kullanılmak üzere tasarlanmıştır (Şekil 29).

إِشْتَمِعْ إِلَى الْعِبَارَاتِ الْآتِيَةِ، وَأَعِدْهَا، ثُمَّ اكْتُبْهَا فِي دَفْتَرِكَ.



الطَّالِمَاتُ



خَرِيْطَةُ تُرْكِيَا



الطُّلَابُ



الرِّيَاضَةُ



الْبَيْتُ



كِتَابُ الرِّيَاضِيَّاتِ



اُكْتُبْ



اِفْتَحْ



اِجْلِسْ



اُكْتُبِي



اِفْتَحِي



اِجْلِسِي

Şekil 30 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği

Okuma parçalarının, Arapça kelime dağarcığını geliştirmeye katkı sağladığı ve parçaların hem fiiller hem de isimlerle desteklendiği tespit edilmiştir. Ayrıca, daha önce öğrenilen bazı tekil ifadelerin çoğullarına da yer verilerek öğrencilerin kelime bilgilerini pekiştirmesi hedeflenmiştir. Bu yapı, öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunmaktadır (Şekil 30). Okuma etkinliklerinin genel olarak okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. Ancak, 2. ünite de yorumlama ile ilgili becerilere yönelik bir çalışmanın bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme ve metni yorumlama becerilerinin gelişimi açısından sınırlı bir katkı sağlamaktadır. Metinlerde kültürel içeriklere yer verilmediği ve Arapça konuşulan ülkeler hakkında bilgi edinmeyi sağlayacak unsurların eksik olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırmaya yönelik katkının sınırlı olduğunu göstermektedir.

Üçüncü ünite de okuma parçaları, 9. sınıf dil seviyesine uygun kelimeler ve yapı içerirken, metinlerin uzunluğunun fazla olduğu görülmüştür. Üçüncü ünite de okuma parçaları, Arapça kelime dağarcığını geliştirmeye önemli ölçüde

katkı sağlamaktadır. Evin kısımları, ev kiralama, aile içi günlük konuşmalar, saatler ve meslekler gibi konular üzerinden yeni kelimeler sunmakta ve bu kelimelerin sıklıkla kullanılması, öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenmesine ve pekiştirmesine olanak tanımaktadır. Üçüncü ünitedeki okuma etkinlikleri, okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik olsa da metinlerin seviyeye göre uzun olduğu görülmektedir. Üçüncü ünite, Arapça konuşulan ülkeler hakkında bilgi edinmeyi sağlayacak herhangi bir kültürel içerik, Şekil veya kelimeye yer verilmemiştir.

٣ اِسْمِعْ إِلَى الْحَوَارِ، ثُمَّ اقْرَأْ، وَارْتَبِ فِي دَفْتَرِكَ. ✎

٧٤

الدَّهَابُ إِلَى الْعُمْرَةِ

حَسَنٌ : يَا أَبِي، أَنْتَ تَعْرِفُ صَدِيقِي كَامِلًا، سَيَسَافِرُ مَعِ أُسْرَتِهِ إِلَى الْعُمْرَةِ فِي الْعُطْلَةِ، أَرِيدُ أَنْ أُسَافِرَ مَعَهُمْ.

كَامِلٌ : أَرْجُوكَ يَا عَمِّي، اِسْمَحْ لَهُ.


الْوَالِدُ : كَيْفَ سَتَسَافِرُونَ يَا كَامِلُ، بِالطَّائِرَةِ أَمْ بِالْحَافِلَةِ؟

كَامِلٌ : اِعْتَقِدْ، سَتَسَافِرُ بِالطَّائِرَةِ، هَلْ سَتَسْمَحُ لِصَدِيقِي؟

الْوَالِدُ : طَبْعًا يَا كَامِلُ. فِي الْحَقِيقَةِ، نَحْنُ أَيْضًا كُنَّا نَرْغَبُ فِي زِيَارَةِ الْأَمَاكِنِ الْمُقَدَّسَةِ هَذِهِ السَّنَةِ، وَلَكِنْ بَعْضُ الظُّرُوفِ مَنَعَتْنَا مِنَ الزِّيَارَةِ. وَنَحْنُ إِنْ شَاءَ اللَّهُ سَنَذْهَبُ فِي السَّنَةِ الْقَادِمَةِ.

Şekil 31 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği

Dördüncü ünitedeki okuma parçaları, 9. sınıf dil seviyesine uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Ancak, metinlerdeki cümlelerin uzunluğu temel seviyedeki öğrenciler için zorluk yaratabilecek niteliktedir. Bu durum, öğrencilerin metni tam olarak anlamalarını güçleştirebilir. (Şekil 31).

٥ اِسْتَمِعْ إِلَى الْجُمْلِ الْآتِيَةِ، وَاقْرَأْهَا، ثُمَّ تَأَمَّلْ مَعَانِيَهَا. 

أَنْتِ تَفْضِلِينَ نَادِي الْمَكْتَبَةِ. وَأَنْتِ سَتَذْهَبِينَ إِلَى نَادِي الْمَكْتَبَةِ غَدًا.

أَنْتِ تَفْضِلُ نَادِي الرِّيَاضَةِ. وَأَنْتِ سَتَذْهَبُ إِلَى نَادِي الرِّيَاضَةِ غَدًا.


هُوَ يَفْضِلُ نَادِي التَّمْثِيلِ. وَهُوَ سَيَذْهَبُ إِلَى نَادِي التَّمْثِيلِ الْيَوْمَ.

هِيَ تَفْضِلُ نَادِي الرِّيَاضَةِ. وَهِيَ سَتَذْهَبُ إِلَى نَادِي الرِّيَاضَةِ الْيَوْمَ.



Şekil 32 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği

Dördüncü üniteadaki okuma parçaları (Şekil 32), Arapça kelime dağarcığını geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Metinler, öğrencilerin geleceğe yönelik ifadeleri fark etmelerine olanak tanıyarak dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilere yeni kelimeleri anlamlandırma ve bağlam içinde kullanma becerisi kazandırmaktadır.

٩ اِسْتَمِعْ إِلَى الْفِئْرَةِ الْآتِيَةِ، ثُمَّ اقْرَأْهَا وَتَحَدَّثْ عَنْهَا مَعَ أَصْدِقَائِكَ. 

سَامِي يُودِعُ صَدِيقَهُ أَحْمَدَ

الْيَوْمَ سَأَذْهَبُ إِلَى الْمَطَارِ لِوَدَاعِ صَدِيقِي أَحْمَدَ، لِأَنَّهُ سَيَسَافِرُ إِلَى مَكَّةَ لِيُودِيَ الْعُمْرَةَ. كُنْتُ أَتَمَنَّى أَنْ أَذْهَبَ مَعَ أَحْمَدَ إِلَى الْعُمْرَةَ، لَكِنِّي لَا أَسْتَطِيعُ هَذِهِ السَّنَةَ لِأَنَّ وَالِدَتِي مَرِيضَةٌ. أَبِي سَيَسَافِرُ فِي السَّنَةِ الْقَادِمَةِ لِإِدَاءِ الْعُمْرَةَ، سَأَذْهَبُ مَعَهُ إِنْ شَاءَ اللَّهُ. وَأَنَا أَعْرِفُ كُلَّ مَعْلُومَاتِ الْعُمْرَةَ وَلِهَذَا سَتَكُونُ سَهْلَةً لِي.



Şekil 33 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği

Beşinci üniteadaki bu okuma parçası (Şekil 33), öğrencilerin Arapça kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır. Metin, günlük hayatta sıkça kullanılacak kelimeler ve ifadeler içerirken, dini konulara da değinmektedir. Bu durum, öğrencilerin hem kelime bilgisini hem de bağlam içinde anlama becerilerini geliştirmesine katkı sağlamaktadır.

١٢ أَكْمِلِ الْفَرَاقَاتِ مُسْتَعِينًا بِالْقَائِمَةِ الْآتِيَةِ، ثُمَّ اقْرَأْهَا، وَاكْتُبْهَا فِي دَفْتَرِكَ. ✎

(شَرِبْتُمْ - دَخَلْنَا - ذَهَبُوا - شَرِبْتُمْ - يَنْطُورُونَ - أَكَلْنَا)

هُمْ إِلَى الْمَطْعَمِ فِي وَقْتِ الْإِفْطَارِ.

هُنَّ فِي الْبَيْتِ.

أَنْتُمْ الْقَهْوَةَ فِي الْمَقْهَى.

أَنْتُمْ الشَّايَ فِي الْمَقْصِفِ.

نَحْنُ الْمَسْجِدَ لِصَلَاةِ التَّرَاوِيحِ.

Şekil 34 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Konuşma Etkinliği

Beşinci üniteadaki bu okuma etkinliği (Şekil 34), öğrencilerin okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Etkinlikte, yeni öğrenilen geçmiş zaman (mazi) fiillerin cümleye uygun şekilde yerleştirilmesi istenmiştir. Bu, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını anlamalarını ve bu bilgileri metin içerisinde doğru şekilde kullanmalarını desteklemektedir. 5. üniteadaki metinlerde dini öğelere yer verilmiş olsa da bu öğeler Arap kültürü veya diğer kültürlerle sembolik olarak ilişkilendirilmemiştir. Bu nedenle, kültürel içeriklerin Arapça konuşulan ülkeler hakkında bilgi edinmeyi sağlama düzeyi sınırlı kalmıştır.

E. 9. Sınıf MEB Arapça Ders Kitabında Yazma

Birinci ünite, öğrencilere örneklendirme yapılarak cümle kurlarını sağlanmıştır. Ancak, etkinliklerin büyük bir kısmında öğrencilerin kendi cümlelerini oluşturmalarından ziyade, verilen cümleleri gördükleri şekliyle yazmaları beklenmiştir (Şekil 35).

١١) أَنْظِرْ إِلَى الصُّورِ ثُمَّ اْمَلِّ الْفَرَاعَاتِ كَمَا فِي الْمِثَالَيْنِ. ✎

* هُوَ مُدْرَسٌ.



* مَنْ هُوَ؟

* هِيَ مُدْرَسَةٌ.



* مَنْ هِيَ؟

١ مَنْ هُوَ؟



٢ مَنْ هِيَ؟



٣ مَنْ هُوَ؟



٤ مَنْ هِيَ؟



Şekil 35 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği

Birinci üniteye bağımsız yazma etkinliklerine yer verilmemiştir. Etkinlikler genellikle Şekillere bağlı olup, öğrencilerden verilen kelimeleri uygun yerlere yerleştirmeleri beklenmektedir. Bu durum, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek yerine, daha çok yönlendirilmiş ve yapılandırılmış bir öğrenme süreci sunmaktadır. Dil bilgisi ve yapı kurallarına yönelik etkinliklerde cinsiyet ayrımı ve soru eklerinin cümle başında kullanımı hedeflenmiştir (Şekil 36).

٨) اْمَلِّ الْفَرَاعَاتِ مُسْتَعِينًا بِالصُّورَتَيْنِ وَالْقَائِمَةِ الْآتِيَةِ. ✎

اسْمُهُ هِيَ مَا مِنْ مَتَى هُوَ أَيْنَ اسْمُهَا



مَنْ؟

هُوَ صَدِيقِي.

مَا اسْمُهُ؟

مُرَادٌ.

مَنْ هُوَ؟

هُوَ مِنْ أَدْرَبِجَان.

مَنْ هِيَ؟



صَدِيقَتِي.

اسْمُهَا؟

فَاطِمَةٌ.

أَيْنَ هِيَ؟

هِيَ مِنْ إِسْطَنْبُول.

Şekil 36 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği

١٠ رَبِّ الْجُمَلِ الْآيَةَ لِيَكُونَ حِوَارًا مُفِيدًا كَمَا فِي الْيَمَالِ ثُمَّ اقْرَأْهُ.

كَيْفَ حَالِكِ؟

أَنَا بِخَيْرٍ، الْحَمْدُ لِلَّهِ.

وَعَلَيْكُمْ السَّلَامُ.

السَّلَامُ عَلَيْكُمْ.

أَنَا بِخَيْرٍ، شُكْرًا. وَأَنْتِ؟

مَرْيَمُ : السَّلَامُ عَلَيْكُمْ.

فَاطِمَةُ :

مَرْيَمُ :

فَاطِمَةُ :

مَرْيَمُ :

Şekil 37 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği

Ancak, bu tür etkinlikler birinci üniteye oldukça sınırlıdır. Etkinliklerin büyük bir kısmı daha çok kelime yerleştirme ve Şekillerle eşleştirme üzerine kurgulanmış olup (Şekil 37), öğrencilerin dil bilgisel yapıları aktif kullanarak üretim yapmalarını sağlayan alıştırmalara yeterince yer verilmemiştir.

٢ عَرَفَ مَدْرَسَتَكَ مُسْتَعِينًا بِالتَّمَارِينِ السَّابِقَةِ، ثُمَّ اقْرَأْهُ.

مَرْحَبًا، إِسْمِي

أَنَا طَالِبَةٌ/ طَالِبٌ فِي هَذِهِ الْمَدْرَسَةِ.

.....

.....

.....

.....

Şekil 38 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği

Diyalogu karışık verilen kalıplarla akışa uygun mantıklı bir şekilde yazmaları hedeflenmiştir. İkinci üniteye yazma etkinliklerinin, öğrencilerin öğrenilen kelimeleri kullanarak cümleler kurmalarını sağladığı görülmektedir. Şekilde yer alan etkinlik (Şekil 38), öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri yazarak dil becerilerini pekiştirmelerine olanak tanımaktadır. Kitapta verilen yazma etkinlikleri, bağımsız düşünceleri ifade etmekten ziyade öğrenilmiş kelimelerin kullanılmasına odaklanmaktadır. Etkinlikler, öğrencilerin özgün fikirler üretmesinden çok mevcut dil bilgilerini uygulamalarını sağlamaktadır.

٩ اِمْلَا الْفَرَاعَاتِ الْاَلِيَّةَ كَمَا فِي الْمِثَالِ ثُمَّ اقْرَأ الْجُمْلَةَ.

هُوَ يَكْتُبُ دَرْسَهُ فِي الصَّفِّ.

تَكْتُبُ دَرْسَهُ فِي الصَّفِّ.

تَكْتُبُ دَرْسَهُ فِي الصَّفِّ.

تَكْتُبِينَ دَرْسَهُ فِي الصَّفِّ.

أَكْتُبُ دَرْسَهُ فِي الصَّفِّ.

Şekil 39 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği

Etkinliklerde (Şekil 39), muttasıl ve munfasıl zamirlerin fiillere uygun şekilde yazılması istenmiştir. Bu yapı, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olmaktadır.

٣ اَجِبْ عَنِ الْاَسْئَلَةِ الْاَلِيَّةِ حَسَبِ الصُّورِ ثُمَّ اقْرَأهَا.

١ - مَا هَذِهِ؟

٢ - مَا هَذَا؟

٣ - هَلِ الْقَطُّ قَرِيبٌ مِنَ الْكُرْسِيِّ؟

٤ - هَلِ الْقَلَمُ بَعِيدٌ عَنِ الْكِتَابِ؟


٥ - هَلِ أَنْتَ مُعَلِّمَةٌ؟

٦ - مَاذَا تَفْعَلُ لَيْلَى؟

٧ - مَاذَا يَفْعَلُ أَحْمَدُ؟

Şekil 40 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği


Etkinlikler, zamir kullanımıyla ilgili temel becerilerin geliştirilmesine yönelik bir çalışma sunmaktadır. İkinci ünitedeki Yazma etkinlikleri (Şekil 40), günlük hayatta yazılı iletişim kurma becerisini geliştirmeye yönelik olarak soru-cevap formatında sunulmuştur. Ancak, gerçek hayata yönelik bu tür etkinliklerin 2. ünite sınırlı sayıda yer aldığı görülmektedir.

١ عَرَفَ صَفَكَ مُسْتَعِينًا بِالتَّمَارِينَ السَّابِقَةَ ثُمَّ اقْرَأْهُ. 

مَرْحَبًا، إِسْمِي..... أَنَا طَالِبَةٌ / طَالِبٌ فِي هَذَا الصَّفِّ.

Şekil 41 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği

Üçüncü ünitedeki yazma etkinlikleri(Şekil 41), öğrenilen kelimeleri kullanarak cümleler kurmayı teşvik etmektedir. Etkinlikler, verilen örnekler üzerinden öğrencilerin öğrendikleri kelimelerle pratik yapmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, sayıların pekiştirilmesine olanak tanımıştır. Üçüncü ünite, bağımsız düşünceleri ifade etmeye yönelik herhangi bir yazma etkinliği bulunmamaktadır. Etkinlikler, daha çok öğrenilen kelimeler ve yapıların tekrarı üzerine odaklanmıştır.

٥ اُكْتُبِ الْعَدَدَ الْمَوْجُودَ بِمَا بَيْنَ الْقَوْسَيْنِ، ثُمَّ كَوِّنْ جُمْلًا، كَمَا فِي الْمِثَالِ. 

- ١ (فِي الْغُرْفَةِ -١١- دُولَابٌ) فِي الْغُرْفَةِ أَحَدَ عَشَرَ دُولَابًا.
- ٢ (فِي الْمَطْبَخِ -١٢- سَلَّةٌ)
- ٣ (فِي الصَّفِّ -١١- طَالِبٌ)
- ٤ (فِي الْمَدْرَسَةِ -١٢- طَالِبَةٌ)

Şekil 42 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği

Yazma görevleri, yazma sürecinde düzenli düşünmeyi ve fikirlerin mantıklı bir akışla ifade edilmesini desteklemeyi amaçlamaktadır (Şekil 42). Ancak, 2. ünite, bu tür etkinliklerin sınırlı olduğu ve yalnızca tek bir alıştırmaya yer verildiği görülmektedir.

هُمَا	هُمَا	هُمَا	هُمَا
.....	يَخْرُجَانِ	تَأْكُلَانِ	يَأْكُلَانِ
تَدْخُلَانِ	.....	تَكْتُبَانِ	يَكْتُبَانِ
تَذْهَبَانِ	.....	.....	يَجْلِسَانِ
أَنْتُمَا	أَنْتُمَا	أَنْتُمَا	أَنْتُمَا
تَجْلِسَانِ	.....	تَشْرَبَانِ	.....
تَلْعَبَانِ	.....	.....	تَكْتُبَانِ
.....	تَصْنَعَانِ	.....	تَغْسِلَانِ

Şekil 43 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği

Üçüncü üniteadaki bu etkinlikte (Şekil 43), fiil çekimlerinin cinsiyet ve sayı bakımından uğradığı değişiklikler ele alınmıştır. Bu alıştırmalar, dil bilgisi kurallarını öğretmeye yönelik olup, öğrencilerin yapısal kuralları yazılı olarak öğrenmesini ve uygulamasını sağlamaktadır.



١) مَاذَا يَفْعَلُ الْمُهْتَدِسُ؟ (يُصَوِّمُ / الْمَشَارِيعُ)

٢) مَاذَا يَفْعَلُ الْمُدْرِسُ؟ (يُدْرِسُ / أَلْدَّرَسُ)

٣) مَاذَا يَفْعَلُ عَامِلُ النِّظَافَةِ؟ (يَنْظِفُ / الْأَشْوَارِعُ)

٤) مَاذَا يَفْعَلُ الطَّبِيبُ؟ (يُعَالِجُ / الْمَرَضَى)

٥) مَاذَا يَفْعَلُ الطَّبَّاخُ؟ (يَطْبَخُ / الْأَطْعَامُ)

Şekil 44 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği

Üçüncü üniteadaki bu yazma etkinliği (Şekil 44), öğrencilerin gerçek hayatta kullanabilecekleri mesleklerle ilgili cümleler kurmalarını sağlamaktadır.


١ أَكْمِلِ الْفَرَاقَاتِ فِي النَّصِّ مِنَ الْقَائِمَةِ الْآتِيَةِ ثُمَّ اقْرَأْهُ. 

حَالَةٌ مَوْظَفٌ عَمُّ مَرِيْمٌ إِسْمُهُ هُوَ رَبَّةُ بَيْتٍ

هَذَا عَلِيٌّ، طَالِبٌ. إِسْمُ وَالِدِهِ أَحْمَدُ، هُوَ وَاسْمُ
وَالِدَتِهِ، هِيَ رَبَّةُ بَيْتٍ. وَلَهُ أَخٌ، خَلِيلٌ، هُوَ طَالِبٌ
فِي الْجَامِعَةِ. وَلَهُ أُخْتُ، إِسْمُهَا عَائِشَةُ. جَدُّ عَلِيٍّ خَلَّاقٌ. جَدَّةُ عَلِيٍّ
..... خَالٌ عَلِيٍّ طَبَّاخٌ. وَخَالَةٌ عَلِيٍّ مُمَثِّلَةٌ. عَلِيٍّ مُدْرِّسٌ.

Şekil 45 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği

Üçüncü ünitedeki bu yazma etkinliği (Şekil 45), öğrencilerin yazma sürecinde düzenli düşünmeyi ve fikirlerini mantıklı bir akışla ifade etmelerini desteklemektedir. Şekilde verilen etkinlik, öğrencilerin belirli bir sırayla düşüncelerini yapılandırmasına ve bu yapı üzerinden yazılı ifade becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır.

٨ كَوِّنْ أَسْئَلَةً ثُمَّ أَجِبْ عَنْهَا مُسْتَعِينًا بِالصُّوْرِ كَمَا فِي الْمِثَالِ. 

ما هَوَايَتُكَ الْمَفْضَلَةُ؟  هَوَايَتِي الْمَفْضَلَةُ كُرَةُ الْقَدَمِ. 

١  ؟

٢  ؟

٣  ؟

٤  ؟

٥  ؟

Şekil 46 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği

Metin düzenleme ve ifade sıralaması açısından etkili bir uygulama sunmaktadır. Dördüncü ünitedeki yazma etkinlikleri (Şekil 46), öğrenilen kelimeleri kullanarak cümleler kurmayı sağlamaktadır. Etkinlikte, hobiler konusu ele alınmış ve soru-cevap formatında öğrencilere pratik yapma imkânı sunulmuştur.



Şekil 47 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği

Dördüncü ünitedeki bu etkinlikte (Şekil 47), verilen yönergeler doğrultusunda fiillerin zamirlere göre çekimlenmesi istenmiştir. Etkinlik, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını anlamalarını ve yazılı olarak doğru bir şekilde uygulamalarını desteklemektedir. Yapısal kuralların pekiştirilmesine yönelik etkili bir çalışma sunulmuştur. Verilen yönergeler, öğrencilerin yazma sürecinde düzenli düşünmelerine ve fikirlerini mantıklı bir akışla ifade etmelerine destek olmaktadır.

11 اِسْمِعْ إِلَى الْجُمَلِ، ثُمَّ امْلَأِ الْفَرَاقَاتِ حَسَبَ الْمَسْمُوعِ كَمَا فِي الْمِثَالِ.

الأحد السبت الجمعة الأربعاء الثلاثاء الإثنين الخميس

أنا ذهبت إلى المسرح يوم الخميس.
لن نُسافر إلى أنقرة يوم
مريم ستقضي العطلة في بولو يوم
نحن نذهب إلى السيمما يوم
هُمَا قَادِمَانِ مِنْ أَنْقَرَةَ يَوْمَ
سَتَبْدَأُ الْعَطْلَةَ الصَّيْفِيَّةُ يَوْمَ
هَلْ سَتُسَافِرُ بَشْرَى وَسَلْوَى إِلَى أَنْطَلِيَا يَوْمَ

Şekil 48 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği

Şekil 48’de yer alan yazma etkinliği, her ne kadar öğrencilerin düşüncelerini yapılandırılmış şekilde ifade etmelerini amaçlar gibi görünse de, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’na (CEFR) göre etkili bir yazma etkinliğinde bulunması gereken temel ölçütleri büyük ölçüde karşılayamamaktadır. CEFR’ye göre yazma becerisi, öğrencinin çeşitli yazı türlerinde (mektup, e-posta, hikâye, açıklama vb.) kendi fikirlerini açık, tutarlı ve mantıklı biçimde ifade etmesini; ayrıca hedef okuyucuya uygun dil kullanmasını ve yazım amacını gerçekleştirmesini kapsamalıdır. Yazma etkinliklerinin öğrencilere yaratıcı düşünme, kişisel görüş belirtme, savunma ve detaylandırma fırsatı tanınması beklenir. Ancak söz konusu etkinlik incelendiğinde, yazma sürecinin yalnızca belirli kalıplar ve yapılar çerçevesinde yönlendirildiği, öğrencinin özgün ve bağımsız metin üretme becerisini geliştirmeye uygun bir ortam sunulmadığı görülmektedir. Etkinlik, daha çok doldur-boşluk ya da yönlendirilmiş kısa ifadeler üretmeye dayalıdır ve öğrencinin yazılı anlatımda kişisel düşüncelerini geliştirmesine, savlarını desteklemesine veya fikirler arasında bağlantı kurmasına olanak tanımamaktadır.

١٦ رَتِّبِ الْكَلِمَاتِ الْآتِيَةَ لِتَكُونَ جُمَلًا مُفِيدَةً. ✎

١ الطُّلَابُ - إِلَى - مِنَ الْمَدْرَسِ - تِلَاوَةَ الْقُرْآنِ - يَسْتَمِعُونَ

٢ فِي الْيَوْمِ - إِلَى الْعُمْرَةِ - مِنْ رَمَضَانَ - الثَّاسِعِ - ذَهَبْنَا

٣ التَّرَاوِيحُ - صَلَّيْتُ - فِي - جَامِعِ - صَلَاةَ - الْفَاتِحِ

٤ الْأَوَّلِ - صَامَ - فِي الْيَوْمِ - مِنْ رَمَضَانَ - الْوَلَدُ

٥ وَقْتُ الصُّومِ - جَاءَ - الْإِمْسَاكِ - وَقْتُ - وَبَدَأَ

Şekil 49 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği

٣ أَجْرِ الثَّمَرَيْنِ الْآتِيَيْنِ كَمَا فِي الْمِثَالِ. ✎

هُم يَسْعَوْنَ	هُوَ يَسْعَى
أَنْتُمْ	أَنْتِ تَطُوفُ
أَنْتُنَّ	أَنْتِ تَرْكَبِينَ
نَحْنُ	أَنَا أُصَلِّي
هُنَّ	هِيَ تَلْبَسُ

أسئلة الوحدة



Şekil 50 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği

Beşinci ünitedeki bu yazma etkinliği (Şekil 49), öğrencilerin öğrenilen kelimeleri kullanarak cümleler kurmalarını sağlamaktadır. Etkinlikte, öğrencilere verilen kelimelerle anlamlı ve dil bilgisine uygun cümleler oluşturulması hedeflenmiştir. Beşinci ünitedeki bu etkinlik (Şekil 50), fiillerin kişi zamirlerine göre çekimlenmesini ve kullanımlarını sağlamaktadır. Sahih olmayan mazi fiillerin çekimleri üzerine yoğunlaşan bu çalışma, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını öğrenmelerine ve bu kuralları yazılı ifadelerinde doğru bir şekilde uygulamalarına katkıda bulunmaktadır.

١ اَمَلَا الْفَرَاغَاتِ بِالْكَلِمَةِ الْمُنَاسِبَةِ لَهَا مُسْتَعِينًا بِالْقَائِمَةِ الْآتِيَةِ. ✎

رَمَضَانَ، اِمْتَنَّ، الزَّكَاةَ، تَعَوَّدْتُ، وَالضُّوْمَ، الْفِطْرَ

- ١ الزَّكَاةَ _____ مِنْ أَزْكَانِ الْإِسْلَامِ.
- ٢ يُعْطِي الْمُسْلِمُونَ _____ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمُحْتَاجِينَ.
- ٣ سَمِيحٌ يُحِبُّ أَنْ يَقُومَ بِالْعُمْرَةِ فِي شَهْرِ _____.
- ٤ عَبَدَ اللَّهَ _____ عَنِ الطَّعَامِ وَالشَّرَابِ فِي شَهْرِ رَمَضَانَ لِأَنَّهُ ضَائِمٌ.
- ٥ فَاطِمَةُ _____ عَلَى شَرْبِ الشَّايِ كُلِّ السُّحُورِ.

Şekil 51 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği

٧ رَتَّبِ الْكَلِمَاتِ الْآتِيَةَ لِتَكُونَ جُمَلًا مُفِيدَةً. ✎

١ بَيْنَ - الْمُعْتَمِرُونَ - وَالْمَرْوَةَ - هُوَ لَاءِ - يَسْعُونَ - الصَّفَا

٢ الْكَعْبَةَ - يَطُوفُونَ - الْحُجَّاجُ - حَوْلَ - الشَّرِيفَةِ

٣ الْحَجِّ - بِعَرَفَةَ - الْوُقُوفُ - أَزْكَانِ - مِنْ

٤ رُكُنٌ - الطَّوَأُفُ - هُوَ - مِنْ - الْحَجِّ - أَزْكَانِ

Şekil 52 9. Sınıf MEB AİHL Ders Kitabından Alınan Yazma Etkinliği

Beşinci ünitedeki bu yazma etkinliğinde (Şekil 51) günlük hayatta karşılaşılabilecek dini konular ele alınmıştır. Verilen kelimelerle cümlelerdeki boşlukların doldurulması istenerek, öğrencilerin dini temalarla ilgili kelime bilgilerini ve cümle yapılarını pekiştirmeleri amaçlanmıştır. Beşinci ünitedeki bu yazma etkinliğinde günlük hayatta karşılaşılabilecek dini konular ele alınmıştır. Verilen kelimelerle cümlelerdeki boşlukların doldurulması istenerek, öğrencilerin dini temalarla ilgili kelime bilgilerini ve cümle yapılarını pekiştirmeleri amaçlanmıştır. Beşinci ünitedeki bu yazma etkinliği (Şekil 52) öğrencilerin verilen kelimeleri düzenli bir şekilde birleştirerek mantıklı bir akış içinde ifade etmelerini hedeflemektedir. Çalışma, öğrencilerin düşüncelerini yapılandırma ve yazma sürecinde düzenli bir akış oluşturma becerilerini geliştirmeye yöneliktir.

Bu etkinlik, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi açısından etkili bir uygulamadır.



V.SONUÇ VE TARTIŞMA

A. Anadolu İmam Hatip Liselerindeki 9. Sınıf Meb Arapça Ders Kitabında Dört Temel Dil Becerisi

Bu araştırma kapsamında 9. sınıf MEB Arapça ders kitabında dört temel dil becerisinin nasıl ele alındığı incelenmiş ve elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Kitap tek bir materyalden - toplam beş üniteden oluşmakta olup, her üniteye dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. 2005 sonrası uygulamaya konulan yeni öğretim programları çerçevesinde Arapça ders kitaplarında öğretmen kılavuz kitapları da kullanılmaya başlanmıştır. Bu kılavuzlar, ders kitabı ve çalışma kitabıyla birlikte öğretmene rehberlik etme amacı taşır. İdeal bir öğretmen kılavuz kitabı, her konunun hedef kazanımlarını net biçimde ortaya koymalı, dersin işleniş planı, süresi, ön hazırlıkları gibi detaylara yer vermeli ve aynı zamanda öğretmene öğrenciyi merkeze alan uygulamalar geliştirebilmesi için esnek bir çerçeve sunmalıdır (Öztürk, 2008; Yılmaz & Karakaya, 2018). Ancak, bazı kılavuz kitaplarda öğretmenlere aşırı hazır yönlendirmeler sunulması, onların yaratıcı ve özgün öğretim stratejileri geliştirmelerini engellemekte; bu durum öğretmenin pasifleşmesine ve dersin tekdüze işlenmesine yol açabilmektedir. Bu bağlamda, öğretmen kılavuz kitaplarının yalnızca ders planını belirleyen değil, aynı zamanda öğretmene sınıf içi uygulamalarda yaratıcı destek sağlayan bir rehber olması gerektiği vurgulanmalıdır.

Arapça öğretiminde dilbilgisi konularının sistematik bir şekilde sıralanması ve doğru metodolojik yaklaşımlarla işlenmesi, öğrencilerin dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle fiil çekimleri, Arapçanın eklemeli yapısı nedeniyle belirli bir sıra dahilinde öğretilmelidir. Yılmaz (2009), bu sürecin fiilin en yalın hali olan mazi fiil (geçmiş zaman) ile başlaması, ardından muzari fiil (şimdiki ve geniş zaman) ile devam etmesi ve son olarak emir fiilinin öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak, 9. sınıf Arapça ders kitabı bu metodolojik sırayı göz ardı ederek önce

emir fiilini, sonra muzari fiili ve en son mazi fiilini işlemiştir. Bu ters sıralama, öğrencilerin fiil yapısını kavramasını zorlaştırabilir ve dil öğrenim sürecinde kavram kargaşasına yol açabilir. Ayrıca, Arapçanın temel yapı taşlarından olan isim ve sıfat tamlamaları gibi konulara yeterince yer verilmemiş olması da bir diğer önemli eksikliklerdir. Doğan (2012), isim ve sıfat tamlamalarının, isim cümlesi ve fiil cümlesi gibi daha karmaşık yapıların öğretilmesinden önce işlenmesi ve pekiştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ne var ki, 9. sınıf ders kitabında bu konulara yönelik yeterli alıştırmaya veya pekiştirme etkinliklerine yer verilmemiştir. Bu durum, öğrencilerin temel dilbilgisi kurallarını tam olarak özümseyememesine ve ileriki konularda zorluk yaşamasına neden olabilir. Dolayısıyla, Arapça öğretiminde ders kitaplarının hazırlanması sürecinde dil öğretim metodolojisine uygun bir sıra izlenmesi, temel konulara yeterince yer verilmesi ve bu konuların etkin bir şekilde pekiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu tür eksikliklerin giderilmesi, öğrencilerin Arapçayı daha etkili bir şekilde öğrenmelerine ve dil becerilerini geliştirmelerine önemli katkı sağlayacaktır.

Ders kitabının analizine dayalı olarak yapılan bu çalışmada, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin üniteler arasında farklı yoğunlukta işlendiği ve özellikle yazma becerisinin daha çok yönlendirilmiş etkinlikler içerdiği tespit edilmiştir. Bu durum, yabancı dil olarak Arapça öğretiminde, okuma ve yazmaya daha fazla ağırlık verildiğini, buna karşın konuşma ve dinleme becerilerinin daha sınırlı kaldığını gösteren önceki bulgularla tutarlıdır (Çakır, 2010; Özdemir & Durmuş, 2022).

Ders kitabındaki dinleme becerisi etkinlikleri QR kodlar ve ses dosyaları ile desteklenmiştir. Dinleme etkinlikleri, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri temel diyaloglara odaklanmaktadır. Kitapta toplam 90 dinleme etkinliği bulunmaktadır. En fazla dinleme etkinliği 2. ünite (21 etkinlik), en az dinleme etkinliği ise 5. ünite (13 etkinlik) yer almaktadır. Üniteler arasında bu beceriye verilen önem değişkenlik göstermektedir. Benzer şekilde, Türkiye’de okutulan Arapça ders kitaplarına yönelik yapılan çalışmalarda, dinleme etkinliklerinin sınırlı olduğu ve öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmede yeterince desteklenmediği vurgulanmıştır (Özcan, 2015; Ceylan, 2022).

Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR), dinleme becerisinin gerçek iletişim ortamlarına dayalı olarak geliştirilmesi gerektiğini belirtir. CEFR'e göre etkili bir dinleme etkinliği; dinleme öncesi hazırlık, dinleme sırası aktif dikkat, not alma ve dinleme sonrası geribildirim aşamalarını içermelidir (Council of Europe, 2020). Buna göre, öğrencilerin farklı aksan, konuşma hızı ve doğal diyaloglarla karşılaşmaları önem taşır. Ancak incelenen 9. sınıf Arapça ders kitabında, dinleme etkinlikleri çoğunlukla öğretmenin metni okumasına dayalı olup, dinleme öncesi ve sonrası etkileşimsel aşamalara yeterince yer verilmemektedir. Bu durum, öğrencilerin gerçek bir dinleme deneyimi yaşamasını engellemekte ve CEFR'in öngördüğü dinleme stratejilerinden uzak kalınmasına neden olmaktadır (Özdemir, 2010).

Konuşma etkinlikleri, diyalog ve soru-cevap çalışmaları ile desteklenmiştir. Ancak, serbest konuşma etkinliklerinin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Konuşma etkinliklerinin toplam sayısı 102 olup, en fazla 3. ünite (26 etkinlik), en az 1. ünite (14 etkinlik) bulunmaktadır. Kitabın ilerleyen ünitelerinde konuşma pratiği daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu durum, Arapça öğretiminde geleneksel dil öğretim yöntemlerinin hâlâ baskın olduğunu ve öğrenci merkezli, etkileşimli konuşma etkinliklerine yeterince yer verilmediğini gösteren önceki araştırmalarla örtüşmektedir (Yaman, 2021; Akyürek, 2023). Özellikle, iletişimsel yaklaşımın daha fazla benimsenmesi gerektiği yönündeki vurgular, bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir (Özcan, 2015).

Konuşma, okuma ve yazma becerileri de CEFR ilkeleri çerçevesinde değerlendirilmelidir. Konuşma becerisinde, öğrencinin sadece hazır diyalogları tekrarlaması yerine, kendi cümlelerini üretmesi, grup çalışmaları, rol oynama ve tartışma gibi etkileşimli etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir (Demir, 2011). Ancak mevcut kitapta, konuşma etkinlikleri çoğunlukla ezber ve tekrara dayalı olup, öğrencilerin yaratıcı ifade becerilerini geliştirmeye yönelik fırsatlar sınırlıdır. Okuma becerisi açısından, metinlerin yalnızca anlaşılmasına yönelik basit sorular sorulması yerine, eleştirel okuma, özetleme ve tartışma gibi stratejilerin uygulanması gerekir (Council of Europe, 2020).

Okuma etkinlikleri, A1 seviyesine uygun metinlerle sunulmuştur. Ancak bazı metinlerin uzun olması, temel seviyedeki öğrenciler için anlamayı zorlaştırabilir. Kitapta toplam 78 okuma etkinliği bulunmaktadır. En fazla

etkinlik 5. ünite de (18 etkinlik), en az etkinlik 1. ünite de (12 etkinlik) yer almaktadır. Bu durum, kitabın başlangıç seviyesinde okuma becerisini daha az, ilerleyen ünitelerde ise daha fazla önemsedğini göstermektedir. Bu bulgular, yabancı dil öğretiminde okuma materyallerinin seviyeye uygunluk açısından kritik bir faktör olduğu yönündeki daha önce yapılan çalışmaları desteklemektedir (Karaca, 2017). Ayrıca, okuma metinlerinde Arap kültürüne dair unsurların sınırlı olduğu ve Arapça konuşulan ülkeler hakkında bilgilendirici metinlerin eksik olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Arapça öğretiminde kültürel unsurların yeterince vurgulanmadığını gösteren araştırmalarla tutarlıdır (Yaman, 2021; Özdemir & Durmuş, 2022).

Yazma becerisi ise, öğrencinin kendi ürettiği metinlerle dil bilgisi ve kelime dağarcığını pekiştirmesine olanak tanınmalıdır (Çelik, 2013); ancak mevcut materyalde yazma alıştırmaları kısıtlı kalmakta ve yalnızca mekanik uygulamalara yer verilmektedir. Yazma etkinlikleri, genellikle cümle tamamlama, boşluk doldurma ve belirli kelimeleri kullanarak cümle oluşturma şeklinde düzenlenmiştir. Ancak, öğrencilerin bağımsız yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin sınırlı olduğu görülmüştür. Kitapta toplam 176 yazma etkinliği bulunmaktadır. En fazla yazma etkinliği 5. ünite de (43 etkinlik), en az yazma etkinliği ise 2. ünite de (27 etkinlik) yer almaktadır. Bu da kitabın ilerleyen ünitelerinde yazma becerisine daha fazla önem verdiğini göstermektedir. Yazma becerisi açısından, kitabın genellikle cümle tamamlama, boşluk doldurma ve belirli kelimeleri kullanarak cümle oluşturma gibi yapılandırılmış görevler sunduğu belirlenmiştir. Ancak, bağımsız yazma etkinliklerinin eksik olduğu görülmüştür. Bu durum, yazma becerisinin yabancı dil öğretiminde en fazla ihmal edilen becerilerden biri olduğu yönündeki önceki bulgularla örtüşmektedir (Çakır, 2010).

B. 9. Sınıf Meb Arapça Ders Kitabındaki Dört Temel Dil Becerisinin Yansıtılma Biçimi

Üniteler, günlük hayatta karşılaşılabilecek iletişim durumlarını içeren diyaloglarla desteklenmiştir. 1. ünite de selamlaşma ve tanışma ifadeleri, 2. ünite de sınıf içi etkileşimler, 3. ünite de aile ve günlük rutinler, 4. ünite de yaygın ifadeler, 5. ünite de ise dini temalar ön plana çıkmaktadır. Dinleme etkinlikleri

genellikle öğrencilerin temel düzeyde anlayabileceği yapıdadır, ancak bazı uzun metinler başlangıç seviyesindeki öğrenciler için zorlayıcı olabilmektedir Mortaç (2019) Arapça öğretimi hedefleyen kitapların hedef düzeye uygun olması gerektiğini ifade etmiştir. Yalnızan (2023) Arapça ders kitabı materyallerin dört dil becerisini dengeli sağladığına hem öğretmenler hem de öğrenciler olumlu baktığını ifade etmiştir. Ders kitabı materyali değerlendirildiğinde bu durum paralellik göstermektedir. Okuduğunu yazabilmesi, dinlediğini anlayıp konuşabilmesi ders kitabının öğrenciye kazandırmak istediği en önemli amaçlar arasındadır

Arapça öğretiminde kelime listelerinin düzeni ve metin tasarımının öğrenme sürecine etkisi üzerine yapılan çalışmalar, bu alandaki metodolojik eksiklikleri ortaya koymaktadır. Yalnızan (2023), yaptığı araştırmada kelime listelerinin her ünitenin başında veya sonunda sunulmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve yeni kelimelerin aynı ünite içinde verilmesinin hem konu bütünlüğü sağladığını hem de zaman yönetimi açısından avantaj yarattığını belirtmiştir. Ancak, 9. sınıf Arapça ders kitabında bu yaklaşımın göz ardı edildiği görülmektedir. Kitapta kelime listelerinin eksik ve dağınık bir şekilde verilmesi, öğrencilerin tematik bütünlüğü kavramasını zorlaştırmakta; ayrıca bu kelimelerin metin içinde yeterli sıklıkta kullanılmaması, öğrenilenlerin pekiştirilmesine engel olmaktadır. Er-Ruhban (2020) tarafından A1 seviyesi öğrenciler için hazırlanan müfredatta, tematik kelime listelerinin ünite başında sunulmuştur. Bu şekilde kullanılan kelime listelerine literatürde rastlanılmaktadır.

Arapça öğretiminde konuşma etkinliklerinin tasarımı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri açısından kritik bir rol oynamaktadır. Ancak, 9. sınıf Arapça ders kitabında konuşma aktivitelerinin çoğunlukla soru-cevap, diyalog ve tekrar çalışmaları ile sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kendi ifadelerini kullanarak serbest konuşma yapmalarını sağlayacak yaratıcı etkinliklerin eksik olduğu belirtilmiştir (Özdemir ve Durmuş, 2022; Mekin, 2022). Ayrıca, 5. ünite de dini temalı metinler üzerinden hazırlanan konuşma aktiviteleri, öğrencilerin dilbilgisi yapılarını tekrar etmelerini sağlasa da açık uçlu tartışmalar veya gerçek yaşam senaryolarına dayalı etkinliklerin eksikliği nedeniyle iletişimsel becerilerin gelişimini kısıtlamaktadır (Demir, 2009). Bu bulgular, iletişimsel dil öğretimi (CLT) yöntemlerinin benimsenmesi ve rol

oynama, yaratıcı drama gibi tekniklerin kullanılması gerekliliğini desteklemektedir (Çilek, 2020; Mansour, 2019).

9. sınıf Arapça ders kitabındaki metinlerin içerik ve seviye açısından bazı eksiklikler barındırdığı görülmektedir. Özellikle, öğrenciler için kültürel içeriklerin sınırlılığı ve Arapça konuşulan ülkeler hakkında yeterli bilgi sağlayan materyallerin eksikliği bu alandaki önemli sorunlar arasındadır. Bu durum, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde kelime dağarcıklarını geliştirmelerini ve bağlam içinde kelime kullanımını etkin hale getirmelerini zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda, kelime öğretiminin daha yapılandırılmış bir şekilde sunulmasının, öğrencilerin metinleri daha kolay anlamalarına ve yeni kelimeleri bağlam içinde doğru şekilde kullanmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin bağlamsal öğrenme deneyimlerini artırmak amacıyla ders materyallerine kültürel içeriklerin ve günlük yaşam senaryolarının entegre edilmesi önerilmektedir (Özcan, 2015).

Yazma etkinlikleri genellikle yönlendirilmiş yazma çalışmaları ile sınırlıdır. Öğrencilere boşluk doldurma, cümle tamamlama ve belirli kelimeleri kullanarak cümle oluşturma gibi yapılandırılmış görevler verilmiştir. En fazla işlendiği tespit edilen beceri yazma becerisidir. Demirhan (2022) yürüttüğü çalışmada da **yazma becerisi etkinlikleri**, ders kitabında en fazla yer alan etkinlik türü olduğu ifade edilmiştir. Ancak 2024 yılı 9. Sınıf ders kitabında, bağımsız yazma etkinliklerinin eksikliği dikkat çekmektedir. 5. üniteye yazma etkinliklerinin sayısının artması, kitabın ilerleyen bölümlerinde öğrencilere daha fazla yazma pratiği sunduğunu göstermektedir.

Bir lise ders kitabının sadece metin ağırlıklı olmaması, Şekil tasarım ve etkinlik çeşitliliği bakımından da zenginleştirilmesi gerekmektedir. Eğitim materyallerinde Şekiller, renk kullanımı, grafikler ve çizelgeler, öğrenenlerin dikkatini canlı tutmak ve motivasyonu artırmak açısından önemli rol oynar. Atmaca (2006) yaptığı çalışmada, ders kitabı tasarımında Şekil ve pedagojik unsurların, öğrencinin estetik duygusunu harekete geçirerek öğrenmeyi desteklemesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, çoklu zekâ kuramı çerçevesinde, etkinlik çeşitliliğinin öğrenci farklılıklarına hitap etmesi, ders materyallerinin hem bilişsel hem de duyuşsal düzeyde zenginleştirilmesi açısından önemlidir (Yıldız & Güler, 2009). İncelenen 9. sınıf Arapça ders kitabında, yalnızca metin

içeriğinin bulunması ve teşvik edici materyallerin eksikliği, bu standartlara uymadığını göstermektedir. 9. sınıf Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça ders kitabının öğretmen kılavuzu, dil becerileri etkinlikleri ve tasarım unsurları açısından değerlendirilmesi, çağdaş dil öğretim ilkeleriyle bazı uyumsuzluklar barındırdığını ortaya koymaktadır. İdeal bir öğretmen kılavuz kitabı, öğretmeni tamamen yönlendiren değil, esnek ve yaratıcı öğretim stratejileri geliştirmesine olanak tanıyan bir rehber işlevi görmelidir. Ayrıca, CEFR'in öngördüğü dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinin, daha etkileşimli ve otantik materyallerle desteklenmesi; Şekil ve tasarım öğelerinin ders kitabına entegre edilmesi, öğrencilerin dilsel yeterliliklerini artıracak nitelikte gelişim sağlamalarına yardımcı olacaktır. Sonuç olarak; 9. sınıf MEB Arapça ders kitabında dört temel dil becerisi ele alınmış olup, etkinlikler üniteler arasında farklı oranlarda dağıtılmıştır. Dinleme ve konuşma becerileri genellikle yönlendirilmiş diyaloglarla işlenmiş, ancak bağımsız dil üretimi gerektiren etkinliklerin eksik olduğu gözlemlenmiştir. Okuma becerisi için sunulan metinler çoğunlukla seviyeye uygun olmakla birlikte, bazı uzun metinlerin anlamayı zorlaştırabileceği belirlenmiştir. Yazma becerisi açısından ise öğrencilerin özgün cümleler üretmesine yönelik etkinliklerin artırılması gerekmektedir. Gelecekte hazırlanacak ders kitaplarında, dört temel dil becerisinin dengeli şekilde işlenmesi, öğrencilerin her beceriyi eşit şekilde geliştirebilmelerini sağlayacaktır.

Tüm bu bulguları daha net bir şekilde özetleyebilmek adına, aşağıdaki çizelgedede ders kitabının olumlu yönleri ile geliştirilmeye açık alanları karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Çizelge 6 Ders kitabının olumlu yönleri ile geliştirilmeye açık alanları karşılaştırmalı

Olumlu Yönler

Dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) her ünite içinde yer alması.

Kitabın beş ünite şeklinde yapılandırılması ve ünitelerde farklı konuların işlenmesi.

Dinleme becerisi için QR kodlar ve ses dosyaları kullanılarak, temel diyaloglara yer verilmesi.

Konuşma becerisi açısından diyalog ve soru-cevap çalışmalarının sunulması.

Okuma metnlerinin genel olarak A1 düzeyine uygun hazırlanmış olması.

Yazma etkinliklerinin sayısının yüksek olması (toplam 176 etkinlik).

Geliştirilmeye Açık Yönlere

CEFR kriterlerine uygun, dört temel dil becerisini ölçen ve geliştiren etkileşimsel etkinliklerin eksikliği.

Dilbilgisi konularının (fiil çekimleri, isim-sıfat tamlamaları) metodolojik sıralamasının ve pekiştirilmesinin yetersiz olması.

Dinleme etkinliklerinin, dinleme öncesi ve sonrası etkileşimsel aşamalara yeterince yer verilmeden, çoğunlukla öğretmenin metni okumasına dayalı olması.

Konuşma etkinliklerinin, serbest konuşma, yaratıcı drama ve rol oynama gibi iletişimsel yaklaşımlarla desteklenmemesi; çoğunlukla ezber ve tekrara dayalı olması.

Okuma metnlerinin bazıları uzun olup, seviye açısından zorlayıcı olması ve kültürel unsurların yeterince sunulmaması.

Yazma etkinliklerinin, öğrencilerin bağımsız ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirecek uygulamalardan ziyade mekanik alıştırmalarla sınırlı kalması.

Şekil ve tasarım unsurlarının yetersiz olması; öğrencilerin dikkatini artıracak renkli, çekici materyallerin eksikliği.

Kültürel ve dini unsurların ders kitabında yeterince yer almaması; öğrencilerin Arap kültürü, yaşam tarzı ve dini değerler hakkında bağlamsal bilgi edinmesinin desteklenmemesi.

Öğretmen kılavuz kitaplarının, öğretmeni pasifleştiren aşırı hazır yönlendirmeler içermesi; sınıf içi yaratıcı uygulamalara ve esnek ders uygulamalarına yeterli alan tanınmaması

VI. ÖNERİLER

A. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 9. sınıf MEB Arapça ders kitabının öğrenci başarısına etkisini ölçmek kontrol gruplu deneysel modeller kullanılmalıdır.
- Kitabın dört temel dil becerisi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) üzerindeki etkisini ayrı ayrı değerlendiren araştırmalar yapılabilir.
- Kültürel unsurların dil öğrenme motivasyonuna etkisini ölçmek için kültür odaklı dil öğretimi modelleri (örneğin, Byram'ın Kültürel Beceriler Modeli) temel alınarak çalışmalar yürütülmelidir.
- Uzunlamasına araştırmalar düzenlenerek, ders kitabının uzun vadeli etkileri (örneğin, öğrencilerin dil becerilerinde zaman içindeki gelişim) incelenebilir.
- Ders kitabının dijital araçlarla entegrasyonunun ve öğretmenlerin bu araçları kullanma süreçlerinin etkililiği nitel araştırmalarla ortaya konulabilir.

B. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenler, ders kitabının sınırlılıklarını aşmak için proje tabanlı öğrenme yöntemlerini kullanabilir.
- Akran geri bildirim mekanizmaları oluşturularak, öğrencilerin birbirlerinin yazılı ve sözlü çalışmalarını değerlendirmesi teşvik edilebilir.
- Dijital araçlarla (Flipgrid, Padlet) desteklenmiş konuşma ve yazma aktiviteleri, öğrencilerin özgün üretim yapmalarına olanak tanınabilir.

- Rol yapma etkinliklerinde gerçek yaşam senaryoları (otel rezervasyonu, restoran diyalogu) kullanılmalı ve öğrencilere karakter kartları dağıtılarak yaratıcılık desteklenmelidir.
- İşbirlikçi yazma aktiviteleri (wiki sayfaları, Google Docs) ile grup halinde hikâye oluşturma çalışmaları yapılmalıdır.

C. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- MEB, ders kitabı içeriğinin düzenli olarak güncellenmesi için akademisyenler, öğretmen temsilcileri ve uzmanlardan oluşan bağımsız komisyonlar oluşturmalı; bu komisyonlar, kitabın içerik ve tasarımının CEFR standartlarına uygunluğunu düzenli olarak denetlemelidir.
- Öğretmen eğitim programları, iletişimsel dil öğretimi (CLT) ve görev temelli öğrenme (TBL) yöntemlerine göre güncellenmelidir.
- Dijital dönüşüm sürecini hızlandırmak amacıyla, ders kitaplarına entegre edilecek dijital materyaller için maddi ve teknik destek sağlanmalıdır.
- Ulusal düzeyde, ders kitaplarının içeriğinin ve Şekil tasarımının CEFR ve çağdaş eğitim standartlarına uygunluğunu ölçen bağımsız değerlendirme sistemleri geliştirilmeli ve uygulamaya konulmalıdır.
- Öğretmen rehber kitapları oluşturulmalı ve bu kitaplar öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını destekleyecek, dijital ve interaktif materyallerle zenginleştirilmiş esnek rehberlik sunacak şekilde oluşturulmalıdır.

VII. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- AKSAN, D. (2004). **Anadili, Dilbilim ve Türkçe yazıları**. İstanbul: Multilingual.
- ALİYYÂN, AHMED FUÂD. **el-Mehârâtü'l-lugaviyye Mâhiyetuhâ ve Tarâiku Tedrîsihâ**. Riyad: Darü's-Selâm. 1421.
- AYDIN, M. Z. (2011). Arapçayı Nasıl Öğretelim?. İçinde S. Şimşek (Ed.), **İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretim Sempozyumu** (pp. 111–120). Akdem Yayınları.
- BASTURKMEN, H. (2006). **Ideas And Options in English For Specific Purposes**. Lawrence Erlbaum Associates.
- COHEN, A. D. (1998). **Strategies in Learning and Using a Second Language**. Longman.
- COHEN, A. D. (2003). **Learning Strategies And Language Learning**. Longman.
- CORBİN, J., and STRAUSS, A. (2008). **Basics of Qualitative Research: Techniques And Procedures For Developing Grounded Theory**. Sage.
- COUNCIL OF EUROPE. (2020). **Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme**. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://www.coe.int/lang-cefr>
- CRESWEL, JOHN W. (2013). **Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Desenleri** (Bütün M. & Demir S.B, Çev.). Siyasal Yay.

- ÇELİK, R. (2013). **Yazma Becerilerinin Dil Öğretimindeki Yeri ve Önemi**. Eğitim Yayınevi.
- DEWEY, J. (1916). **Democracy And Education: An introduction To The Philosophy Of Education**. Macmillan.
- DOĞAN, C. (2012). **Arapça İsim-Sıfat Tamlamaları ve İsim Cümlesi Kurulumu**. Ensar Yayınları.
- DUBİN, F., and OLSHTAIN, E. (1986). **Course Design**. Cambridge University Press.
- DUMAN, T., ve ÇAKMAK, M. (2011). “Ders Kitabının Nitelikleri.” İçinde L. Küçükahmet (Ed.), **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu** (3. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- ER-RUHBAN, A. (2022). **Miftahu'l-'Arabiyye**. Akdem Yayınları.
- ERTÜRK, S. (1984). **Eğitimde ‘Program’ Geliştirme** (5. Baskı). Yelkentep Yayınları.
- GRANT, N. (1987). **Making The Most Of Your Textbook**. Longman.
- GRAVES, K. (2000). **Designing Language Courses**. Heinle & Heinle Publishers.
- Güneş, F. (2022). **Ders Kitaplarının Özellikleri Ve İncelenmesi**. Sınırsız Eğitim Ve Araştırma Derneği.
- KURT, B. (2020). “Dil Eğitimi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesinde Bir Kontrol Listesi Örneği.” İçinde O. K. Gül, B. Kurt, & C. C. Çakmakçı (Eds.), IV.
- Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildiriler** (S. 145–153). Ankara.
- LOMB, K. (2003). **Polyglot: How I Learn Languages** (2nd Ed.). TESL-EJ Publications. <https://www.tesl-ej.org/books/lomb-2nd-ed.pdf>
- MEDKUR, A. A., ve HÜREYDİ, İ. A. (2006). **Ta‘Limu’l-Lugati’l-‘Arabiyye Li Gayri’n-Nâtükîne Bihâ (En-Nazariyye Ve’t-Tatbîk. Dâru’l-Fikri’l-Arabî**.

- MERRIAM, B. S. (2015). **Nitel Araştırma: Desen Ve Uygulama İçin Bir Rehber**. Nobel Yayınları.
- MUSTAFA, F. (2002). **Mehârâtü't-Tefkîr Fî Merâhili't-Ta'Lîmi'l'âmm** (Cilt 1). Dârü'l-Fikri'l-Arabiyyi.
- NUNAN, D. (1998). **Language Teaching Methodology**. Prentice Hall.
- O'MALLEY, J. M., and CHAMOT, A. (1990). **Learning Strategies İn Second Language Acquisition**. Cambridge University Press.
- O'NEİLL, R. (1990). "Why Use Textbooks?" In R. Rossner & R. Bolitho (Eds.), **Currents of Change in English Language Teaching**. Oxford University Press.
- OXFORD, R. L. (1990). **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Newbury House Publishers.
- ÖZTÜRK, M. (2008). **Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Rolü: Öğretmen Rehberliğinin Değerlendirilmesi**. Eğitim Akademisi.
- PAKKAN, G. (1997). **Language Teaching Materials**. Sürat ELT.
- PATTON, M. Q. (2014). **Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri**. Bütün, M. & Demir, S. B., (Çev. Edt.). Pegem Akademi.
- PİNTER, A. (2006). **Teaching Young Language Learners**. Oxford University Press.
- RUBİN, J. (1987). **Learner Strategies İn Language Learning**. Prentice Hall International.
- TOPBAŞ, S. (1998). "Dil, Anadili Ve Türkçe Öğretimi". In S. Topbaş (Ed.), **Türkçe Öğretimi** (Sf. 12–13). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- SİLVERMAN, D. (2019). **Interpreting Qualitative Data**. Sage.
- SÖNMEZ, V. ve ALACAPINAR, F. G. (2011). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Anı Yayıncılık.
- UR, P. (1996). **A Course İn Language Teaching**. Cambridge University Press.

- VARIŞ, F. (1998). “Temel Kavramlar Ve Program Geliştirmeye Sistemantik Yaklaşım.” in A. Hakan (Ed.), **Eğitim Bilimlerinde Yenilikler** (Sf. 3–19). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ, O. (2009). **Arapça Dilbilgisine Giriş (Eğitim Serisi: 1)**. Eğitim Yayınları.

MAKALELER

- AHMİD, M. (2020). “Sustaining Arabic Language Learning Strategies Through Effective Teaching And Motivation.” **Quantum Journal of Social Sciences and Humanities**. <https://doi.org/10.55197/qjssh.v1i4.17>
- AKIN, E., VE ÇEÇEN, M. A. (2015). Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi Muş İli Örneği. **Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi**, (5), 285-309.
- ALLWRİGH, R. (1982). 'What Do We Want Teaching Materials For?'. **ELT Journal**. 36(1).
- ATMACA, M. (2006). “Ders Kitabı Tasarımında Şekil Ve Pedagojik Unsurlar”. **Eğitim ve Bilim**, 31(138), 626–633.
- AYTEN, B. VE HATİPOĞLU, B. (2021). Türkçe dersinde konuşma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. **Journal of History School**, 53(LIII), 2467–2495. <https://doi.org/10.29228/joh.52007>
- AYVERDİ, T. VE GÜLEÇ, E. (2021). “2018 Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metninin Program Geliştirme Ölçütleri Açısından Değerlendirilmesi.” **Aydın TÖMER Dil Dergisi**, 6(2), 161–194. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i2002
- BALANTEKİN, Y. (2021). “An Analysis Of Studies On Problems Encountered İn Turkish Lessons At Primary School Level: A Meta-Synthesis

- Study.” **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 9(1), 242–261.
<https://doi.org/10.16916/aded.791365>
- BAŞ, R. (2020). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Kullanılan Şekil-İşitsel Materyallerin Etki Durumu” **International Journal Of Language Academy**, 33(33), 16–29. <https://doi.org/10.29228/ijla.40585>
- BOSTANCI, A. (2005). “İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları Ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit Ve Analizi” **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 7(11), [Sayfa Numaraları Yok].
- BOZGÜN, K. VE KÖSTERELİOĞLU, M. (2022). “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu.” **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 10(1), 119–135. <https://doi.org/10.16916/aded.1009797>
- CANALE, M., and SWAIN, M. (1980). Theoretical Bases Of Communicative Approaches To Second Language Teaching And Testing. **Applied Linguistics**, 1(1), 1–47.
- ÇAKIR, İ. (2010). “Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?” **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 1(28), 1-12.
- ÇELİK, N. ve BAŞUTKU, S. (2020). “Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeni Açıklamalar Metninde Okuma Becerisine Yönelik İncelemesi.” **Aydın TÖMER Dil Dergisi**, 5(1), 91–118.
- DEMİR, K. (2011). “İletişimsel Yaklaşımla Yabancı Dilde Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi.” **Dil ve Edebiyat Araştırmaları**, 22(4), 455–463.
- DESTEGÜLOĞLU, B. (2024). “Türkçe Eğitimi Lisansüstü Tezlerde Konuşma Becerisi.” **Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 21(1), 20–30.
<https://doi.org/10.33437/ksusbd.1170732>
- DİLEKÇİ, A. (2022). “Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerileri İle İlgili Uygulamaları Ve Yeterlikleri.” **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca**

Eğitim Fakültesi Dergisi, (54), 1016–1029.
<https://doi.org/10.53444/deubefd.1104084>

ERDEM, Z., DOĞAN, M., GÜRBÜZ, R., and ŞAHİN, S. (2017). “The Reflections Of Mathematical Modeling İn Teaching Tools: Textbook Analysis.” **Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 7(1), 61–86. <https://doi.org/10.17984/Adyuebd.309793>

GARİP, S. (2023). Development And Assesment Of Speaking Skill İn İnteraction Classroom Environments İn Turkish Course. **Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, (12), 1249–1268.
<https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1348697>

GÜN, M. ve ÇİFÇİ, H. (2020). Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (2018) Yaratıcı Yazma Becerisinin İncelenmesi. **Çukurova Araştırmaları**, 6(1), 200–212.

Güven, H. Ve Saracaloğlu, A. (2020). Dokuzuncu Sınıf İngilizce Ders Kitabının Öğretmen Ve Uzman Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Journal Of Qualitative Research Education**, 8(2), 1–30.
<https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.4m>

KAÇAR, H. İ. (2012). “Arapça Öğretiminde İdeal Bir Okuma-Anlama Becerisi Üzerine.” **Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 43, 167–184. <https://doi.org/10.15370/muifd.33987>

KAYA, S. (2024). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Macar Öğrencilerin Yazılı Anlatım Hataları. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24(2), 1076–1095.
<https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1407542>

KEMİKSİZ, Ö. (2023). “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Dinlemeye Yönelik Tutumları.” **E-International Journal Of Educational Research**.
<https://doi.org/10.19160/e-ijer.1208464>

KOCAYANAK, D. (2021). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Konuşma Becerisi Etkinliklerinin Karşılaştırılması.” **Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**.
<https://doi.org/10.47948/efad.911870>

- LİN, H., WEİ, L., and WANG, M. (2017). “Reading Development During Early Elementary School Years In Young English Language Learners”. **Journal Of Advances In Education**, [Cilt/Sayı Yok].
- MEKİN, M. (2022). Arapça Öğretim Metodu: Türkiye Örneği. **Adab Al-Rafidayn Journal**, 92(1), 129–158.
- MİSUARİ-ABDURASUL, D. (2023). “Vocabulary Proficiency: Its Influence On Reading Comprehension Skills Among Students In Selected Secondary Schools In İsabela Basilan.” **International Journal Of Management Studies And Social Science Research**, 5(3), 382–395.
- ÖZCAN, M. (2015). “Yabancı Dil Olarak Arapça Konuşma Becerisi Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım Dayalı Etkinliklerin Kullanımı”. **21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum**, 4(10), 153–164.
- ÖZDEMİR, H. (2010). “Yabancı Dilde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi.” **Türk Eğitim Dergisi**, 15(2), 67–72.
- ÖZDEMİR, S., ve DURMUŞ, D. (2022). Öğretmenlere Göre 9. Sınıf Arapça Ders Kitabı. **Turkish Academic Research Review**, 7(4), 962–982.
- ÖZTÜRK, B. (2021). Yazma Becerisine Yönelik Etkinliklerin Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi. **Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi**, 6(2), 546–573. <https://doi.org/10.32321/cutad.918778>
- PİKULSKİ, J., and CHARD, D. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding And Reading Comprehension. **The Reading Teacher**, 58(6), 510–519. <https://doi.org/10.1598/rt.58.6.2>
- POLAT, H. (2019). Teacher Candidates’ Opinions On Arabic Textbooks In Grades 2–8. **Journal Of Human Sciences**, 16(4), 938–950. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i4.5845>
- RUBİN, J. (1975). What The “Good Language Learner” Can Teach Us. **TESOL Quarterly**, 9, 41–51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- SUBARİ, A., AHMAD, S., YAAKOB, M., and RAMLİ, N. (2023). “Evaluating the Methods of Teaching Arabic Language in Arabic Schools of Brunei Darussalam According to the Opinions of its Students: The

- Grade Seven As A Case Study.” **International Educational Research**, 6(1), 13–26. <https://doi.org/10.30560/ier.v6n1p13>
- SWART, N., MUIJSELAAR, M., STEENBEEK-PLANTING, E., DROOP, M., and JONG, P. (2016). Differential Lexical Predictors Of Reading Comprehension In Fourth Graders. **Reading and Writing**, 30(3), 489–507. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9686-0>
- ŞAHİN, T. (2023). Ortaokul Türkçe Dersinde Dinleme Becerisi Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Bakış Açıları. **The Journal Of International Educational Sciences**, 36(36), 409–425. <https://doi.org/10.29228/inesjournal.72511>
- ŞİMŞEK, B. (2023). Analysing The Articles On Improving Writing Skills. **Turkish Academic Research Review [TARR]**, 8(3), 1217–1235. <https://doi.org/10.30622/tarr.1336308>
- TANRIKULU, L. ve ŞİHANLIOĞLU, Ö. (2019). 2018 (CEFR) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeni Açıklamalar Metninde Konuşma Becerisinin İncelenmesi. **IJLA**, 7(4), 212–224.
- TOSUN, C. (2006). Yabancı Dille Eğitim Sorunu. **Journal Of Language And Linguistic Studies**, 2(1), 28–42.
- TUTKUN, H. (2020). Yabancı Dil Öğrenmede Yazma Kaygısının Nedenleri, Etkileri Ve Başatme Yolları. **Researcher**, 8.3(8.3), 62–79. <https://doi.org/10.29228/rssstudies.44211>
- TÜRKBEN, T. Ve KARACA, H. (2022). Developing Students' Narrative Writing Skills With Story-Based Learning Approach-Focused Creative Writing Activities. **Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları**, 10(2), 214–235. <https://doi.org/10.35233/Oyea.1115915>
- TÜRKBEN, T. ve KILIÇ, Ö. (2022). The Effect of Process-Based Listening Education on Fifth Grade Students' Listening Skills. **Kuram Ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(2), 195–209. <https://doi.org/10.48066/kusob.1156673>

- ÜNAL, A. (2020). “Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem Ve Tekniklerini Kullanma Durumları.” **International Journal Of Language Academy**, 33(33), 373–389. <https://doi.org/10.29228/ijla.43522>
- VEYİS, F. ve KOLİKPİNAR, N. (2021). The Effect Of Creating A Narrative Text With Creative Writing Techniques On Attitudes Towards Turkish Language And Literature Course, Writing Skills And Academic Success. **Asya Studies**, 5(18), 43–51. <https://doi.org/10.31455/asya.1019104>
- WACH, E. & WARD, R. (2013). Learning About Qualitative Document Analysis. **IDS Practice Paper İn Brief, ILT Brief 13**. <https://opendocs.ids.ac.uk/>(erişim tarihi: 25.10.2024).
- WANG, W., LİN, C., & LEE, C. (2011). Thinking of The Textbook in The ESL/EFL Classroom. **English Language Teaching**, 4(2), 91–96.
- YAAKUB, M. (2007). Teaching Arabic As A Second Language: An Evaluation Of Key Word Method Effectiveness. **Journal Teknologi**, 46, 61–72. <https://doi.org/10.11113/jt.v46.308>
- YALÇIN, G. VE ARSLANTEKİN, B. (2019). Expanded Core Curriculum And Listening Skills For Students With Visual İmpairment. **Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 3(2), 298–323. <https://doi.org/10.38122/ased.652550>
- YILDIZ, F., ve GÜLER, S. (2009). Çoklu Zekâ Kuramı Ve Eğitim Materyallerinin Tasarımı. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 17(1), 29–37.
- YILMAZ, A., VE KARAKAYA, A. (2018). Eğitim Materyallerinde Etkinlik Çeşitliliği Ve Öğrenci Motivasyonu. **Journal Of Educational Research**, 21(1), 61–64.
- YILMAZ, M., SAĞLIK, Z., and KADAN, Ö. (2021). “Impact of İnstruction With Concept Cartoons On Primary School 3rd Graders’ Speaking Skills.” **TED Eğitim ve Bilim**. <https://doi.org/10.15390/eb.2021.9259>
- ZAILAİNİ, M., ISMAİL, W., ALİ, M., and MİSHRA, P. (2017). “Effective Teaching Of Arabic Teachers İn Secondary School.” **Education**

TEZLER

- ARSLAN, A. (2011). “Türk yükseköğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının Program Hazırlama Süreci Açısından Uygulanabilirliği” (Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- AYGÜN, S. (2008). “Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı” (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BAKLA, A. (2006). “A2 Seviyesindeki Öğrenciler İçin Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Kaynağı Odaklı Avrupa Dil Gelişim Dosyasına Bağlı Olarak Önerilmiş Bir Okuma Müfredatı” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- CANDEMİR, D. (1996). “Yabancılara Arapça Öğretimi Esasları Ve Öğretim Metotlarının İncelenmesi” (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- CEYLAN, Ş. (2022). “Proje İmam Hatip Liselerine Farklı Ortaokuldan Gelen Öğrencilerin Arapça Dersine İlgileri” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı.
- ÇİLEK, E. (2020). “Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Bir Öğretim Programı Önerisi” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇOLAKOĞLU, Ö. Y. (2019). “Bir Seviye Belirleme Sınavının Standartlarının Belirlenmesi Ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına Göre Geçerliliğinin Onaylanması” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DEMİR, M. (2009). “İmam Hatip Liselerinde Arapça Konuşma Öğretimine Etkinlik Temelli Bir Yaklaşım” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- DEMİRBAŞ, Ş.** (2016). “Türkiye’de İmam-Hatip Ortaokullarında Okutulmakta Olan Arapça Ders Kitabı Serisi İle İlgili Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DEMİRHAN, M.** (2022). “İmam Hatip Ortaokul Arapça 5. Sınıf Ders Kitabında Bulunan 4 Temel Dil Becerisi Etkinliklerinin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uygunluğunun İncelenmesi” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DURMUŞ, D.** (2019). “Anadolu İmam-Hatip Lisesi 10. Sınıf Arapça Ders Kitabının Değerlendirilmesi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- ERCAN, B.** (2019). “Middle School Students’ Perceptions Of Language Learning Strategy Use” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Graduate School Of Educational Sciences, English Language Education Program.
- KABLAN, S.** (2018). “Dil Öğretim Seti İnceleme Kriterleri Ve Türkiye’de Kullanılan Arapça Setler” (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- KALKAN, E.** (2017). “Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Kapsamında Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikaları” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KIRMIZI, Ö.** (2007). “B1 Seviyesindeki Öğrenciler İçin Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Kaynağı Odaklı Avrupa Dil Gelişim Dosyasına Bağlı Olarak Önerilmiş Bir Okuma Müfredatı” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KÖSE, D.** (2005). “Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metnine Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya Ve Tutuma Etkisi” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). <http://www.tubess.gov.tr/>

- MANSOUR, S.** (2019). “Rol Oynama Tekniğinin Yabancı Dil Olarak Arapça Öğrenenlerin Konuşma Becerilerini Geliştirmede Kullanılması” (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MORTAÇ, A.** (2019). “Türkiye’de Arapça Öğretimi Açısından “Silsiletü’l-Lisan” Ders Kitabının Değerlendirilmesi” (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- TAB, M. R.** (2022). “Yabancı Dil Olarak Arapça Konuşma Becerisi Öğretim Metot Ve Teknikleri: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- UYSAL, B.** (2009). “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğretimi Programları ve Örnek Kitapların Değerlendirilmesi” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YALÇIN, M.** (2006). “Differences In The Perceptions On Language Learning Strategies Of English Preparatory Class Students Studying At Gazi University” (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- YALNIZAN, Y.** (2023). “Anadolu İmam Hatip Lisesi 12. Sınıf Mesleki Arapça Ders Kitabının Arap Dili Ve Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi (Bingöl İli Örneği)” (Yüksek Lisans Tezi). Bingöl Üniversitesi.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

- AVRUPA KONSEYİ.** (2009). <http://rm.coe.int/0900001680746e55> sayfasından erişilmiştir.
- DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ: Öğretim, Öğretim Ve Değerlendirme.**https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/publikasyonen/diller_iain_avrupa_ortak_oneriler_aeraevesi.pdf
- T.C. DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI.** (2020). <http://www.mfa.gov.tr/avrupa-konseyi.tr.mfa> adresinden erişilmiştir.

DİĞER KAYNAKLAR

- MEB.** (2012). **İmam Hatip Liseleri 12. Sınıf Mesleki Arapça Öğretmen Kılavuz Kitabı.** Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB.** (2018). **Anadolu İmam Hatip Lisesi Mesleki Arapça 12.** Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB.** (2022). **Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler Ve Açıklamaları.** Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB TTKB.** (2022). **Taslak Ders Kitabı Ve Eğitim Araçları İle Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler Ve Açıklamaları.** T.C. MEB Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- RESMÎ GAZETE.** (2012). **Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Ve Eğitim Araçları Yönetmeliği** (Sayı 28409).

EKLER

Ek 1 Ünite

1. Ünite (Ünite Adı Yazılacak)

BECERİ ADI	ETKİNLİK SAYISI	ÖNEMLİ NOT
DİNLEME		
KONUŞMA		
OKUMA		
YAZMA		

DERS KİTABI DEĞERLENDİRME FORMU

Lütfen aşağıdaki ifadeleri 1'den 5'e kadar değerlendiriniz. Her bir soruya verdiğiniz cevap, görüşlerinizi ifade etmektedir.

1: Hiç Katılmıyorum

2: Katılmıyorum

3: Emin Değilim

4: Katılıyorum

5: Tamamen Katılıyorum

A) Dinleme Becerisi

1. Dinleme parçaları, günlük hayatta karşılaşılabilecek konuşma dilini yansıtmaktadır.

1 2 3 4 5

2. Dinleme etkinlikleri, kelimeleri doğru telaffuz etmeye yardımcı olmaktadır.

1 2 3 4 5

3. Dinleme parçalarının uzunluğu ve hızı 9. Sınıf öğrencisi dil seviyesine uygundur.

1 2 3 4 5

4. Dinleme etkinlikleri, duyduğunu anlama becerisini geliştirmektedir.

1 2 3 4 5

5. Dinleme etkinlikleri sonrası sorular, parçanın anlaşılmasına yönelik uygun zorluktur.

1 2 3 4 5

B) Konuşma Becerisi

7. Konuşma etkinlikleri, günlük hayatta kullanabileceğim ifadelerle pratik yapmayı sağlamaktadır.

1 2 3 4 5

8. Kitapta yer alan konuşma etkinlikleri, bağımsız olarak fikirleri ifade etmeyi teşvik etmektedir.

1 2 3 4 5

9. Kitap, doğru telaffuz yapmak için yeterli konuşma pratiği sağlamaktadır.

1 2 3 4 5

10. Konuşma etkinlikleri, grup ve eşli çalışmalarını desteklemektedir.

1 2 3 4 5

11. Konuşma aktiviteleri, sıklıkla kullanılan ifadeleri ve fiil çekimlerini pratiğe yönelik olarak sunmaktadır.

1 2 3 4 5

C) Okuma Becerisi

13. Okuma parçaları,9. sınıf dil seviyesine uygun bir şekilde hazırlanmıştır.

1 2 3 4 5

14. Okuma parçaları, Arapça kelime dağarcığını geliştirmeye katkı sağlamaktadır.

1 2 3 4 5

15. Okuma etkinlikleri, okuduğunu anlama ve yorumlama becerileri geliştirmektedir.

1 2 3 4 5

16. Metinlerde kültürel içerikler, Arapça konuşulan ülkeler hakkında bilgi edinmeyi sağlamaktadır.

1 2 3 4 5

D) Yazma Becerisi

19. Yazma etkinlikleri, öğrenilen kelimeleri kullanarak cümleler kurmayı sağlamaktadır.

1 2 3 4 5

20. Kitapta verilen yazma aktiviteleri, bağımsız düşünceleri ifade etmeye yardımcı olmaktadır.

1 2 3 4 5

21. Dil bilgisi ve yapısal kuralları kullanarak yazılı olarak öğrencinin ifade edebilmesini sağlamaktadır.

1 2 3 4 5

22. Yazma etkinlikleri, gerçek hayatta Arapça yazılı iletişim kurma becerisini geliştirmektedir.

1 2 3 4 5

23. Yazma görevleri, yazma sürecinde düzenli düşünmeyi ve fikirlerini mantıklı bir akışla ifade etmeyi desteklemektedir.

1 2 3 4 5

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Cihat BAKLA

ÖĞRENİM DURUMU:

- **Önlisans:** 2010, Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi, İlahiyat
- **Lisans:** 2015, Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arap Dili ve Edebiyatı
- **Yüksek Lisans:** 2021, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER:

- **Millî Eğitim Bakanlığı:** Günümüz, Arapça Öğretmeni

YAYINLAR, SUNUMLAR VE PATENTLER:

- Bakla, C. (2025). Textual Analysis of Najib Mahfuz's Story “Sûku'l-Kantû”. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 15 (1), 1-10. doi: 10.26579/jocress.15.1.1