

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



ARAPÇA ÖĞRETMENLERİNİN DİL ÖĞRETİM
METOTLARI AÇISINDAN YETERLİLİĞİNİN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin POLAT

Hazırlayan
Yunus KILIÇ

Malatya-2024

**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLAHİYAT FAKÜLTESİ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ
ARAP DİLİ VE BELÂĞATI BİLİM DALI**

**ARAPÇA ÖĞRETMENLERİNİN DİL ÖĞRETİM METOTLARI AÇISINDAN
YETERLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yunus KILIÇ

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin POLAT**

MALATYA-2024

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin POLAT danışmanlığında Yüksek Lisans Tezi olarak hazırladığım “Arapça Öğretmenlerinin Dil Öğretim Metotları Açısından Yeterliliğinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışmamın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu bunlara atıf yaparak faydalanmış olduğumu beyan ederim.

Yunus KILIÇ

ÖNSÖZ

İmam Hatip Lisesini dinî ve Arapça bilgileri öğrenmek amacıyla tercih eden öğrencilerimizin hem eğitilmeleri hem de hedeflerine ulaştırılmaları, Arapça öğretiminin kalitesine bağlıdır. Bu çalışma İmam Hatip liselerinde görevli Arapça öğretmenlerine öğrencilerin bu hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak etkili yöntemler geliştirmeleri konusunda yol gösterecektir.

Arapça dil eğitiminin geliştirilmesine katkıda bulunacağı umulmaktadır. Çalışmanın bulguları, Arapça öğretmenlerinin dil öğretim metotları hakkındaki bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik programların geliştirilmesinde kullanılabilir.

Arapça öğretiminin niteliği, Arapça öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerine bağlıdır. Bu çalışma, İmam Hatip Liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin Arapça öğretiminde kullanılan yöntemler açısından mesleki yeterliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Arapça öğretmenlerinin dil öğretim metotları hakkında yeterli bilgi ve becerilere sahip olduğunu göstermiştir. Ancak, bazı alanlarda gelişmeye ihtiyaç duyulduğu da belirlenmiştir. Örneğin, öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmeleri ve daha aktif öğrenme yöntemlerini kullanmaları gerekmektedir.

Araştırmanın elde edeceği sonuçlar Millî Eğitim Bakanlığı İmam Hatip Liselerinde görevli Arapça öğretmenleri ve diğer ilgili paydaşlar için faydalı olacaktır. Bu sonuçlar öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak ve Arapça öğretiminin kalitesini artırmaya yardımcı olacaktır.

Yüksek Lisans tez çalışmamda üzerimde emekleri olan çok değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin POLAT’a şükranlarımı sunarım.

Şubat 2024

Yunus KILIÇ

ÖZET

ARAPÇA ÖĞRETMENLERİNİN DİL ÖĞRETİM METOTLARI AÇISINDAN YETERLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi çok eski tarihlerden beri var olan bir etkinliktir. Toplumsal etkileşim arttıkça, farklı dillerin bilinmesi zorunlu hale gelmiştir. Bu nedenle yabancı bir dilin en iyi ve etkili şekilde öğretilmesine yönelik çabalar günümüze kadar devam etmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için birçok yöntem, teknik ve uygulama denenmiş sürekli olarak yeni arayışlar içinde olunmuştur. Dilin sadece bir yönü değil her açıdan öğretilmesini amaçlayan dil öğretimi; kullanılan metot ve tekniklerin bilinmesini, yeni uygulamaların benimsenmesini ve çeşitli aktivitelerin kullanılmasını gerektirir. Arapça, Türkiye'de ikinci dil olarak öğretilen yabancı diller arasında en çok tercih edilenidir. Arapça öğrenme isteğinin temelinde başta Kur'an-ı Kerim olmak üzere İslami kaynakların bu dilde olması yatar. Araştırmada Arapça klasik yöntemleri yerine yeni nesil uygulama ve tekniklerin kullanılması gerektiğidir. İlköğretimden üniversiteye kadar MEB müfredat ve programında dil öğretim başarısızlık olmuştur. Müfredatın güncellenerek insanların gramer dil bilgisi yerine konuşma pratiği kendilerini ifade edebilecek sosyal yaşamlarını sağlayabilecek bir eğitim öğretim düzenlemesi yapılmalıdır.

Türkiye'de Arapça öğretimi için yükseköğretim programlarında belirlenmiş çeşitli bölümleri, özel eğitim kurumları ve orta öğretim düzeyindeki İmam-Hatip Liseleri gibi kurumlar bulunmaktadır.

Araştırmanın odak noktası İmam Hatip ortaöğretim okullarında görev yapan Arapça öğretmenlerinin Arapça öğretiminde kullandıkları yöntemleri belirlemektir. Bu amaçla tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın katılımcı grubunu İmam Hatip ortaöğretim okullarında görev yapan 13 Arapça öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular İmam Hatip ortaöğretim okullarında Arapça öğretiminde karşılaşılan ciddi sorunların öğretmenin metodolojik bilgisine yetersiz

olmasından değil daha ziyade müfredat, öğrencinin hazırlık düzeyi, sınıf mevcudu gibi başka faktörlerden kaynaklandığını ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: Arap Dili ve Belagati, Arapça ęretimi, Dil ęretim Metotları, Yöntem Bilgisi, Metot, Yeterlilik, ęretmen



ABSTRACT

EXAMINING THE COMPETENCE OF ARABIC TEACHERS IN TERMS OF LANGUAGE TEACHING METHODS

Foreign language learning and teaching is an activity that has existed since ancient times. As social interaction has increased, it has become necessary to know different languages. For this reason, efforts to teach a foreign language in the best and most effective way have continued until today. Many methods, techniques and applications have been tried to realise this aim and new searches have been made continuously. Language teaching, which aims to teach not only one aspect of the language but also all aspects of it, requires knowledge of the methods and techniques used, the adoption of new practices and the use of various activities. Arabic is the most preferred foreign language taught as a second language in Turkey. The desire to learn Arabic is based on the fact that Islamic sources, especially the Holy Qur'an, are in this language. In Turkey, there are various departments designated for Arabic language teaching in higher education programmes and institutions such as Imam Hatip High Schools at the secondary education level.

The focus of the research is to determine the methods used by Arabic teachers working in Imam Hatip secondary schools in Arabic language teaching. For this purpose, the participant group of the study, which was carried out using the survey model, consisted of 13 Arabic teachers working in Imam Hatip secondary schools. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool. The findings revealed that the serious problems encountered in Arabic language teaching in Imam Hatip secondary schools are not due to the teacher's lack of methodological knowledge, but rather due to other factors such as curriculum, student's level of preparation, and class size.

Key words: Arabic Language and Rhetoric, Methodological Knowledge Arabic Teaching, Language, Teaching Methods, Method Information, Method, Sufficiency, Foreign Language Teaching Methods,.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR	xii
GİRİŞ	1
Araştırmanın Önemi.....	2
Araştırmanın Amacı ve Soruları.....	3
Araştırmanın Sınırları	3
Konuyla İlgili Benzer Araştırmalar	3

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAP DİLİNİN VE BELAĞATİNİN TEMELLERİ VE ÖĞRETİMİ

1.1. Yurt Dışında Yapılan Alan Çalışmalarına Göre Öğretmen Nitelikleri.....	7
1.2. Yurt İçinde Yapılan Alan Çalışmalarına Göre Öğretmen Nitelikleri	9
1.2.1. Hoşgörölü, Sabırlı ve Anlayışlı Olma	10
1.2.2. Açık Fikirli ve Esnek Olma.....	10
1.2.3. Sevgi Dolu ve Eğlenceli Olma	11
1.2.4. Başarıya Odaklanma/Büyük Başarı Umudu	11
1.2.5. Motive Edici, Cesaretlendirici ve Destekleyici Olma	11
1.3. Yeterlik Kavramı ve Öğretmen Mesleki Yeterlikleri.....	11
1.4. Ülkemizde Öğretmen Mesleki Yeterlik Standartları	15
1.4.1. Öğretim Etkinliklerini Planlama	16
1.4.2. Öğretim Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma	17
1.4.3. Etkili İletişim Kurma	17
1.4.4. Sınıf Yönetimi	17
1.4.5. Zamanı Etkili Kullanma	18
1.4.6. Öğrenme Değerlendirmesi	18

1.4.7. Oryantasyon	18
1.5. Öğretmen Öz yeterlik İnancı.....	19
1.6. Öz yeterlik İnancı-Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum İlişkisi	21

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE’DE ARAPÇA ÖĞRETİMİ

2.1. Arapça Öğretimini Etkileyen Hususlar	23
2.1.1. Çevre ve Ortamdan Kaynaklanan Sorunlar	23
2.1.2. Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar	24
2.1.3. Öğretim Yönteminden Kaynaklanan Sorunlar	25
2.1.4. Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar	26
2.1.5. Türkçe ve Arapçanın Sesbiliminden Kaynaklanan Sorunları	28
2.1.5.1. Türkçe ve Arapça Her Biri Ayrı Bir Dildir	28
2.1.5.2. Türkçedeki ve Arapçadaki Sesli Harflerin Farklı Olması	28
2.1.5.3. Yapı Yönünden Türkçe ve Arapçanın Farklı Olması	28
2.1.6. Öğretim Programından Kaynaklanan Sorunlar	28
2.1.6.1. Amaca Uygun Program Yapılamaması	29
2.1.6.2. Haftalık Ders Saatlerinin Yetersiz Olması.....	29
2.1.6.3. Derslerin Yoğun Olması	29
2.1.6.4. Okullarda Dil Laboratuvarlarının Olmaması	29
2.2. Türkiye’de Arapça Öğretimi ve Öğretim Programları	30
2.2.1. 1998 Arapça Öğretim Programı	32
2.2.2. 2006 Arapça Öğretim Programı	32
2.2.3. 2011 Mesleki Arapça Öğretim Programı.....	32
2.2.4. İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı (4, 8. Sınıflar)	33
2.2.4. Yabancı Dil Arapça Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı.	34
2.3. Arapça Dil Öğretim Yöntemleri.....	34
2.3.1. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi.....	35
2.3.2. Yabancı Dil Yabancı Öğretiminin En Önemli Yöntemleri	37
2.3.2.1. Dilbilgisi Yöntemi.....	38
2.3.2.2. Doğal Yöntem	39
2.3.2.3. Direkt Yöntem	40

2.3.2.4. Dilsel-İşitsel Yöntem	41
2.3.2.5. Bilişsel Yöntem	42
2.3.2.6. Görsel-İşitsel Yöntem	43
2.3.2.7. Okuma Yöntemi	44
2.3.2.8. Telkin Yöntemi	44
2.3.2.9. İletişimsel Metot	45
2.3.2.10. Seçmeli Grupla Öğretim Yöntemi	46
2.3.2.11. Grupla Öğretim Metodu	47
2.4. Arapça Dil Bilgisi Öğretimindeki Yöntemler	47
2.4.1. Tümdengelim Yöntemi	47
2.4.2. Tümevarım Yöntemi	48
2.4.3. Metin Okutma Yöntemi	48
2.4.4. Okuyarak ve Dinleyerek Gramer Edinme Yöntemi	48
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
ARAPÇA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE BULGULAR	
3.1. Yöntem	49
3.1.1. Araştırma Modeli	49
3.1.2. Ölçme Aracı	50
3.1.3. Verilerin Analizi	50
3.2. Bulgular	51
3.3. Tartışma ve Öneriler	65
3.3.1. Tartışma	65
3.3.2. Öneriler	67
SONUÇ	69
KAYNAKÇA	70
EKLER	78

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmaya Dahil Olan Katılımcıların Demografik Özellikleri	51
Tablo 3.2. Katılımcıların Arapça Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar	53
Tablo 3.3. Katılımcıların Arapça Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler.....	55
Tablo 3.4. Katılımcıların Arapça Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğu	56
Tablo 3.5. Katılımcıların Anadili Arapça Olmayanlarda Kullandığınız Yöntem ve Tekniklerin Ne Derecede Yeterli Olduğu	58
Tablo 3.6. Katılımcıların Anadili Arapça Olmayanlara Eğitim Veren Öğretmenlerin Arapça Öğretiminde Ne Derecede Yeterli Olduğu	59
Tablo 3.7. Katılımcıların Arapça Öğretiminde Yeterli Olduğunu Düşündükleri Yöntem ve Teknikler.....	61
Tablo 3.8. Katılımcıların Arapça Öğretiminin Önünde Bulunan Zorlukların ve Engellerin Nasıl Kaldırılacağı Hakkındaki Düşünceleri	63
Tablo 3.9. Katılımcıların Arapça Öğretimi Sonunda Öğrencilerin En İyi Oldukları Alan.....	65

KISALTMALAR

bkz.	: Bakınız
c.	: Cilt
c.c.	: Celle Celalühü
çev.	: Çeviren
İSAM	: İslam Araştırmaları Merkezi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OBD	: Ortak Başvuru Diller
OECD	: Convention on the Organization for Economic Co-operation and Development
ÖSYM	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
r.a.	: Radiyallahu anh/ anhâ/ anhüm
s.a.v.	: Sallallâhu aleyhi ve sellem
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
thk.	: Tahkik eden
TTK	: Talim ve Terbiye Kurulu
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
vb.	: Ve benzeri
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
yy.	: yüzyıl

GİRİŞ

İletişim, insanlar arasındaki ilişkilerin kurulması, geliştirilmesi ve sürdürülmesinde kilit bir rol oynar. Bu ilişkiler, katılımcıların birbirlerine ilettikleri ifadeler aracılığıyla gerçekleşir. Dil cümleler vasıtasıyla anlaşılabilen ve yaşamın çeşitli alanlarında insanların farklı medeniyetlerle paylaştığı kültürel ve bilimsel kazanımları aktarmak için kullandığı temel bir araçtır. Dil insanların çağdaşlarıyla bilgi ve kültür paylaşımının en önemli ulaşım aracıdır.

Teknolojik ilerlemelerle birlikte ulaşımın küreselleşmesi, farklı kültürlerden insanlar arasında iletişimi ve bilgi alışverişini zorunlu kılmıştır. Bu nedenle bireylerin birbirlerinin dillerini öğrenmeleri artık kaçınılmaz bir gerekliliktir. Son yüzyılda yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, küreselleşmenin önemini artırmış ve insanları günlük yaşamda birden fazla yabancı dil bilmenin gerekliliğini düşünmeye sevk etmiştir. Ancak ülkemizde yabancı dil öğretiminin kalitesi uzun süredir tartışma konusu olmuştur. Eğitim bireyin davranışında arzu edilen değişikliği kendi deneyimi ve bilinçli kültürlenme yoluyla gerçekleştirme sürecidir. Okulda bu sürecin plan ve program dahilinde yürütülmesi ise öğretimi ifade eder¹. Günümüzde eğitimde karşılaşılan pek çok sorun arasında öğretimin temel sorunu şudur: ne, kime, nasıl, neden ve ne kadar öğretilecek? Bu sorun yabancı dil öğretimini de olumsuz etkiler. Yabancı dil öğretimi günümüz dünyasının öne çıkan konularından biridir. Dünya genelinde konuşulan ortalama dil sayısının üç bin ile üç bin beş yüz arasında olduğunu göz önüne alarak, yabancı dil öğretimindeki olumsuz durum, okullarda yabancı dil öğretimine de yansımaktadır. Bu durum kaynak yetersizliği, öğrenci motivasyon eksikliği ve öğretmenlerin araç-gereç bilgi düzeyinin birleşiminden kaynaklanmaktadır².

1 Ömer Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, (Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul 1999), 10.

2 Mehmet Nuri Gömleksiz, "Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12/1, (2002), 145.

Dil dört temel becerinin birleşiminden oluşur. Bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dil öğretilirken bu dört temel becerinin aynı anda geliştirilmesine dikkat edilmelidir³.

Batı dilleri için geliştirilen öğretim yöntemleri, evrensel ilkeler ve yaygın kullanım özellikleri ile diğer dillerin öğretimi için de uygulanabilir. Ancak ses bilgisi, etimoloji, morfoloji gibi dilin özgün özelliklerini içeren özgün yöntemlerin geliştirilmesi, her dilin eğitimsel hedeflerine daha faydalı sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır. Ülkemizde Arapça öğretiminin temel yapıldığı eğitim kurumlarından biri İmam Hatip okullarıdır. Günümüzde İmam Hatip ortaokullarında Arapça öğretiminden beklenen etkinin sağlanamamasında çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Bu faktörler arasında ders saatlerinin yetersizliği, İmam Hatip öğrencilerinin Arapçaya yönelik tutumları, müfredatta bulunan dil bilgisi kurallarının fazlalığı bulunmaktadır.

Bu bağlamda İmam Hatip Liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin metodolojik bilgilerine hâkim olmalarının, Arapça öğretiminden beklenen verimin elde edilememesinde ne denli etkili olduğu sorusu önem taşımaktadır. Bu araştırma İmam Hatip Liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgilerini belirleyerek, öğretim kalitesini artırmaya yönelik stratejiler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Türkiye'de çeşitli yabancı diller farklı öğretim yöntemleriyle ele alınmaktadır. Bu dillerden biri de Arapçadır. Arapça, İngilizce sonrasında popülerlik açısından ikinci sıradadır ve Birleşmiş Milletler tarafından tanınan diller arasındadır. Türkiye'nin coğrafi komşusu olan ülkelerin resmi dilinin Arapça olması, milyonlarca insanın bu dili konuşması ve tarihsel bağlamdaki önemi, Arapça öğreniminin vurgulanmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda ortaöğretim düzeyinde Arapça eğitimi ile ilgili karşılaşılan sorunları ele almak, Arapça eğitimini geliştirmeye yönelik yöntemlere katkı sağlayacak ve bu alanda yapılan araştırmalara ışık tutacaktır.

3 Erdoğan Kartal, “*Bilgi ve İletişim Teknolojileri ve Dil Öğretim Endüstrisi*”, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18/2, (2005), 383.

Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu araştırma, İmam Hatip Liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgilerini belirlemeyi hedeflemektedir. Araştırmanın temel soruları hazırlanmıştır.

Araştırmanın Sınırları

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İmam Hatip Liselerinde görev yapan Arapça Meslek dersleri öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri hakkındaki görüşleri ile sınırlıdır.

Konuyla İlgili Benzer Araştırmalar

Bilal Abır'ın "Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça Dersine Giren Öğretmenlerin Profilleri ve İletişimsel Yaklaşımla Arapça Öğretimine İlişkin Farkındalıkları" adlı yüksek lisans tezi; giriş, dört bölüm ve sonuçlar olmak üzere toplamda dört ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmanın amacı, anlamı, sınırlılıkları ve varsayımları tartışıldıktan sonra, dil öğretiminde iletişimsel yönetime odaklanan önceki çalışmalara yer verilmiştir. İkinci bölümde Türkiye'deki Arapça öğretiminin tarihsel gelişimi anlatılmış ve mevcut durum ele alınmıştır. Üçüncü bölümde dil öğretiminde iletişimsel yöntem detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Dördüncü bölümde ise araştırmada kullanılan yöntemler anlatılmış ve elde edilen sonuçlar paylaşılmıştır. Sonuçlar bölümünde elde edilen veriler değerlendirilerek araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur. Ayrıca araştırma kapsamında İmam Hatip ortaokullarında görev yapan Arapça öğretmenlerinin iletişimsel dil öğretim yöntemini benimsedikleri tespit edilmiştir.⁴

Seval Gültekin'in "İmam Hatip Ortaokulları 5. Sınıflarda Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı yüksek lisans tezi ise giriş, üç bölüm ve sonuçlar olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı İmam Hatip ortaokullarında Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunları tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Giriş bölümünde çalışmanın önemi, amacı ve konu alanı vurgulanırken birinci bölümde İmam Hatip ortaokullarının beşinci sınıflarında

⁴ Bilal Abır, *Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça Dersine Giren Öğretmenlerin Profilleri ve İletişimsel Yaklaşımla Arapça Öğretimine İlişkin Farkındalıkları*, (Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015,

Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunlar beş alt başlıkta incelenmiştir. İkinci bölümde anketlerden elde edilen veriler değerlendirilerek çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Sonuç bölümünde ise araştırmanın genel bir değerlendirmesi yapılarak elde edilen sonuçlar açıklanmıştır. Araştırma öğrencilerin dört temel dil becerisinin yeterli düzeyde olmadığını ve öğrencilerin Arapça öğretirken dil odaklı bir müfredat kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir.⁵

Ayşegül Semerci'nin "İlahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Arapça Öğretiminde Kullanılan Yöntemler" adlı yüksek lisans tezi; giriş, üç bölüm ve sonuçlar olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde problemin tanımı yapıldıktan sonra eğitimin tanımı oluşturulmuş ve eğitim alanında ortaya çıkan problemler üzerinde durulmuştur. Türkiye'de Arapçanın neden ikinci yabancı dil olarak öğrenildiği ve hangi kurumların Arapça dersi verdiği Osmanlı dönemi ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere iki bölümde incelenmiş ve her iki dönem de kısaca anlatılmıştır.

Çalışmanın ilk bölümünde "İlahiyat Fakültesinde Arapça öğretimi" ve "Dini eğitim veren üniversitelerde Arapça öğretimi" alt başlıkları kullanılarak Türkiye'deki din eğitimi üniversitelerinde Arapça öğretimi belirli yıllara göre analiz edilmiştir. Ayrıca medreselerdeki Arapça öğretiminin yanı sıra İlahiyat Fakültesi, Yüksek İslam Enstitüsü ve İslam İlimleri Fakültesindeki Arapça öğretimi de incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde çalışmaya katılan öğretmenlerin kişisel verilerine ilişkin bulgular ile hazırlık sınıflarında Arapça öğretiminde yöntem seçimine ilişkin bulgu ve yorumlar paylaşıldıktan sonra çalışmanın üçüncü bölümü şöyledir: Sonuç kısmında İlahiyat fakültelerinde Arapça öğretimi konusunda araştırma yapacaklar ve ilahiyat fakültesi öğretmenlerine yönelik açıklamalar yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışma, İlahiyat fakültelerinin hazırlık sınıflarında Arapça öğretiminde hangi yöntemlerin kullanıldığını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma öğretmenlerin öncelikle Arapça öğretmek için ders kitaplarından yararlanmaları gibi araştırmayla benzer

5 Seval Gültekin, *İmam hatip ortaokulları 5. sınıflarda Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*, (Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013.

sonuçları gösteren noktaların da olması dikkat çekicidir. Bu sonuç öğretmenlerin konu merkezli bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir.⁶

Tuğba Yıldırım'ın "Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Eğitsel Oyun Modeli" adlı yüksek lisans tezi; giriş, üç bölüm ve sonuçlar olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde araştırmanın konusu, amacı, kapsamı ve yöntemi hakkında kısa bilgiler verilmiştir. İlk bölümde Arapça kelimesinin anlamı ve Arapça öğretiminin tarihsel gelişimi ele alındıktan sonra, Arapça öğretim yöntemlerine odaklanılmıştır. İkinci bölümde öğretici oyun yönteminin doğası ve öğrenme oyunu yönteminin dil öğretimindeki önemi incelenmiştir. Üçüncü bölümde ise Arapça derslerinde kullanılabilecek eğitsel oyun etkinliklerine ve bu etkinliklerin dersleri daha eğlenceli hale getirme amacına odaklanılmıştır.⁷

Norah Mohammed A Modan'ın "Ana Dili Arapça Olmayanlara Öykü Yoluyla Arapça Öğretimi ve Dil Akıcılığındaki Etkisi" adlı yüksek lisans tezi, yabancı dil olarak Arapça öğretiminde hikâye öğretimi tekniklerinin kullanılmasının katkısını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Gazi Üniversitesi Arapça Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarıyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubu, hikâye anlatma tekniklerini kullanırken, kontrol grubu diğer yöntemleri kullanmıştır. Araştırmanın son bölümünde, öğrencilerin hafıza, anlama ve dil becerilerinin gelişimine katkılarından dolayı Arapça öğretiminde öykü yönteminin önemi vurgulanmaktadır.⁸

Esraa Khaled Yousef Alshawabkeh'in "Arapça Öğretiminde Dil Yeteneklerinin Geliştirilmesinde Şarkı Kullanımı" adlı yüksek lisans tezi, şarkıların üniversite öğrencilerinin dört temel dil becerisi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfındaki öğrencilerden oluşan

6Ayşegül Semerci, *İlahiyat fakülteleri hazırlık sınıflarında Arapça öğretiminde kullanılan yöntemler: Erciyes Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri örneği*, (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2012.

7 Tuğba Yıldırım, *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Eğitsel Oyun Modeli*, (İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017).

8 Norah Modan, *Ana dili Arapça olmayanlara öykü yoluyla arapça öğretimi ve dil akıcılığındaki etkisi*, (Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2017).

örneklem grubuyla gerçekleştirilen araştırma, Arapça öğrenenler üzerinde şarkıların olumlu ve anlamlı etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.⁹

Emine Demirkazık'ın "Görseller Eşliğinde Özlü Sözler Kullanmanın Arapça Öğretimine Katkısının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezi; Arapça özdeyiş metinlerini gramer ve dilbilimsel açıdan incelemeyi ve öğretime katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırma evrenini Arap atasözlerinin yer aldığı kitap, dergi, gazete ve internet kaynakları oluştururken, elde edilen bulgular dil bilgisi açısından analiz edilerek dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik önerilerde bulunulmuştur.¹⁰

İpek Abdülqader Taher Alsalihi'nin "Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Görsel Kullanımın Etkisi" adlı yüksek lisans tezi; Arapça öğretiminde görsel kullanımın etkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel bir model kullanılan araştırma sonuçları görsel öğrenme yöntemleriyle Arapça öğrenen deney grubundaki öğrencilerin dil performanslarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.¹¹

Ayşegül Dondurmacı'nın "İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgisi Yeterlikleri (İstanbul Örneği)" adlı yüksek lisans tezi, İmam Hatip ortaokullarında görev yapan Arapça öğretmenlerinin kullanılan yöntemler ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kelime öğretimi, diyalog/metin öğretimi bilgileri üzerindeki yeterlilikleri de araştırılmaktadır.¹²

9 Alshawabkeh- Esra Khaled Yousef, *Arapça Öğretiminde Dil Yeteneklerinin Geliştirilmesinde Şarkı Kullanımı*, (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018).

10 Emine Demirkazık, *Görseller Eşliğinde Özlü Sözler Kullanmanın Arapça Öğretimine Katkısının İncelenmesi*, (Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2019).

11 İpek Abdülqader Alsalihi, *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Görsel Kullanımın Etkisi*, (Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2018).

12 Ayşegül Dondurmacı, *İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgisi Yeterlikleri (İstanbul Örneği)*, (İstanbul:İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2020).

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAP DİLİNİN VE BELÂĞATİNİN TEMELLERİ VE ÖĞRETİMİ

Arap Dili ve Belâgati, Arapçanın dilbilgisi, kelime bilgisi, beyan, mecaz ve bedi sanatları gibi inceliklerini inceleyen bir bilim dalıdır. Hem Arapçayı doğru ve güzel kullanmayı hem de edebi eserleri derinlemesine anlamayı sağlar. İslam dininin temel kaynaklarını anlamak için de gereklidir.

Arap Dili ve Belâgati, Arapçanın zengin ve estetik bir dil olduğunu gösterir. Bu dili öğrenmek ve anlamak, farklı kültürleri ve medeniyetleri tanımak için de önemlidir.

1.1. Yurt Dışında Yapılan Alan Çalışmalarına Göre Öğretmen Nitelikleri

Öğretmen nitelikleri konusundaki literatüre göz atıldığında, "kalite" teriminin bu nitelikleri ifade etmek için sıkça kullanıldığı görülmektedir. Öğretim kalitesi ve öğretmen nitelikleri arasında ortak bir amacın ve ilişkinin bulunmasına rağmen birçok araştırmacı bu iki kavramı farklı perspektiflerden değerlendirmektedir. İki kavramı kesin bir şekilde ayırmak zor olsa da öğretim niteliklerinin öğretmenlerin niteliklerinin bir katalizörü olduğu ifade edilebilir. Çünkü öğretimin kalitesi öğretmenlerin niteliklerinin bir sonucudur. Dolayısıyla öğretmenlik yeterliliği aşağıdaki unsurlardan oluşan bir bütün olarak değerlendirilebilir¹³:

- Öğretmenin mizaç ve kişilik özellikleri
- Öğretilecek içeriğe ilişkin sağlam uzmanlık bilgisi
- Bu konunun nasıl öğretileceğine dair pedagojik bilgi
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarının, öğrenme ve gelişimsel zorluklarının anlaşılması
- Bir konuyu açıklama, gözlem yapma, hataları tespit etme, teşhis koyma, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme becerilerinin öğretilmesi
- Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretme isteği
- Dersleri öğrencilere uyarlayabilme
- Yeni bağlamlara/durumlara uygun kararlar verebilme yeteneği

13 Muazzez Nihal Öykü Ülker, *İngilizce Öğretmenliği Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi*, (İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, 2021), 15.

- Adil ve tarafsız bir tutum
- Kişisel/mesleki gelişimi ve öğrenmeyi sürdürme çabaları
- Diğer öğretmenlerle, uzmanlarla ve velilerle bireysel veya kurumsal olarak çalışabilme, hatta öğrencileri gülümseyerek karşılayabilme becerisi.

Öğretmen niteliklerindeki kültürler arası farklılıkları ele alan bir çalışma, Hindistan, Amerika Birleşik Devletleri, Rusya ve İngiltere'nin eğitim bağlamlarını karşılaştırmıştır. Hindistan'da öğrencilere soru sorma özgürlüğü tanıyan nitelikli bir öğretmen, Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrencilere soru sormayı teşvik eden bir öğretmenden farklı bir bakış açısına sahiptir. Rusya'da disiplini sağlamak neredeyse sorun teşkil etmezken sınıf yönetimi becerileri bir öğretmenlik yeterliliği olarak kabul edilmez. İngiltere'de ise sınıf düzenini bozan öğrenci davranışları daha yaygındır ve sınıf yönetimi öğretmen niteliklerinin bir parçası olarak kabul edilir. Bu nedenle Asya kültürlerinde sınıf disiplinini koruyabilen öğretmenler yetkin olarak görülürken gürültülü sınıflar bir yetersizlik belirtisi olarak kabul edilebilir ¹⁴.

“Avrupa Birliği Konseyi, öğretmen eğitimini mesleğin çekiciliğini ve kalitesini arttırmaya ilişkin daha kapsamlı bir politika hedefinin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirdiği diğer şeylerin yanı sıra, yeterli seçim, işe alma ve tutma politikaları, etkili BÖE (BAŞLANGIÇ ÖĞRETMENLİK EĞİTİMİ) ve erken kariyer desteği gerektirir. BÖE'nin kalitesi, öğretimin mükemmelliğinin gelişimi için çok önemlidir. İdeal olarak, ilgili okul dersinin kuramsal bilgisine, dersin becerili bir şekilde öğretilmesine ve ilk-elden öğretim deneyimine ilişkin dengeli ve tutarlı bir yaklaşım sağlamalıdır. BÖE mezunları, sürekli kuramı uygulamaya geçirebilmeli ve nasıl öğrettiklerini tekrar ele almalıdırlar”¹⁵.

“öğretmenlerin çoğunun öncelikle gelişme, ardından sorumluluk duyma ve son olarak yardımcı olma amacıyla bu görevi tercih ettikleri belirlenmiştir. Gelişme amacını taşıyan öğretmenlerin sırasıyla kişisel, akademik, mesleki ve maddi gelişimleri amacıyla bu görevi tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenler öncelikli nedenlerini yeni bir ülke, kültür ve insan tanıyarak dillerini geliştirme ve mesleki tecrübelerini arttırma olarak vurgulamışlardır”¹⁶.

Öğretmenlik nitelikleri, güçlü, kapsayıcı öğretimi benimseyerek öğrencilerin farklılıklarına duyarlı ve etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktan oluşur. Ancak öğretimin kalitesi çeşitli dış faktörlerden büyük ölçüde etkilenir. Sınıf/okul koşulları, sosyo-ekonomik ortam, uygulanan müfredat ve değerlendirme sistemleri gibi unsurlar, öğretim kalitesini belirleyen önemli faktörlerdir. En nitelikli öğretmen dahi eksik

14 Ülker, *İngilizce Öğretmenliği Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi*, 15.

15 European commission, *avrupada öğretmenlik mesleği, uygulamalar, algılar ve politikalar*, eurydice raporu, 2015, s32

16 Ülker- Adıgüzel, *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevini tercih etme nedenleri ve görevlerine ilişkin beklentileri*, Aydın TÖMER Dil Dergisi, (2018) 3(1), 67-90.

müfredat ve yetersiz materyallerle yüksek kalitede eğitim sağlayamaz. Öğretmenin becerileri, materyal kullanımı, ders planlama ve uygulama konularında meslektaşlarından aldığı destekle daha etkili hale gelebilir. Öğretmen niteliklerinin yüksek olmasına rağmen kaliteli eğitimi sağlayan unsurlarda eksiklik olduğunda başarılı bir eğitimden söz etmek zordur¹⁷.

“Derslerine ilişkin bilginin yanı sıra, öğretmen adaylarının mesleki becerileri edinmeleri gerekir. Mesleki eğitimleri hem teorik eğitimi (öğretmenliğin eğitim teorisi, psikoloji, vb.) hem de okullardaki uygulamalı eğitimi - uygulamalı olarak öğretimin gözlemlenmesi ve muhtemelen tam sorumluluk alarak biraz zaman geçirmeyi içerir. Çoğu ülke mesleki eğitim için asgari bir süre belirtir. Ortalama süre, yaklaşık bir yıl tam-zamanlı eğitime karşılık gelen 60 AKTS kredisidir. İrlanda (eşzamanlı modelde), Fransa ve İzlanda'da mesleki eğitim iki kat daha uzun sürer. Bulgaristan, Avusturya (eşzamanlı model), Polonya, Portekiz, Romanya, Karadağ ve Sırbistan'da 40 AKTS kredisinden daha azdır”¹⁸

Darling-Hammond'un belirttiği gibi, öğretmenin bilgi ve becerileri ile beklentileri arasında uyumsuzluk olduğunda nitelikli eğitim vermek mümkün olmaz. Öğretmenin pedagojik becerileri, doğru inançlara ve ilham verici bir kişisel misyona sahip olabilir ancak çevresel faktörler onun kaliteli eğitim verme yeteneğini ciddi şekilde sınırlayabilir. Bir öğretmen, bir durumda nitelikli eğitim verebiliyorken başka bir durumda aynı düzeyde eğitim veremeyebilir¹⁹.

1.2. Yurt İçinde Yapılan Alan Çalışmalarına Göre Öğretmen Nitelikleri

Öğretmenlik günümüzde sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutları kapsayan bir meslek olarak kabul edilmektedir²⁰. Eğitim sisteminin önemli bir unsuru olan öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi yetiştirebilmeleri için belirli niteliklere sahip olmaları gerekmektedir²¹. Öğretim kalitesi, birçok tanıma sahip olsa da genel özelliklere sahip bir kavramdır. "Etkili öğretmen", "ideal öğretmen" ve "iyi öğretmen" gibi kavramlar da öğretmenlerin niteliklerini ifade etmek için kullanılmaktadır. Hangi yaklaşım benimsenirse benimsensin öğretmenlerin öğrencilere en iyi şekilde eğitim verme yeteneği ön plandadır. Öğretmen nitelikleri tarih boyunca önemli bir konu

17 Ülker, *İngilizce Öğretmenliği Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi*, 15.

18 European commission, *avrupada öğretmenlik mesleği, uygulamalar, algılar ve politikalar*, eurydice raporu, 2015,32

19 Ülker, *İngilizce Öğretmenliği Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi*, 16.

20 Mehmet Şişman - Bahattin Acat, “Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi”, (*Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 2003), 235-250.

21 Mehmet Gültekin, “Değişen Toplumda Eğitim ve Öğretmen Nitelikleri”, 10(1), (2020), 660.

olmuştur ve günümüzde de geçerliliğini korumaktadır. Literatürde etkili öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler üzerine yapılan çalışmalarda, öğretmen nitelikleri genellikle kişisel ve mesleki olarak iki kategoride incelenmektedir. Davranış bilimi, öğretmenin sınıftaki en önemli değişken olduğunu ve öğrencinin öğretmenin tutum ve davranışlarından etkilendiğini göstermektedir. Bu nedenle her öğretmen mesleğinin gerekliliklerini yerine getirdiğinde sınıftaki öğrencilerini akademik ve kişisel olarak olumlu yönde etkileyeceğini bilmelidir. Öğretmenler, pedagojik becerilere ek olarak mesleklerini etkileyen kişisel niteliklere de sahip olmalıdır. Farklı bilim insanları öğretmenlerin kişisel niteliklerini farklı şekillerde sınıflandırmış olsalar da bu nitelikler genellikle paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin kişisel nitelikleri burada belirtilen kriterlere göre detaylandırılabilir²²:

1.2.1. Hoşgörülü, Sabırlı ve Anlayışlı Olma

Öğretmenlik mesleği, bir dizi önemli nitelik gerektirir ve bu nitelikler öğrencilerin etkili bir şekilde eğitilmesini sağlar. Bu kapsamda öğretmenin sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü olması büyük önem taşır. Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması ve öğrencilerin farklı özelliklere sahip olmaları, öğretmenin sabır ve anlayışını sıklıkla test edebilir. Bu niteliklere sahip bir öğretmen öğrencilerin dersi daha dikkatli dinlemelerini ve öğrenmeye daha fazla istekli olmalarını teşvik edebilir. Ayrıca hoşgörülü bir yaklaşım, sınıfta farklı görüşlere yer verilmesine ve öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini deneyimleme şansı tanınmasına olanak sağlar.

1.2.2. Açık Fikirli ve Esnek Olma

Değişen toplumsal ve eğitim dinamikleri göz önüne alındığında, öğretmenin açık fikirli ve esnek olması da büyük bir önem arz eder. Hızla değişen koşullara uyum sağlama yeteneği, öğrencilere çeşitli bakış açıları sunabilme ve sorunlara çeşitli çözüm yolları bulabilme açısından kritiktir. Esnek bir zihniyet öğrencilere öğrenme süreçlerini kendi bağlamlarında deneyimleme fırsatı tanıyarak öğretmenin etkileşimini zenginleştirebilir

22 Demirel, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*. (Pegem A Yayıncılık, Ankara 2004); Münire Erden, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (Alkım Yayınları, İstanbul, 2005); Ahmet Eskicumalı, "Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği", Yüksel Özden (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş içinde 2-31*, (Pegem yayıncılık, Ankara), 2002.

1.2.3. Sevgi Dolu ve Eğlenceli Olma

Sevgi dolu ve eğlenceli bir öğretmen tutumu, öğrencilerin sınıfta keyif almasına ve okula karşı olumlu bir tutum geliştirmesine yardımcı olabilir. Şefkatle davranan bir öğretmen öğrencilerin motivasyonunu artırabilir, akranlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına destek olabilir ve öğrencilere pozitif bir öğrenme ortamı sunabilir. Mizah duygusu olan bir öğretmen dersleri eğlenceli hale getirerek öğrencilerin ilgisini çekebilir ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir.

1.2.4. Başarıya Odaklanma/Büyük Başarı Umudu

Öğretmenin öğrencilere büyük başarı umudu aşılması öğrencilerin kendi potansiyellerine inanmalarını teşvik edebilir. Öğretmen her öğrencinin benzersiz yeteneklere sahip olduğunu vurgulayarak, öğrencilere özgüven kazandırabilir ve onları başarıya odaklanmaya yönlendirebilir. Bu bağlamda öğretmenin öğrencilerine destek olması ve öğrenme ortamlarını bu hedeflere uygun şekilde düzenlemesi büyük bir önem taşır.

1.2.5. Motive Edici, Cesaretlendirici ve Destekleyici Olma

Öğrencilerini motive eden, cesaretlendiren ve destekleyen bir öğretmen, öğrenme süreçlerini kolaylaştırırken öğrencileriyle güçlü bir bağ kurar. Bu bağ, öğrencilerin kendilerini kabul edilmiş ve değerli hissetmelerine katkı sağlar. Öğretmenin öğrencilerini birey olarak görmesi ve farklı deneyimlere açık olması öğrencilere çeşitli öğrenme fırsatları sunar. Bu sayede öğrenciler keşifler yapabilir, farklı etkinlikleri deneyebilir ve kendi eylemleriyle öğrenmeye aktif katılım gösterebilirler.

1.3. Yeterlik Kavramı ve Öğretmen Mesleki Yeterlikleri

Kavramların daha iyi anlaşılması için öncelikle Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından nasıl tanımlandığına bakalım. TDK, “yeterlik”, “yeterlilik” ve “yetkinlik” kelimelerini şu şekilde tanımlamaktadır ²³:

Yeterlik: Yeterli olma durumu, yeterlik.

Yeterlilik: Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik.

23 TÜRK DİL KURUMU: Türkçe Sözlük: Ankara 1945

Yetkinlik: yetkin olma durumu, olgunluk, kemal, mükemmeliyet.

Yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı üzere TDK'de “yeterlik” kavramının tek bir tanımı/açıklaması (yeterlilik) bulunmaktadır. TDK, “yeterlilik” kavramı için üç farklı tanım sunmasına rağmen her tanımın sonuna “yetkinlik” tanımını da eklemektedir. Bu nedenle her iki kelimeyi de birbirinin eşanlamlısı olarak düşünün. TDK yetkinlik kavramını “yetkin olma durumu, olgunluk, kemal, mükemmeliyet” ifadeleriyle tanımlamaktadır²⁴.

“Yeterlik”, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan belgelerde sıklıkla kullanılan bir terimdir. Millî Eğitim Bakanlığı, “yeterlik/yeterlilik” kavramlarıyla ilgili olarak sadece “yeterlikler” kavramını tercih etmekte ve kelimenin çoğulu olarak “notlar” tabirini kullanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının 2006 ve 2017 yıllarında yayınladığı “*Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlilikleri*” belgelerinde kavramı nasıl kullandığına ilişkin açıklama aşağıda yer almaktadır:

Öğretmenlik mesleğinin yeterliliğini geliştirmek, her şeyden önce genel ve özel bilgi birikimini gerektirir. Öğretmenlerin bu konularda sahip oldukları alan yeterlilikleri, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kurum içi eğitim programları aracılığıyla kullanılabilir hale getirilmesiyle mümkündür²⁵.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecine katılanlar için temel bir referans görevi görmesi amaçlanmaktadır. Önemli bir çerçeve belgesi oluşturan yeterlikler aynı zamanda öğretmenlerimizin kişisel ve mesleki gelişimleri için de yol gösterici niteliktedir. Aynı kaynakta Yeterlik Göstergesi; yeterliler düzeyini ortaya koyan bilgi, beceri, tutum ve davranışlar olarak tanımlanmıştır²⁶.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin genel yeterliklerin yayınlanmasının ardından Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi, 23/04/2008 tarihinde Avrupa Yeterlilikler Çerçevesini kabul etmiştir. Ülkelerin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine ilişkin ulusal yeterlilikler çerçeveleri oluşturmaları istenmiştir. Böylece “*Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)*” yürürlüğe girdi. Bologna Sürecinin amaçları için “Yükseköğretim

24 TÜRK DİL KURUMU: Türkçe Sözlük: Ankara 1945

25 MEB. “*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*”, (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2006)

26 MEB. “*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*”, (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017),8.

Yeterlilikler Çerçevesi” ve “Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Temel Alan Yeterlilikleri” 13.01.2011 tarihinde kabul edilmiştir”²⁷.

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenin başarılı olmasını sağlayacak bilgi ve becerilere işaret eder. Özellikle her gün yüzlerce önemli kararın alındığı karmaşık bir öğretim ortamında öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için öğretmenlerin geniş bir beceri yelpazesinde deneyime sahip olmaları gerekmektedir. Bir eğitimcinin, öğrencilerin öğrendiklerinin neden önemli olduğunu anlamalarına yardımcı olma yeteneği kritik bir öneme sahiptir. Eğitim faaliyetinin en temel unsuru olan öğretmen, öğrencilere etkili ve dönüştürücü eğitim-öğretim hizmetleri sunarak hedef belirleyerek ve vizyonlarına katkıda bulunarak kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmada önemli bir rol oynamaktadır. Kendini gerçekleştiren bireyler haline gelen öğrenciler hem kendilerine hem de topluma faydalı olabileceklerdir. Öğretmenin öğrenciyle ilgilenmesi, danışmanlık ve mentörlük faaliyetleri yürütmesi, öğrencinin motivasyonunu yüksek tutması bu hedeflere ulaşma olasılığını artırır. Öğrenciyi kendisine ve topluma faydalı bir birey haline getirmek, öğretmenin temel görevlerinden biridir. Tüm bu hedeflere ulaşabilmek için öğretmenlerin kendilerini gerçekleştirmeleri, mesleki yeterliklerini artırmaları, ulaşılabilirliklerini ve motivasyonlarını yüksek düzeyde tutmaları gerekmektedir²⁸.

İyi bir öğretmenin değerlendirmesine yönelik tanımlar, mesleki ve kişisel olarak sürekli gelişen kişisel büyüme için fırsatlar araştıran ve değerlendiren öğretmenin öne çıktığını göstermektedir. Rauth ve Bowers, vasıflı bir çalışanın işini iyi yapan, bilgiyle yaşamayı öğrenen ve sürekli gelişen bir birey olduğunu belirtmiştir. Mesleki gelişim kavramı; bilgi, beceri, yetenek ve iş başında öğrenme için gerekli koşulları içermesi nedeniyle eğitimin gelişiminde önemli bir etken olarak kabul edilmektedir²⁹.

Öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar, daha iyi öğretim ve daha iyi okullar için mesleki eğitimin bir gereklilik olduğunu ortaya koymaktadır. Profesyonel olarak iyi eğitilmiş öğretmenler öğrencilere olumlu öğrenme koşulları sağlayabilir. Ancak öğretmenler sürekli olarak farklı öğrenci gruplarıyla uğraşmaktadır. Bu gruplar arasındaki farklılıklar yaş, düzey, uzmanlık alanı ve sosyoekonomik yapı gibi

27 MEB, *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*, 7.

28 Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 - M.S. (2013)*, (Ankara Pegem Akademi, 2013), 222.

29 Süleyman Sadi Seferoğlu. “*Öğretmenlerin Hizmet-İçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*”, *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, Eğitimde Yansımalar: VII, (2003), 137.

çeşitli faktörlerden kaynaklanmaktadır. Böylesi bir durumda öğretmenlerin farklı yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler kullanmaları gerekmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki öğretmen, pek çok farklı soruna çözüm bulabilen bir makine değildir. Bu nedenle nitelikli öğretmenlerin mesleki gelişimi ve nitelikli öğretim açısından öğretmenlerin sürekli desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlik mesleğinin ülke kalkınmasındaki rolü, tüm toplumlar tarafından artık bilinmekte olup bu alanda çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin gelişimi üzerine yapılan araştırmalar bu mesleğin doğru bir şekilde icra edilmesi ve okullardaki eğitim kalitesinin artırılması için mesleki gelişimin zorunlu bir unsuru olduğunu göstermektedir. Çünkü öğretmenler, iş başında öğrenme deneyimleriyle donandıklarında sağladıkları eğitim hizmetinin kalitesi önemli ölçüde yükselmektedir. Bu nedenle okuldaki eğitim kalitesini artırmak için öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunulması kritik bir gerekliliktir³⁰.

Mesleki gelişim fırsatlarının sağlanmasının diğer bir önemli nedeni de öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmen adaylarının yeterli eğitim alamamış olmalarıdır. Öğretmen adayları, mezun olmadan önce ihtiyaç duydukları tam mesleki eğitimi alamamaktadırlar. Bu durumda, hizmet içi mesleki gelişim desteğinin öğretmenlere sağlanması elzemdir. Rosenholtz, sınıf ortamında başarılı olabilmek için öğretmenlerin becerilerinin güncellenmesi gerektiğini savunarak, öğretmenlerin mevcut koşullar altında daha etkili olabilmeleri için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalarının önemini vurgulamaktadır. Profesyonel destek alan öğretmenler, çeşitli eğitim faaliyetleri aracılığıyla bilgi ve becerilerini artırabilir. Böylece daha etkili bir öğretmen olabilirler. Mesleki gelişim ihtiyacının bir diğer önemli nedeni ise mesleki başarının genellikle daha büyük başarıları beraberinde getirebileceğidir³¹.

Başarılı deneyimlere sahip öğretmenler, kendi yeteneklerine ve becerilerine daha fazla güven duydukları için daha etkin ve verimli olabilmek için sürekli olarak kendilerini geliştirmeye çaba harcarlar. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı'nın bütçesinden ayrılan kaynakların, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine yeterli olmadığı bilinmektedir. Bununla birlikte hizmet içi eğitim için daha fazla kaynak sağlamanın daha iyi sonuçları

30 Seferoğlu, *Öğretmenlerin Hizmet-İçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*, 158.

31 Rosenholtz, S. J. "Political Myth About Education Reform: Lessons From Research On Teaching". *Phi Delta Kappan*, 66(5), (1985), 350.

garanti etmediği belirtilmektedir³². Bu noktada ilk adımın öğretmenleri hizmet içi eğitim etkinliklerinin önemi konusunda ikna etmek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Hizmet içi Mesleki Eğitim ve Öğretim programları üzerine yapılan araştırmalar etkili bir mesleki gelişim programının temelini öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden yararlanmak ve onları karar alma süreçlerine dahil etmek olduğunu göstermektedir.

1.4. Ülkemizde Öğretmen Mesleki Yeterlik Standartları

Ülkemizde mesleki öğretmen yeterlilik standartlarının oluşturulma süreci 1999 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Dünya Bankası iş birliğiyle başlamıştır. Proje kapsamında öğretmen yetiştirmeye yönelik akreditasyon standartları geliştirilmiş ve ilk kez "Öğretim Yeterlilikleri" belgesi oluşturulmuştur. Bu belge, 2002 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından pedagoji fakültelerine gönderilerek öğretim faaliyetlerini düzenlemek üzere kullanılmıştır. YÖK ve MEB iş birliğiyle geliştirilen "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" ise 2006 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu altı bölümlü çerçeve 31 yeterlik ve 233 yeterlik göstergesini içermektedir. Ayrıca 2008 yılında ilkokulun 14 şubesinde ve 2011 yılında ortaokulun sekiz şubesinde "öğretmenlik mesleğinde özel uzmanlık yeterlilikleri" belirlenmiştir (MEB, 2017). Daha sonra, Avrupa Birliği ülkeleriyle Türkiye arasında yükseköğretimin geliştirilmesini amaçlayan Bologna Projesi kapsamında, 2011 yılında yürürlüğe giren "Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi" uygulanmıştır. 2015 yılında Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi 'ne uyum kapsamında Türkiye genelinde düzenlenen çalışmalar öğretmenlik mesleğine yönelik genel yeterliklerin gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) ve Mesleki Yeterlilik Kurumu'nun ortak çalışması sonucunda yeni bir çerçeve oluşturulmuştur. Güncellenen çerçeve üç bölümden, 11 yeterlikten ve 65 göstergeden oluşmaktadır. Bu yenilenen yeterlik çerçevesi okul yöneticileri ve öğretmenlere mevcut durumlarını belirleme, okula dayalı mesleki gelişim sürecinde gelişimsel ihtiyaçları belirleme ve ele alma sürecinde rehberlik etme konusunda güncel

32 OECD. *Staying Ahead: In-service training and teacher professional development*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, (1998), 28.

ve net bir kılavuz sunmaktadır. Aynı zamanda "öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmeye yönelik çalışmalarda" kullanılabilecek bir referans niteliği taşımaktadır³³.

Öğretmenlik, diğer mesleklerden farklı olarak geniş bir toplumsal yelpazede ve farklı hedef kitlelere yönelik bir etkileşimi içerir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini icra edenlerin kişisel özellikleri mesleki performanslarını etkileyen önemli bir faktördür. Kişisel niteliklere ek olarak öğretmenlerin mesleki bilgi, genel kültür ve öğretmenlik mesleği bilgisine sahip olmaları da gereklidir³⁴. Bu mesleki nitelikler, öğretmenin derslerine zamanında ve etkili bir şekilde hazırlıklı bir şekilde gelmesini, öğrencilere uygun bilgileri aktarabilmesini ve öğrenme ortamlarını etkili bir şekilde yönetebilmesini sağlar. Bu bağlamda öğretmenin hem kişisel hem de mesleki niteliklere sahip olması, etkili bir eğitim ortamının oluşturulmasında kritik bir rol oynar. Öğrencilerle empati kurabilen onları teşvik eden ve destekleyen bir öğretmen sadece bilgi aktaran değil aynı zamanda öğrencilerin bireysel potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olan bir rehber olabilir. Literatüre göre öğretmenlerin mesleki nitelikleri şu şekilde özetlenebilir³⁵:

1.4.1. Öğretim Etkinliklerini Planlama

Literatürde öğretmenlerin mesleki nitelikleri, öğretim faaliyetlerini planlama ve uygulama süreçlerini kapsar. Öğretmen, öğrencilere öğreteceği derslerin konularını ve içeriğini belirleme sürecinde eğitim ve öğretim programlarından yararlanır. Bu planlama aşamasında öğrencilerin bireysel özellikleri, ilgileri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak özelleştirilmiş bir öğretim yaklaşımı geliştirilir. Planlama, öğretmenin sınıf içinde etkili bir şekilde yönlendirmesini sağlar. Olası sorunları önceden belirleyip çözüm yolları üreterek zamanı etkili bir şekilde kullanmasına imkân tanır. Bu şekilde öğrenciler öğrenmeleri için daha uygun bir ortamda bulunur ve ders içeriğini daha iyi anlama şansı elde ederler.

33 MEB, *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, 9.

34 Erden, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, 35.

35 Tanju Gürkan, "Öğretmenin nitelikleri ve görevleri", Ersan Sözer (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş içinde* 27-38, (Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2001),27-38; Demirel, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*; Erden, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, 35; Eskicumalı, *Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği*, 2-31.

1.4.2. Öğretim Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma

Müfredat, öğrencilerin belirli başarı seviyelerine ulaşmalarına katkı sağlamak amacıyla öğretmenler tarafından rehberlik edilen çeşitli yöntem ve teknikleri içermektedir. Öğretmenlerin bu öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan yöntemleri ve teknikleri bilmeleri kritik bir öneme sahiptir. Farklı öğrenme tarzlarına ve deneyimlere sahip olan öğrencileri kapsayıcı bir şekilde düşünerek öğretmenler derslerinde çeşitli öğretim yöntemleri ve tekniklerini kullanmalıdır. Bu yaklaşım öğrenme sürecini daha etkili ve işlevsel hale getirir, böylece tüm öğrenciler sınıfa etkin bir şekilde katılabilirler. Farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması derslerin öğrenciler için daha çekici, keyifli ve anlamlı olmasına olanak tanır. Böylece öğrencilerin ders içeriğine daha fazla bağlanmalarını sağlar.

1.4.3. Etkili İletişim Kurma

Sınıfta çeşitli özelliklere sahip öğrencilerin bulunduğu durumlarda öğretmenin her bir öğrenciyle etkili iletişim kurması kritik bir önem taşır. Demokratik ve olumlu bir sınıf ortamının oluşturulması sağlıklı öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimine dayalıdır. Özellikle öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim ne kadar etkili ve açık olursa öğretmen ve öğrenci karşılıklı beklentilerini daha net bir şekilde ifade edebilirler. Öğretmenin isteklerini ve beklentilerini anlamış olan öğrenciler derse daha aktif bir şekilde katılma eğiliminde olabilirler. Ayrıca öğrencilerin öğretmenin beklentilerini net bir şekilde kavraması sınıf içinde daha pozitif bir atmosferin oluşmasına ve öğrenci motivasyonunun artmasına katkı sağlar.

1.4.4. Sınıf Yönetimi

Sınıftaki sorunların ve çatışmaların etkili bir şekilde çözülmesi başarılı bir sınıf yönetimine bağlıdır. İyi bir sınıf yönetimi anlayışında öğretmen sadece öğrencilere tavsiyelerde bulunan bir figür değil aynı zamanda öğrencilerinin başarı potansiyeline inanan ve onlara güvenen bir rehberdir. Öğretmen, öğrencileriyle güçlü ve anlamlı bir iletişim kurar, öğrencilerinin duygusal ve akademik ihtiyaçlarını anlamaya odaklanır. Bu yaklaşım, sınıf içinde olumlu bir atmosfer oluşturarak sorunları önlemeye ve çatışmaları etkili bir şekilde çözmeye katkı sağlar.

1.4.5. Zamanı Etkili Kullanma

Etkili bir zaman yönetimi, bir öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere daha fazla ilgi göstermesini sağlar. Hazırlıklı ve planlı bir şekilde derslere gelen öğretmen, tüm enerjisini öğrencilerinin öğrenme sürecini geliştirmek için kullanır. Zamanını etkili bir biçimde kullanabilen öğretmen, derse aktif katılımı teşvik eder ve öğrencilerin ders içinde daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak tanır.

1.4.6. Öğrenme Değerlendirmesi

Öğretmen, öğrencilerini tarafsız bir perspektifle değerlendirir, onların kazanımlarını ve öğrenme süreçlerini objektif bir şekilde analiz eder. Bu değerlendirme süreci, öğretmenin öğrencilerinin hangi konularda ne öğrendiklerini ve öğrenme yöntemlerini nasıl kullandıklarını anlamasına yardımcı olur. Öğretmen, ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanarak bu süreci yönetir. Farklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanarak, öğrencilerin kazanımlarını ve performanslarını anlamak daha mümkün hale gelir. Bu yaklaşım, öğrencilerin güçlü yanlarını ve gelişim alanlarını belirleme konusunda öğretmene değerli bilgiler sunar.

1.4.7. Oryantasyon

Öğretmenler, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duygusal ve sosyal becerilerini de desteklemelidir. Bu nedenle öğretmenler sadece akademik bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilere duygusal zekalarını geliştirme ve sosyal beceriler kazanma konusunda rehberlik etmelidir. Öğrencilerin kendi kişisel özelliklerini tanımalarına, yeteneklerinin farkına varmalarına ve ruhsal sağlıklarını korumalarına yardımcı olmak amacıyla, öğretmenler, kişisel gelişim konusunda uzman kişilerle iş birliği yaparak öğrencilere destek sağlamalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece akademik başarılarına değil aynı zamanda genel yaşam becerilerine de odaklanmalarını destekler.

Öğretmenlik mesleği hem kişisel hem de mesleki düzeyde çeşitli ve çok boyutlu nitelikleri barındırmaktadır. Bu niteliklere günümüzün hızla değişen bilgi toplumunda ortaya çıkan yeni gereksinimler de eklenmektedir. Özellikle değişimin sınırlarının tanımadığı bu çağda, öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin çeşitlenerek arttığı gözlemlenmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin güncel bilgiye hâkim olmaları,

teknolojik gelişmeleri takip etmeleri ve öğrencileriyle daha etkili bir iletişim kurabilmeleri gibi yeni beceriler de önem kazanmaktadır. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişin hızla devam ettiği günümüzde, bireylerin başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmeleri için çeşitli önemli niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu nitelikler arasında demokratik değerlere sahip olma, düşünme, algılama ve problem çözme becerileri, sorumluluk bilinci, farklı kültürleri anlama ve saygı duyma, bilim ve teknoloji üretebilme yetisi, bilgiye erişim ve kullanma yetisi öne çıkmaktadır. Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi öğretmenlerin kritik bir rol oynadığı bir süreçtir. Öğretmenler öğrencilere sadece akademik bilgi değil aynı zamanda bu tür özümsemiş değerleri ve becerileri de kazandırarak bilgi toplumuna entegre olmalarına rehberlik etmektedirler³⁶.

1.5. Öğretmen Öz yeterlik İnancı

Öz yeterlik, eğitimde önemli bir kavram haline gelmiştir çünkü öğretmenlerin öz yeterlik algıları, öğretim uygulamalarını büyük ölçüde etkilemekte ve öz yeterlik, öğretim kalitesini artırmak için önemli bir araç olarak değerlendirilebilmektedir³⁷.

Eğitim bağlamında öğretmenlerin öz yeterliliğinin, öğretmenlik uygulamalarıyla doğrudan ilişkili olduğu varsayılmaktadır. Öğretmenlerin yaptığı şey, belirli bir sınıfta kendilerinden ne beklendiğini kavramak için bir öğretim görevini yakından inceleyerek öğretim bağlamını, genel öğrenci motivasyonunu, kullanılacak yöntem ve stratejileri ve ortaya çıkabilecek potansiyel sorunları dikkate almaktır. Soodak ve Podell tarafından yapılan başka bir öz yeterlik tanımı, öz yeterliğin öğretmenlerin öğrenci başarısını artırma konusunda algılanan yeteneği anlamına geldiğini belirtmektedir. Yani bir öğretmen öğrencilerinde yaratabileceği değişiklikleri gözlemleyerek öz yeterlik düzeyini belirleyebilir³⁸.

Bandura'ya göre, öğretmenlerin öğretme becerilerine ilişkin öz değerlendirmeleri öz yeterlik algılarını büyük ölçüde etkilemektedir çünkü öğretmenler bu tür değerlendirmeleri belirli bir öğretim görevini başarıyla yerine getirmek için yeterli düzeyde yeteneğe sahip olup olmadıklarını belirlemek için yaparlar. Ancak bir

36 Ali Faruk Yaylacı, *Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmelerine İlişkin Yaklaşım Sorunu*. (Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı, 2013), 25-40.

37 Ahmet Yamaç – Gürbüz Ocak, *Öğretmen Adayları İçin Öğrenme Özyeterliği Formu Self: Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması*. (Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 2013), 101-103.

38 Soodak, L. C., ve Podell, D. M. *Teacher Efficacy: Toward the Understanding of a Multi-faceted Construct*. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), (1996), 410.

öğretmenin bir öğretim bağlamında yetkin olduğu bir alanda yetersiz olabileceği de dikkate alınmalıdır. Çünkü öz yeterlik inançları aynı zamanda öğretmenin becerilerinin ve yeterliklerinin sınıfa uygun ve uygun olup olmadığından da etkilenir. Sonuç olarak tahsis edilen kaynaklar veya yakın çevredeki sınırlamalar gibi öğretim bağlamıyla ilgili faktörlerin de öğretmenlerin öğretim etkililiğine ilişkin algılarını güçlü bir şekilde etkilemesi beklenmektedir³⁹.

Çevresel faktörlerle ilgili olarak Rotter'ın iç ve dış kontrol teorisi, öğretmenlerin öğrenciler veya sağlanan kaynaklar gibi dış unsurların performansı üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğuna inanma eğiliminde olduklarında, iç faktörler olarak eğitimin kalitesi olarak önermektedir. Öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğundan onların daha güçlü öz yeterlik inançlarına sahip olma olasılıklarının daha yüksek olduğu ileri sürülmektedir⁴⁰.

Bandura öğretmen öz yeterliliği ile öz saygı arasında net bir ayrım yaparak, öz saygının bireylerin kendi değerlerine ilişkin inançlarıyla, öz yeterlik inançlarının ise bireylerin görüşleriyle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle belirli bir bağlamda belirli bir görevi yerine getirirken bir öğretmenin kendisi hakkında sahip olabileceği potansiyel olumsuz görüş mutlaka düşük özgüvenle sonuçlanmaz. Bireylerin kişisel hedefleri ve yeterlilikleriyle ilgili olan özsaygı algılarının aksine öğretmenlerin öz yeterlik algıları, öğretim görevlerine, öğretim bağlamına ve zorluk düzeyine ilişkin hedeflerine ve beklenen başarılarla bağlıdır. Öğretmen öz yeterliğinin bir diğer boyutu da geleceğe yöneliktir. Çünkü bu, kişinin kendi olası başarı algısıyla değil daha ziyade gerçek başarı düzeyiyle ilgilidir⁴¹.

Araştırmacılar, bireylerin yeteneklerini küçümsemesi veya abartması eğiliminde oldukları için bu ayrımı vurgulamaktadır. Bandura, bu gerçeğin önemine dikkat çekerek, "bir beceri ancak uygulandığı kadar iyidir" ifadesini kullanır. İnsanların zor görevlerle uğraşırken sahip oldukları özgüven, yeteneklerini etkili bir şekilde kullanıp kullanmamalarını belirler. Bandura bu konuda, "*Kendinden şüphe, en iyi yetenekleri bile*

39 Ülker, *İngilizce Öğretmenliği Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi*, 52.

40 Rotter, J. B. *Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. Psychological Monographs: (General and Applied*, 80/1, 1996), 13.

41 Ayşegül İnce, "*English Language Teaching Self- Efficacy Beliefs and Reflective Teaching Practices of Turkish EFL Instructors*", (İstanbul Medeniyet Üniversitesi, 2023), 45.

kolayca geçersiz kılabilir" şeklinde ifade eder⁴². Bu bağlamda hem Bandura'nın hem de Pajares'in vurguladığı önemli bir nokta bireylerin inançlarının motivasyon düzeylerinden daha etkili olabileceğidir. Pajares, eylemlerinin gerçekte ne yapabileceklerinden ziyade yetenek algılarını yansıttıklarında daha başarılı bir şekilde tahmin edilebileceklerini öne sürer. Özellikle öğretmenlerin öz algıları ile gerçeklik arasında bir tutarsızlık olduğunda bile, öz algılarının belirli bir hedefe ulaşma konusunda motive etmede daha önemli bir rol oynadığını ekler⁴³.

Bu nedenle öğretmenlerin eyleme geçme isteklerini belirlemede öz yeterlik inançlarının bilgi veya yeterlilik düzeylerinden daha etkili bir öngörücü olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca bu görüş, Bandura'nın "insanların hedefleri ve özlemleri, motivasyonları ve zorluklar ve olumsuzluklar karşısında gösterdikleri kararlılık"⁴⁴ ile özgüven algıları arasındaki yakın ilişkiyi desteklemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öz yeterlik değerlendirmeleri, fırsatları ve zorlukları değerlendirme şekillerini etkilemektedir. Örneğin öz yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin zorluklarla başa çıkma konusunda denemekten vazgeçme olasılıklarının daha yüksek olduğu, daha güçlü öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin ise zorlukları aşılabılır adımlar olarak görmeye daha meyilli oldukları öne sürülmektedir⁴⁵.

1.6. Öz yeterlik İnancı-Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum İlişkisi

Bir öğretmenin mesleki başarısı, çeşitli dışsal faktörlerden etkilenir. Bunlar arasında okulun sunduğu fırsatlar, öğrenci ve veli ilgisi ile destekleyici çalışma ortamı bulunmaktadır. Aynı şekilde okulun içsel dinamikleri de öğretmeni etkiler. Örneğin öğretmenin işe karşı tutumu ve öz yeterlik algısı gibi içsel faktörler okulu etkiler. Gelecekteki öğretmenlerin, kendi alanlarındaki yetkinlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumları, mesleklerini nasıl algılayacaklarına dair bir gösterge olarak kabul edilebilir⁴⁶. Yapılan araştırmalar yeni başlayan öğretmenlerin mesleki beceri ve tutumlarına dair inançlarının sınıf yönetimi, öğrencileri sınıfa dahil etme çabaları, tercih

42 Ülker, *İngilizce Öğretmenliği Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi*, 53.

43 Yamaç ve Gürbüz, *Öğretmen Adayları İçin Öğrenme Öz-yeterliği*, 103.

44 Ülker, *İngilizce Öğretmenliği Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi*, 55.

45 Yamaç ve Gürbüz, *Öğretmen Adayları İçin Öğrenme Öz-yeterliği*, 105.

46 Hatice Direk Kayhan vd., *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Yaşam Doyum Düzeyleri*, XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında Sunulan Bildiri, (Ege Üniversitesi, İzmir, 2009), 115.

ettikleri yöntem ve stratejiler üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Ancak bir öğretmenin öz yeterlik inancı ve mesleğe yönelik tutumu sadece kendi öğretmenlik faaliyetlerini değil aynı zamanda okuldaki genel eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini de etkiler. Bu nedenle mesleğe olumlu bir tutumla yaklaşan ve yüksek öz yeterlik inancına sahip olan bir öğretmenin mesleğinde daha başarılı olacağı ifade edilebilir. Hatta bazı araştırmacılar nitelikli bir öğretmenin öğrencilerinin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyebilmesi için kendi uzmanlık alanına ve öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum ve inançlara sahip olması gerektiği konusunda genel bir görüşe sahiptir⁴⁷. Öğretmenlik için gerekli bilgileri içselleştirmemiş, çalışma ve gelişme hevesi olmayan bireylerin nitelikli öğretmen olarak yetiştirilmesi zordur. Mesleki yeterliliğinize ve öğretmenlik mesleğinin bilgi ve becerilerine güven duyarsanız mesleğinizi etkili bir şekilde icra edebilirsiniz. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumların hedeflerinden biri, öğretmen adaylarının mesleğe olumlu bir tutum geliştirmelerini ve mesleki yeterlilik kazanmalarını sağlamaktır. Kendinizi daha objektif bir şekilde değerlendirebilir ve eksiklerinizi gidermek için daha fazla çaba harcayabilirsiniz⁴⁸.

47 Erdinç Çakıroğlu - Mine Işıksal, *Preservice Elementary Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Beliefs Toward Mathematics*, Education and Science, 34/151, 2009, 139.

48 Hülya Pehlivan, "Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", Çanakkale (2009), 202.

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE’DE ARAPÇA ÖĞRETİMİ

2.1. Arapça Öğretimini Etkileyen Hususlar

Arapça öğretiminde yaşanan sorunları tek bir nedene bağlamak doğru değildir. Arapça öğrenirken; odak noktası bir tarafta öğrenciler diğer tarafta öğretmenlerdir. Bu nedenle kaliteli bir eğitim verilebilmesi için öğrenci, öğretim elemanı ve metodolojik hususlara dikkat edilmelidir. Öğrenmeyi etkileyen faktörler aşağıda detaylandırılmıştır ve en önemli faktör şüphesiz öğrencidir. Her şeyden önce öğrencilerle ilgili sorular eğitimsel olarak uyarlanmalıdır. Öğrenciler olgunluk, hazırlık, dikkat ve motivasyon gibi alanlarda hazır ise eğitimin kalitesi artacaktır. Aksi halde dil eğitiminde istenilen amaca ulaşmak zor olacaktır. Öğrenmeyi etkileyen diğer bir faktör de öğretmendir. İyi yetişmiş, neyi niçin yaptığını bilen bir öğretmen, öğrencilerini motive ederek, onları tek tek tanıyarak, hoşgörü ve samimiyetle davranarak öğrencilerinin performansını doğrudan etkileyecektir. Öğrencilerin yabancı dil kullanmaya başlama konusundaki çekingenliklerine ve korkularına eşlik eder.

2.1.1. Çevre ve Ortamdan Kaynaklanan Sorunlar

Eğitim ve öğretim, insan davranışını değiştirme eylemidir. İnsan davranışını değiştiren üç temel faktör vardır. Yaşadığı aile, eğitim gördüğü okul ve yaşadığı çevredir. Çevre, fiziksel çevre ve zihinsel çevre olmak üzere ikiye ayrılır. Fiziksel ortam; öğrencilerin öğrendiği okul binası, sınıflar ve sıralardır. Sınıfın sıcak ve rahat olması, sınıfın öğrenme hedeflerine uygun olması, sınıfta akıllı tahtaların olması, sınıfın yeterli aydınlatması olması vb. elementlerdir. Manevi ortam; öğretmenin öğrencilere güler yüzlü ve samimi bir yüz göstermesi, okul yönetiminin öğrencilerin sorunlarını çözmesi, öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla dayanışma göstermesidir. Arapça öğretmenin en uygun yolu, öğrencileri Arapça konuşulan bir ortama götürüp orada öğretmektir. Bu mümkün değilse öğrencinin konumu Arapçanın konuşulduğu orijinal ortamla karşılaştırılmalıdır⁴⁹.

49 Ahmet Altun, *Türklere Arapça Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Sorunlar ve Çözümler*, (Akdem Yayınları, İstanbul, 2017), 162.

2.1.2. Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar

Arapça öğretiminde iki temel unsur vardır. Bunlar öğretmen ve öğrencilerdir. Öğretmen ve öğrenci olmadan eğitim olmaz. Öğretmenler, öğrencilerin başarılarında veya başarısızlıklarında büyük rol oynamaktadır. Bu nedenle Arapça eğitim ve öğretimin sorunlarından biri de öğretmen sorunudur. Öğretmenlerin ortaya koyduğu sorunların başında Arapça öğretmenlerinin Arapça bilmemeleri gelmektedir. Arapça dersi alan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kendi bölümleri dışındaki din bilimleri bölümlerinden mezun olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleridir. İslami ilimler fakültelerinden mezun olan bu öğretmenler, okullarında yeterli Arapça dersi görmemektedirler. Bu nedenle Arapça derslerinde başarılı olamamaktadırlar⁵⁰. Öğretmenlerin teknolojik araç ve gereçleri kullanamaması da Arapça öğretiminde öğretmenleri ilgilendiren bir diğer sorundur. Öğretmenlerin günümüz teknolojik araç ve gereçlerini kullanamamaları Arapça öğretiminin başarısız olmasının nedenlerinden biridir. Öğretmenlerin öğrencilere dersi sevdirememeleri de Arapça öğretiminde öğretmenleri ilgilendiren sorunlardan biridir. Okula yeni başlayan bir öğrenci yabancı bir dile karşı olumsuz bir tavır sergileyebilir. Ancak bir öğretmenin olumsuz tutuma sahip bir öğrenciyle ilgilenmesi, o öğrencinin olumsuz görüşünü olumluya çevirebilir. Tersine bir öğretmenin dersten çok zevk alan bir öğrenciye yaptığı haksızlık, öğrencinin tüm neşesini kayırabilir ve bunun sonucunda öğrenci derse kayıtsız kalabilir⁵¹. Öğretmenlerden kaynaklanan bir diğer öğrenme sorunu ise öğretmenler tarafından Arapça öğretiminde anadil ve hedef dilin akıcı olmamasıdır. Her dilin kendine has özellikleri vardır. Türkçe ve Arapçanın benzer yönleri olduğu gibi farklı yönleri de vardır. Öğretmenler ana dilin özellikleri kadar hedef dilin özelliklerini de bilmelidir⁵². Son olarak öğretmenlerin motivasyon eksikliği de Arapça öğretiminde sorun teşkil etmektedir. Öğrenciler Arapça derslerinin gereksiz bir dil olduğunu ve Arapçanın hayatlarında önemli olmadığını düşünmeleri, okul yöneticilerinin dersin akademik önemine yönelik tutumu, velilerin

50 Recep Uçar, “İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması.” (İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 4/2, 2013), 130

51 Şenol Saygıner, “Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Yeterlilik Düzeyleri ile Teknolojiye Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, (Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 13/34 , 2016), 308.

52 Altun, *Türklere Arapça Öğretim Yöntem ve Teknikleri*, 145.

öğrencilerin ekonomik önemi konusunda farklı derslere gelmeleri ve öğretmen motivasyonunu düşüren kaygılar⁵³.

2.1.3. Öğretim Yönteminden Kaynaklanan Sorunlar

Arapça öğretimindeki sorunlardan biri de yöntem sorunudur. Araştırmalar Arapça öğretim yöntemlerinde karşılaşılan sorunların aşağıdaki nedenlerden kaynaklandığını göstermektedir. Birinci sorun, klasik Arapça öğretim yönteminin genelleştirilmesidir. Arapça öğretmenlerinin çoğu gramer odaklı dersler veriyor. Arapça öğrenen yeni bir öğrenci bu durumda Arapçanın zor bir dil olduğunu hisseder. Yeni doğmuş bir bebek önce söylenenleri dinlerken duyduğu kelimeleri anlar ve anladığı kelimeleri söyler. Bu durum doğaldır. Arapça öğretiminde okuma ve anlama yöntemini kullanan öğretmenler dinleme ve konuşma yöntemini kullanmazlar. Bu durumda öğrenci okuduğu bir kitabı anlayabilir ama Arapça radyo veya televizyon vb. dinlediğinde anlayamaz. Dil bir bütündür. Bu, dilin dört temel unsuru olan dinleme, anlama, konuşma, okuma ve yazma kullanılarak gerçekleştirilir. İkinci sorun tüm amaçlar için aynı yöntemin kullanılması yani gramer ve çevirinin kullanılmasıdır. Yapılan anket çalışmalarında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Arapça öğretim yöntemlerini bilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut ders kitabı günlük hayatta kullanılan Arapça bir ders kitabı olduğu için modern Arapça olarak adlandırılmaktadır. Dolayısıyla kitaptaki gramer konuları azdır. Ancak öğretmenler mevcut müfredatı uygulamak yerine müfredat dışı dilbilgisine dayalı dersler vermektedir. Müfredat değişse de Arapça öğretimi ancak öğretmenin yöntemleri değişirse başarılı olabilir. Son olarak Arapça öğretim araç ve gereçlerinin ortaya çıkardığı problemler vardır. Arapça öğrenmede yardımcı olacak araç ve gereçler kullanmak gerekir. Bir dil öğretilirken öğrencilerin kulakları ve gözleri dikkate alınmalıdır. Ortaokul ve liselerde İmam Hatip Arapça öğretiminde akıllı tahtalar ders anlatımında etkin kullanılabilir. Dil öğrenmek için sadece akıllı tahta değil dil dersleri, sınıfta okunacak kadar kitap ve dergi de yeterli olmalıdır. Öğrenciler Arapça konuşmalı Arapça film ve tiyatro izlemelidir⁵⁴.

53 Mustafa Kaya, “Arapça Öğreniminde Motivasyonun Rolü: Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği”, (Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21/3, 2017), 988.

54 Altun, *Türklere Arapça Öğretim Yöntem ve Teknikleri*, 166.

2.1.4. Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar

Arapça öğretimindeki sorunlardan biri de öğrenenden kaynaklanmasıdır. Öğrencinin derse ilgisizliği, hocasından hoşlanmaması, Arapça dersine karşı ön yargısı, öğrencinin dil öğrenme yeteneğinin zayıf olması gibi sebeplerden dolayı öğrenciler Arapça öğrenememektedirler. Sorunun birincil nedeni, öğrencilerin Arapça öğrenmek için ilgisiz ve motivasyonsuz (motivasyon eksikliği) olmasıdır. Bir öğrencinin başarısı öğrenme isteğine bağlıdır. Aile bireylerinin zorunlu olarak devam ettirdiği bir okulda öğrencinin başarılı olması mümkün değildir. Yabancı dil bilgisine sahip olmak, bireylere birçok alanda avantaj sağlamaktadır. Türkiye'de yabancı dil eğitimi zorunlu olmasa da, öğrencilerin farklı dil seçeneklerine sahip olması ve kendi ilgi alanlarına göre bir dil seçebilmeleri önemlidir. Arapça da hem dini açıdan hem de kültürel açıdan önemli bir dildir.⁵⁵ Arapçayı öğrenmek, bireylere farklı bir bakış açısı kazandırır ve ufuklarını genişletir. Bir derse katılmak isteyen öğrenciler onu öğrenmek için çaba harcarlar. Okuldaki müfredat eksikliği telafi edilerek yeni nesil öğretim teknikleri dil öğretim metotları güçlendirilebilir. Arapça derslerinde motivasyon çok önemlidir ve başarının en önemli nedenlerinden biridir. Motive olmuş daha az yetenekli öğrencilerin başarılı olma olasılığı yetenekli öğrencilere göre daha yüksektir⁵⁶. Öğrencilerin öğretmenlerinden hoşlanmamaları da öğrenci kaynaklı sorunların bir kaynağıdır. Öğretmenler öğrencilerini ve ailelerini iyi tanımalıdır. Öğretmenler öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmelidir. Sınıfta üzgün bir öğrenci görürseniz o öğrenci ile ilgilenilmesi gereklidir. Öğretmenlik mesleği, maddi kazançtan öte, fedakârlık ve yüce bir amaç uğruna hizmet etmeyi gerektirir. Her öğrencinin potansiyelini keşfetmesine ve ışığını parlatmasına yardımcı olmak, bu kutsal görevin temelini oluşturur. Okula geldiğinizde dışsal kaygılarınızı bir kenara bırakmalı ve öğrencilerinize her yönden örnek olmalısınız. Aldığı dersi en iyi şekilde anlatmak ve başarılı öğrencileri ödüllendirmek için çeşitli yöntemler kullanılmalıdır. Öğrencilerin başarısız olma nedenlerini araştırmalı ve bu sorunu çözmek için bir plan geliştirmelisiniz. Teknolojinin sunduğu imkanlar ile deri, kemik ve papirüs gibi geleneksel araçlardan dijital platformlara taşınan Arap edebiyatı, yeni bir evrim geçirme aşamasındadır. Yapay

55 Ramazan MEŞE, “*Dijital Dönem Uzaktan Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*”, İnönü İlahiyat dergisi, İslam ve Yorum V 2/107,(Eylül 2021), 9-10.

56 Gömleksiz, Mehmet Nuri, “*Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*”, (Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12/1, 2002), 143-158.

zekâ ve algoritmalar ile edebiyatta yeni ufuklar açılırken, duygusal yönü de ihmal edilmeyen yazılımlar geliştirilmektedir. Bu sayede Arap edebiyatı müktesebatı daha hızlı ve detaylı bir şekilde işlenirken, zaman ve emek tasarrufu da sağlanmaktadır⁵⁷. Ancak bu dönüşümün beraberinde getirdiği bazı problemler de göz ardı edilemez. Bu problemlere çözüm bulmak ve edebi varyasyonların zenginleştirilmesi için öğrenci ve araştırmacılara büyük görev düşmektedir. Bu bağlamda, bilim dünyasının ve Arap edebiyatı camiasının bu konuya özel bir önem vermesi gerekmektedir.

Öğrencilere Arapçanın önemini öğretmeli ve Arapça öğrenmelerinde onlara yol göstermeliyiz. Sadece sınıflar değil ders dışı etkinlikler de düzenlenmelidir. Arapçayı günlük hayatlarında kullanmaları için gerekli ortamı yaratmak zorundadır. Okullarla iş birliği içinde başarılı öğrenciler yurt dışına tatile gönderilmelidir⁵⁸. Öğrencilerin Arapçanın zor bir dil olduğu algısı da Arapça öğretiminde bir sorundur. Öğrenciler çeşitli nedenlerle hedef dili öğrenmeye yönelik ön yargılara sahip olabilirler. Bu tür öğrenciler yetenekli olsalar bile derslerinde başarılı olamazlar. Bahse konu lise öğrencisi yeni gelen bir öğrenciye Arapça dersinin çok zor olduğunu söyleyebilir. Bu durumda öğretmenin birçok faktörü vardır. Öğretmen konuyu iyi bilirse dersi iyi anlatır. Öğrenciler derslerinden zevk alırlar. Dilbilgisi dersleri yerine öğretmenler öğrencilere daha kalıplaşmış ifadeler öğretir ve ders sırasında konuşmalarına izin verirse öğrenciler Arapça konuşabildiklerini fark ederler. Dönem başında sınıfa olumsuz duygularla bakan bir öğrenci dönem sonunda olumlu bakmaya başlayabilir⁵⁹. Sorunun bir diğer nedeni de öğrencilerin ana dili öğrenimi konusunda bilgi eksiklikleridir. Dillerin yapıları ve özellikleri benzerdir. Bu nedenle öğrenciler Arapçayı dilin benzer yönlerini bularak ve farklı yönlerini karşılaştırarak öğrenirler⁶⁰.

57 Recep Çelik, *Dijital çağda Arap edebiyatı çalışmaları ve eğitimi, öneriler ve çözümler*, 2022, 36.

58 Selahattin Bayram, “Öğrenci ve Öğretmen Perspektifinden Türkiye’de Arapça Öğretimi: Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Çalışma”, (Ankara Değerler Eğitimi Dergisi, 9/22, 2011), 61.

59 Adem Korukçu – Yusuf Acuner, “İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Yetkinlik Beklentisi ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı-Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği”, (Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17/2, 2012), 205

60 Candemir Doğan, “Arapça Öğretiminde Yöntem Orijinli Problemler ve Çözüm Önerileri.” (NÜSHA Şarkiyat Araştırmaları Dergisi, 21, 2006), 78

2.1.5. Türkçe ve Arapçanın Sesbiliminden Kaynaklanan Sorunları

2.1.5.1. Türkçe ve Arapça Her Biri Ayrı Bir Dildir

Türkçe ve Arapça farklı dillerdir dolayısıyla bazı benzerlikler ve bazı farklılıklar vardır. Bundan dolayı öğrenci, dilin fonolojisi nedeniyle Arapça öğrenmede bazı sorunlar yaşamaktadır⁶¹. ظ ع خ ط ض ص ث harflerinin Arapçada olup Türkçede olmamasından dolayı öğrenci konuşmakta zorluk çekmektedir.

2.1.5.2. Türkçedeki ve Arapçadaki Sesli Harflerin Farklı Olması

Arap alfabesinde Arapçadaki kimi seslerin nüanslarını gösteren farklı harfler kullanılması, Türkler için okuma yazma öğrenmeyi güçleştiren bir başka etkidir. Bunun sonucunda öğrenciler harekesiz olarak Arapçayı okumaya çalışmakta ve anlamakta güçlük çekmektedir⁶². Arapçayı sağdan sola yazmak yeni Arapça öğrenenler için zorluklar sunar⁶³.

2.1.5.3. Yapı Yönünden Türkçe ve Arapçanın Farklı Olması

Türkçe yapısal olarak sondan eklemeli bir dildir. Bu nedenle Türkçede pek çok kelime sonuna ek getirilerek türetilmektedir. Örneğin, yeni kelimeler oluşturmak için yaz-mak, yaz-ı-cı, yaz-ar, yaz-ma, yaz-ma-dı gibi farklı ekler ekleyebilirsiniz. Arapçada yeni kelime türetmek için Türkçede ekli yeni kelimelerin türetilmesine göre bazı köklendirmeler yapılır. Türkçe ve Arapça dilbilgisinde kelime türetilmesi gibi durumlar öğrencilerin Arapça öğrenmesini zorlaştırmaktadır⁶⁴.

2.1.6. Öğretim Programından Kaynaklanan Sorunlar

Okullarda Arapça öğretim kaynaklı sorunlar vardır. Bu sorunlar aşağıda belirtilmiştir:

61 Doğan, *Arapça Öğretiminde Yöntem Orijinli Problemler*, 78.

62 Hüseyin Polat, *Arapların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar*, (Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 1998), 30-31.

63 Doğan, *Arapça Öğretiminde Yöntem Orijinli Problemler*, 76.

64 Doğan, *Arapça Öğretiminde Yöntem Orijinli Problemler*, 78.

2.1.6.1. Amaca Uygun Program Yapılamaması

Okula gelen öğrencilerin amaçlarını anlamak ve onlara uygun bir program hazırlamak gerekir. Örneğin Arapça öğrenen öğrencilerin turist rehberi olabilmesi için ayrı bir program düzenlenebilir. Öğrenciler dinlerini birincil kaynaklardan öğrenmek istiyorlarsa uygun programları kullanmalıdırlar. Okullarımızın hedefleri ile yürüttükleri programlar arasındaki uyumsuzluklar göze çarpmaktadır. İmam Hatip Ortaokulu, İmam Hatip Lisesi ve İlahiyat Fakültesi'nin her birinde uygulanan Arapça dil programları birbirini destekleyecek şekilde düzenlenebilir. Bu okullarda öğrenciler, İslam dininin esaslarını daha iyi öğrenmek için Arapça da öğreniyorlar. Ancak günümüzde kullanılan Arapça dil programı, Modern Arapça olarak adlandırılan günlük konuşmalarda kullanılan Arapça dilidir. Bu nedenle öğrenciler Arapça öğrenmek istememektedir.⁶⁵

2.1.6.2. Haftalık Ders Saatlerinin Yetersiz Olması

Arapça da Türkçe gibi belli kuralları olan bir dildir. Okulda Türkçe dersleri haftada 5 saattir. Ortaokulda ortalama Arapça ders saati 3 saattir. Arapça öğretimi için ders sayısı yetersiz görünmektedir. Bir öğrenciye anadili Türkçeyi beş saatte öğretebiliyorsa Arapça o öğrenciye yabancı dildir. Bu dersi öğrenmek daha fazla zaman alır. Bu nedenle haftada en az beş ders eklemelisi gerekmektedir⁶⁶.

2.1.6.3. Derslerin Yoğun Olması

Arapça öğretimindeki sorunlardan biri de öğrencilerin diğer derslere ayıracak zamanlarının olmaması ve Arapça derslerine yeterince zaman ayırmamasıdır. Arapça sadece okulda öğrenilip konuşulabilen bir dil değildir. Arapça hayatın tamamına yayılması gereken bir dildir.⁶⁷

2.1.6.4. Okullarda Dil Laboratuvarlarının Olmaması

Diller konuşulmak için vardır. Öğrenciler konuştukça öğrenir, öğrendikçe konuşurlar. Arapça öğretimindeki sorun, öğrencilerin Arapça konuşmamasıdır. Okullar, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri pekiştirmeleri için iç ve dış ortamı hazırlamak

⁶⁵ Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, 25.

⁶⁶ Fatih Çınar, "1924'ten 2000'e Kadar Uygulanmış Olan İmam Hatip Lisesi Öğretim Programlarının Analizi Ve Karşılaştırılması", (Milli Eğitim Dergisi, 43/197, 2013), 192

⁶⁷ Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, 107.

zorundadır. Yabancı dil öğretiminin temelini oluşturan dinleme, konuşma, anlama ve yazma yöntemlerinin tamamı günümüzde okullarda kullanılmamaktadır. Yalnızca okuma ve anlama yöntemleri kullanılmaktadır⁶⁸.

2.2. Türkiye’de Arapça Öğretimi ve Öğretim Programları

Arapça eğitim ve öğretimi, Cumhuriyetin ilk günlerinden 1950'lere kadar askıya alındı. 1951 yılında açılan İmam Hatip Okulu, ihtisas kursları adı altında Arapça dersleri vermeye başlamıştır⁶⁹.

Bu okullarda Arapça öğreten öğretmenler genellikle ilahiyat derecelerine sahiptir. Ancak İlahiyat Fakültesi'nin tek önemli görevi Arapça öğretmek değildir. Sonuç olarak bu okullardan mezun olan öğretmenler, eğitimlerine devam etmeden Arapçada istenilen düzeyde yeterliliğe ulaşamazlardı. Günümüzde imam hatip orta ve liselerinde Arapça öğretiminde din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenleri yoğun bir şekilde yer almaktadır. Bu nedenle öğretmen kaynaklı problem Arapça öğretimindeki problemlerden biridir⁷⁰.

Arapça ülkemizde ilk, orta ve yüksek öğretim kurumlarında öğretilmektedir. İlahiyat Fakültesi, Arap Edebiyatı Bölümü, Arapça Eğitimi Bölümünde, Özel Dil eğitim kurumlarında, Halk Eğitim Merkezlerinde ve özel eğitim kurumlarında gerçekleşir. Son yıllarda ortaokullarda İngilizce, Almanca ve Fransızcanın yanı sıra Arapçanın da yabancı dil olarak öğretilmesi için çaba harcanmaktadır. Arapça, İmam Hatip Lisesi'ndeki meslek derslerinden biridir. 1951'de imam hatip okulları yeni öğretim nitelikleriyle yeniden açıldığında bu okullarda özel derslerden biri olarak Arapça öğretilirdi⁷¹. Kurs, Arapça eğitime sahip mezun ilahiyatçı tarafından verildi. Dolayısıyla ilahiyat mezunları, öğretme konusunda çok yetenekli olmasalar da yıllardır dili öğretmeye çalışıyorlar. Arapça bilmeyenler için Arapça yabancı bir dildir. Bu dil, diğer yabancı diller gibi başlangıçtan ileri seviyeye kadar yabancı dil öğretim yöntemleri kullanılarak öğretilmelidir. Bir yabancı dili bildiğini iddia eden bir kişinin o dili konuşan kişilerle sözlü olarak iletişim kurabilmesi, yazılı metinleri okuyup anlayabilmesi ve düşüncelerini

68 Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, 107.

69 Ömer Çavuşoğlu, “Tarihte İmam Hatip Okulları”, (İlkadım Dergisi, 2016), 1-26.

70 Altun, *Türklere Arapça Öğretim Yöntem ve Teknikleri*, 131.

71 Ömer Demircan, “Türkiye’de Yabancı Dil: Düünden Bugüne”, (İstanbul, Remzi Kitabevi, 1988), 61.

yazılı olarak ifade edebilmesi gerekir. Medrese tarzı Arapça dersleri sadece gramer derslerine odaklanır. Ancak dil bir bütündür ve yabancı dil dersleri dinleme, okuma, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel beceriyi bir bütün olarak öğretmelidir. Üniversite eğitimi sırasında modern dil öğretim tekniklerini öğrenen Arapça öğretmenlerinden alınan geri bildirimlere göre İmam Hatip Lisesi ve özel Arapça kurslarındaki öğrenciler artık Arapça öğrenmenin keyfini çıkarıyor ve aktif olarak derse katılıyor. Bu yöntemlerin temel özellikleri şunlardır: Öğrencilerin bilgilerini oluşturmalarına, inşa etmelerine, yorumlamalarına ve geliştirmelerine olanak tanınmasıdır⁷².

1950 yılında adı İmam Hatip Okulları olarak değiştirilen bu okullarda Arapça öğretim programı geliştirilmiştir. Bu program temel olarak iki bölümden oluşur: Metin ve gramer. 'Dini Metinler' başlığı altında ayrı bir kitapta toplanan bu kitap dil bilgisi derslerinde işlenecek konuları da içeren ağırlıklı olarak dini metinleri içermektedir⁷³. İmam Hatip lisesinde meslek derslerinden biri olarak tanıtılan Arapça örneğinde, müfredat 6 Ağustos 1973'te 3,5 sayfa olarak sunulmuş; kazanımlar ve genel açıklamalardan sonra 1, 2, 3 ve 4. sınıflar için ayrı ders başlıkları altında gramer problemlerine göre iki sayfa halinde düzenlenmiştir. Bu nedenle hazırlanan ders kitaplarının konu başlıkları dilbilgisi konularından oluşmaktadır⁷⁴.

11.12.1984 tarihinde onaylanan lise İmam Hatip ortaokul ve lise bölümünün 5 sayfalık müfredatı incelendiğinde ilk üç sayfada Arapça derslerine ilişkin açıklamalara ve Arapça dersinin genel amaçlarına yer verilmiştir. Sonraki iki sayfada Arapça dil kursu ile alakalı bilgiler bulunmaktadır. Bu programda tematik başlıklar yer almaz ancak makaleler kitapların nasıl olması gerektiğine dair bir gösterge verir. Çerçeve müfredat ortaokulun her yılında 250, lisenin her yılında ise 300-400 kelimenin öğretilmesini amaçlamıştır⁷⁵.

72 Yusuf Sancak, “Yabancı Dil Eğitimi - Öğretimi ve Arapça, Tarihçe, Amaç, Esaslar, Elemanlar, Usûl (Metot) ve Teknik”, (EKEV Akademi Dergisi, 2/1, 1999), 55.

73 Hasan Soyupak, *İkinci Meşrutiyetten Günümüze Türkiye’de Arapça Öğretimi*, (Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi Isparta, 2004), 240.

74 Emrullah İşler, “Arapça Öğretim Programı ve Getirdiği Yenilikler”, Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi Ulusal Kongresi Bildiriler Kitabı, (Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınevi, 2007), 647.

75 Murat Özcan, *Gazi Eğitim Fakültesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Hazırlık Sınıfı İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uygun ve Moodle Eğitim Yönetim Sistemi Destekli Müfredat Önerisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), (Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2012), 38.

2.2.1. 1998 Arapça Öğretim Programı

İmam Hatip Lisesi'ndeki eğitim süresinin hazırlık yılı artı üç olarak değiştirilmesiyle yeni bir müfredata ihtiyaç duyuldu ve 19 Ağustos 1998'de 43 sayfalık Arapça dil kursu müfredatına geçildi. Daha önce oluşturulmuş programlara göre oldukça kapsamlı olan bu programın girişinde öncelikle özel ve genel amaçlar, ders içeriği, temel becerilerin öğretimi ve süreç açıklamaları ele alınmıştır. Giriş kursu programı daha sonra Üniteler/Konular, Dilbilgisi/Yapı ve Etkinlikler başlıklı 13 sayfalık bir elektronik tablo şeklinde sunuldu. Bu sunum Arapça dil kursu müfredatının ilk bölümüdür. Ancak aynı öğretim programında lise 1, 2 ve 3. sınıflarda aynı yöntem kullanılmamış ve bu sınıflara ait öğretim programları 39 konu başlığı ve 53 gramer konu başlığı ile gerekçe gösterilmeden çıkarılmıştır⁷⁶.

2.2.2. 2006 Arapça Öğretim Programı

2006 Din Öğretimi Genel Müdürlüğünce oluşturulan komisyonca hazırlanan 29 Aralık 2006 tarih ve 412 sayılı TTK (Talim ve Terbiye Kurulu) Kararı, İmam Hatip Liseleri Arapça (9, 10, 11 ve 12) müfredat olarak benimsenen bir müfredatın⁷⁷ geliştirilme sebebi hazırlık sınıfını kaldırıp orta öğretimi dört yıla çıkarılması olmuştur. Bu program hazırlanırken öncelikle Arapçanın Türkler için mesleki bir ders değil yabancı bir dil olduğu dikkate alınmıştır. Bu nedenle yabancı dil öğretim programının Arapça öğretim programı ile aynı özellikleri içermesi gerektiği vurgulanmıştır.

2.2.3. 2011 Mesleki Arapça Öğretim Programı

İmam Hatip Lisesi için bir diğer program ise Profesyonel Arapça Dil Kursu'nun (9-12. Sınıflar) müfredatıdır. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne katılım sürecinde, faktörler ve eğitim ihtiyaçları ülkemizde Arapça öğretiminde yeni bir yaklaşımı zorunlu kılmıştır. Bu nedenle yabancı dillerin planlanmasından öğrenimine ve öğretimine kadar bir dizi kuralı içeren ve Avrupa Konseyi tarafından uygulamaya konulan Dillerin Kullanımına İlişkin Ortak Avrupa Metni, Temel Arapça Dili Müfredatı, Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesi, dil yeterlilik düzeylerini (A1-C2) tanımlayan, ulaşılabilir ve kontrol edilebilir

⁷⁶ Özcan, *Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uygun ve Moodle Eğitim Yönetim*, 39.

⁷⁷ İşler, Kaleli vd., *“İmam Hatip Liseleri Ve Anadolu İmam Hatip Liseleri Arapça Dersi Öğretim Programı”*, (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü, 2008), 81.

hedefler belirleyen içeriklere sahip ve tüm Avrupa ülkeleri tarafından tanınan bir metindir. Bu nedenle Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi herhangi bir yabancı dil programının hazırlanmasında kullanılabilecek bir kaynak olarak kabul edilmektedir. Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesine göre geliştirilen Arapça hazırlık kursları programı sayesinde yıl sonunda hedeflenen seviye eşik seviye (B1) olarak belirlenmiştir. Yıl sonuna kadar öğrencilerin temel ihtiyaçlarına uygun düzeyde Arapça diline hâkim olmaları gerekmektedir⁷⁸.

2.2.4. İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı (4, 8. Sınıflar)

Arapça öğrenmek için başka bir programdır. Bakanlar Kurulu 2010 yılında aldığı bir kararla ilkokullarda İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca, İspanyolca, Rusça ve Çincenin yanı sıra Arapçanın da ikinci yabancı dil olarak öğretilmesine karar verdi. Talim ve Terbiye Kurulu bu kararla bir komisyon kurar ve bu dersin müfredatını hazırlar. 2011 yılında kabul edilen programda, dünyada ve Türkiye'de dil öğretiminin etkenleri ve ihtiyaçları, ülkemizde Arapça öğretiminde yeni bir yaklaşımı zorunlu kılmıştır. Bu nedenle Avrupa Konseyi tarafından ilkokul için dil kursu hazırlığının öğrenimi ve öğretimi için yabancı dil kurslarının verilmesine ilişkin karşılaştırılabilir standartlar belirleyen Avrupa Ortak Başvuru Diller Metni (OBM) Arapça olarak konuşlandırılmıştır⁷⁹. OBM sadece Avrupa dillerinin gelişimi için kültürel bir araç olarak görülmemelidir. OBM şu anda Türkçe, Arapça, Çince, Japonca, Korece, Rusça, Gürcüce ve Ermenice olmak üzere 40'a yakın dile çevrilmiş durumdadır. OBM standartlarının hem Avrupa'da hem de Arap dünyasında yabancılara Arapça öğretiminde büyük ilgi uyandırdığı bilinmektedir⁸⁰. Temel dil yeterliliği (A2), ilkokulda OBM Arapça programı ile sekizinci sınıfın sonuna kadar ulaşılması gereken yeterlilik düzeyi olarak tanımlanmıştır⁸¹. İlkokul Arapça dil programı 4. ve 5. sınıflar için haftada 3 ders ve 6, 7 ve 8. sınıflar için 4 saatte toplam 648 dersten oluşmaktadır.

78 Özcan, “Türkiye’de ve Dünyada Arapça Öğretimi için Müfredat Geliştirme Çalışmaları ve İlköğretim Arapça Dersi Müfredatı için Bazı Öneriler”, 4, (2015), 81-94.

79 Mehmet Hakkı Suçin vd., *İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı (4-8. sınıflar)*, (Ankara: Talim Terbiye Kurulu, 2011), 2.

80 Özcan, “Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Arapça Öğretimindeki Yeri”, 10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu, (Ankara: Bizim Büro Basımevi, 2010), 159.

81 Suçin vd., *İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı*, 2.

2.2.4. Yabancı Dil Arapça Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı

Arapça öğretmek için başka bir program, Ortaöğretim 1, 2 ve 3 Yabancı dil olarak Arapça (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) müfredatıdır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından görevlendirilen ortaokullarda yabancı dil olarak Arapça öğretimi müfredatının hazırlanması ve geliştirilmesi komisyonu, lise 1., 2. ve 3. sınıf Arapçayı yabancı dil olarak hazırladı (9., 10., 11. ve 12. sınıflar). Program 29.06.2012 yılında yürürlüğe girdi. Programın IX'dan başlayarak kademeli olarak uygulanmasına karar verildi. 9.sınıf ve 2012–2013 akademik yılı ile başlayan orta seviye I, II ve III. "Yabancı Dil Olarak Arapça" kurs programı, öğrencinin gelişim düzeyine bağlı olarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda iletişim becerilerini, öğrenme becerilerini ve kültürlerarası becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Ayrıca program; dört dil becerisini dengeli bir şekilde geliştirme ve öğrencilere kendilerini değerlendirme, yeteneklerini keşfetme ve her şeyden önce ifade becerilerini geliştirme fırsatı verme fikrini takip ediyor. Programda tablolarla sonuçlar, önerilen konu ve içerikler, işlevsel dilbilgisi ve Atatürkçülükle ilgili konular yer almaktadır. Program, 9-12. Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi de notlar için tanımlanan A1, A2 ve B1 seviyeleri temel alınarak oluşturulmuştur. Program, dilbilgisi kural ve ilkelerine örtük olarak uyar⁸².

2.3. Arapça Dil Öğretim Yöntemleri

Birçok dil çalışması dilin nasıl öğrenileceği konusuna odaklanmaz. Örneğin dil öğrenme sürecinde ve günlük iletişimde insanların etkili bir şekilde konuşabilmeleri, kelime ve ifadeleri doğru bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli olan bilgiler çoğu zaman sözlüklerde eksik kalır. Ayrıca dilbilgisi kitapları genellikle dilin öğrenilme süreci, dilin anlamı ve öğrenme teknikleri gibi metodolojik konularla ilgilenmez. Dil çözümlemesiyle ilgilenen eserler veya yazarlar genellikle bir dilin nasıl öğrenileceği veya öğrenme süreciyle ilgili spekülasyon yapmaz. Bu tür kaynaklar, dilin yapısını incelemeye odaklanırken dilin pratik kullanımı ve öğrenme stratejileri gibi günlük iletişim becerileriyle ilgili detaylara pek girmeyebilir. Bu nedenle dil öğrenme sürecinin pratik

82 Özcan, *Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Arapça Öğretimindeki Yeri*, 46.

yönleriyle ilgili bilgiler genellikle dilbilgisi ve dil çözümlemesi konularına odaklanan kaynaklarda eksik kalabilir.⁸³

Çalışmanın bu bölümünde genel olarak Türkiye’de yabancı dil eğitiminin kısa bir tarihçesi ve ardından yabancı dil öğretiminde kullanılan metotlar Arapça özelinde örneklendirilerek açıklanmıştır.

2.3.1. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi

Türklerin kullandıkları ilk yabancı dillerin İslamiyet’i kitleler halinde kabul etmeleri ile ortaya çıkan kültürel değişimle belirlenmiştir. Türklerin kullandıkları ilk yabancı dillerin Farsça ve Arapça olduğu görülmektedir. Osmanlı döneminin ilk dönemlerinde yabancı dil eğitimi, insanları İslam’a davet aracı olarak kullanılmıştır. Osmanlı döneminde Padişah II. Mahmut tarafından açılışı yapılan tıp fakültesi, eğitim dilinin Fransızca olması nedeniyle yabancı dil eğitiminde başlıca okul modellerinden biri olmuştur. Aslında Türkiye’deki yabancı dil öğretim faaliyetleri ülkedeki dillerin güncellenmesi doğrultusunda yapılandırılmıştır. Tanzimat’la özellikle Fransa’nın baskısıyla yurt içinde Fransızca eğitimi öncelik ve meşruiyet kazanmış; Meşrutiyet döneminde Almanca, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra ise İngilizce eğitimi meşruiyet kazanmıştır. Tanzimat döneminde açık öğretim müfredatında Fransızca yaygın olarak kullanılmaktadır. Daha sonra 1840 yılında Amerika Birleşik Devletleri ile yakın ilişkilerin bir göstergesi olarak eğitim dili İngilizce olan Robert Koleji kurulmuştur⁸⁴.

Tanzimat’ın ilanı ve Islahat Fermanı’nın okunmasından sonra yabancıların özel okul açması artarak devam etti. Azınlık okulları da dahil olmak üzere bu okullar, imparatorluk döneminde büyük bir hoşgörüyle faaliyetlerini sürdürmüşler. Ancak Dönemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Paşa’nın hazırladığı bir kararname ile Türkiye’de ve yurtdışındaki özel azınlık okulları devlet denetimi altına alındı. 1864’te Türk vatandaşları, Tanzimat döneminde azınlık özel liselerinin açılmasına rağmen ilk özel Türk okulunu açma girişimlerini başlattı. İstanbul’un ilk özel lisesi olan Darüşşafaka, Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye tarafından kurulmuş ve bugünkü adı Türk Maarif Enstitüsü olarak değiştirilerek 15 Haziran 1873’te eğitime başlamıştır. Cumhuriyet döneminde yabancı dil eğitimi veren

83 Aksan, *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim I*, (Ankara: TDK Yayınları, 2020), 30.

84 Serkan Aygün, *“Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı”*, (İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008), 116.

özel yabancı ortaokullar kapanmamasına rağmen bu dönemde yeni okulların açılmasına izin verilmediği için bu tür okulların sayısı artmadı. 1927'den beri yabancı dil öğretimi Türkiye'de müfredatın ayrılmaz bir parçası olmuştur. Öğretim dili önce Fransızca sonra Almanca ve son olarak da İngilizce idi. 1930'lardan önce Türkiye'de yabancı dil öğretmeni ihtiyacını karşılamak için ikinci bir dil konuşan insanlardan yararlanılmaktadır. İlerleyen yıllarda bu eksik sistem yeterli olmayınca yabancı dil öğretmenliği eğitime yönelik standart bir politika geliştirilerek uygulamaya konulması gerektiği anlaşılmıştır. 1938 yılında belirli programlarla yabancı dil öğretmeni yetiştirilmesine karar verilmiştir. Daha sonra Ankara ve İstanbul'da olmak üzere iki yabancı dil öğretmenliği bölümü açılmıştır⁸⁵.

1956 yılına kadar Galatasaray Lisesi yabancı dil kursları veren tek ortaokuldu. Ancak o yıldan itibaren Kolej adı altında (sonraki yıllarda Anadolu Lisesi olarak) eğitim amaçlı yeni tür okullar açılmıştır⁸⁶. 10.14.1983 yılında yürürlüğe giren 2923 sayılı Yabancı Dil Öğretimi ve Öğretimi Hakkında Kanun, eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dillerin öğretimini düzenlemektedir. Uluslararası sözleşmelerin hükümleri saklı kalmak kaydıyla resmi veya özel örgün ve yaygın eğitim kurumları ile yabancı dilde eğitim ve öğretim yapan okullarda her düzeyde ve türde yabancı dil öğretiminde belirli kurallara tabi kılınmıştır⁸⁷.

1988-1989 öğretim yılında o zamanki adıyla "Basamaklı Kur Sistemi" adı altında orta öğretimde yabancı dil öğretiminde bir değişiklik oldu. Bu sistemde yabancı dil dersleri lisenin ilk yılında zorunlu sonraki sınıflarda ve lisede seçmeli olacak ve o dersten alınan notun nota etkisi olmayacaktı. Bir yıl süreyle bu sisteme geçildikten sonra yabancı dil yeniden zorunlu derslerden biri olmuştur⁸⁸.

26 Haziran 2001 tarihinde TBMM'de kabul edilen ve 3 Temmuz 2001 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren “Yükseköğretim Kanunu ile Yükseköğretim Personeli Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile ilgili yeni düzenlemeler vakıf üniversitelerine devlet yardımı yapılmasına ilişkin şartlar, Yüksek

85 Ebru Altundış “İngilizce Öğretmenlerinin Eğitimsel Kökenleri ve Dil Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar; (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006), 88.

86 Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, 11.

87 Resmi Gazete, 1983; 18196.

88 Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2021), 114.

Öğretim Kanunu'nun 18. maddesinde yapılan değişiklikle vakıf üniversitelerinin devlet teşviklerinden yararlanma koşulları ve bu koşullarda alabilecekleri hibe miktarı belirlendi. Yeni düzenleme ile Yükseköğretim Kanunu'nun Ek 18. maddesinin e) bendinde

“Üniversiteler arası kurul tarafından oluşturulan komisyonun değerlendirmesine göre bir yükseköğretim kurumunda tam zamanlı olarak görev yapanların; bu ilkeye göre bir önceki yılda belirlenen en tanınmış bilimsel dergiler (öğretmen başına düşen yayın sayısına göre, kısmi statüde, ek ders veya diğer üniversitelerden görevler) listedeki tüm devlet üniversitelerinin ilk yarısına girebilmeleri gerekir. Kanunun (e) bendinde de belirtilen bu şartın sağlanması halinde, Hazine'den alınacak hibe A bendindeki aktarımın yüzde 20'si ile sınırlıdır. Üniversitelerde ders aracı olarak yardımcı ders kitapları dışında yabancı dil yeniden teşvik edilmiştir”.

Türkçe üniversite bültenlerinde geçerli bir dil olarak kabul edilmiştir. Üniversite Bülteninde Makale Yayınlanmasına Dair Yönetmeliğin 7. maddesinde Türkçe yayın yapılmayacağı belirtilirken "Bülten dili İngilizce olup, Almanca ve Fransızca yazılar da yayımlanabilir." ibaresi yer almaktadır⁸⁹.

Ülkemizde yabancı dil öğretimine devlet okullarında 2. sınıftan itibaren, özel okulların büyük çoğunluğunda okul öncesi eğitim düzeyinden itibaren başlanmaktadır. Öyle ki özel eğitim hizmeti veren okulların çoğunda öğrenciler yavaş yavaş İngilizceyle karşılaşmaktadır. Yabancı dil öğretimi 2012-2013 eğitim öğretim yıllarında yürürlüğe girmiş olan 4+4+4 eğitim sistemi ile ilkokul, ortaokul ve lise kapsamında eğitimde yer almaktadır. Ayrıca üniversitelerde de yabancı dil eğitimi devam etmektedir⁹⁰.

2.3.2. Yabancı Dil Yabancı Öğretiminin En Önemli Yöntemleri

1960'lardan sonra Chomsky'nin önderliğinde gelişen yeni dil anlayışından ve buna paralel olarak entelektüel psikolojinin gelişmesinden etkilenen dil öğretimi, bir alışkanlık ediniminden çok bilinçli bir edinim olarak görülmeye başlandı. Başka bir deyişle dil ediniminde ve dilin anlamında insan anlayışı ve kişiliği çok önemliydi. İnsanın bir makine olmadığı ve anadilden öğrenilenlerin, varsayımların ve doğuştan dil edinim mekanizmasının dil ediniminde önemli bir yeri olduğu varsayılmıştır⁹¹.

89 Ahmet Kılınç, “YÖK Bilimde Türkçe'ye Karşı mı?”, (Yeni Avrasya, 2021), 12.

90 İsmail Yaman, “Türkiye’de İngilizce Öğrenmek: Zorluklar ve Fırsatlar”, *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (2018), 170.

91 Ahmet Kocaman, “Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler” *Türk Dili Dergisi*, 47. (1983), 196.

Bugün sadece yabancı dil öğretiminden değil yabancı dil öğretim yöntemlerinden de söz edilebilir ve yöntem henüz tam olarak uygulanabilir kavramsal programlara dönüştürülmemiştir. Genel olarak iki yöntemin kullanıldığı söylenebilir: Önce gramer temeli hazırlanır ardından işlevsel ve kavramsal argümanlar eklenir. İkinci yaklaşımda bir yapı-işlev modeli sağlamak amacıyla dilbilgisi ve işlev baştan itibaren birlikte ele alınır. En yaygın uygulama ve bu çalışmanın konusu olan farklı kaynaklarda en sık bahsedilen yöntemler aşağıdaki gibidir.

2.3.2.1. Dilbilgisi Yöntemi

Dilbilgisi-çeviri yöntemi çok eski bir yöntemdir. Latince ve Yunanca gibi klasik dilleri öğretmek için kullanıldığı için *klasik yöntem* olarak da adlandırılır. Dilbilgisi çeviri yöntemi, Orta Çağ'dan beri dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu yöntem ilk olarak Batı'da Latince öğretiminde Doğu'da ise Arapça öğretiminde kullanılmıştır. Bu yöntemin yabancılara Arapça öğretiminde kullanılmasının İslamiyet'in yayılmasıyla başlayan bir süreçte yeni Müslümanların Arapça öğrenme girişimleriyle başladığı söylenebilir. Bu yöntemin Güneydoğu Asya ve Kuzey Afrika ülkelerinde geniş dağılımı bu görüşü doğrulamaktadır. Yukarıdaki coğrafi bölgelerde Arapça öğretiminin amacı öğrencilerin Kuran'ı ezberlemelerini ve gerektiğinde sözlerini açıklamalarını sağlamak olmalıdır. Bu amaçla Arap dilinin gramer kurallarının öğrenilmesi ve kompozisyonun anlaşılmasında kullanılması önem kazanmış ve gramer-çeviri yöntemi geniş uygulama alanı bulmuştur⁹².

Türkiye'deki birçok İmam Hatip ortaokulu, ilahiyat fakültesi, Arap dili ve edebiyatı bölümü, Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı üst düzey din eğitim merkezleri ve medreselerde, Arapça öğretiminde hala kullanılan bir yöntem bulunmaktadır. Bu durum öğretim yönteminin günümüzde ne kadar etkili ve yaygın olduğunu göstermektedir. Bu yöntem dil kullanımı için tasarlanmamıştır. Temel gereklilik, hedef dilin dil bilgisel kuralların bilinçli bir şekilde incelenmesidir. Öğretmen, sınıfta tek otorite olup anadilinde açıklamalar yapar. Dilbilgisi çeviri yönteminde dilbilgisi kurallarını kullanarak bir yabancı dili öğretmeye çalışılır. Bu şekilde öğrenci, Arapça düşünürken nahiv ve i'rab ile ilgili ilke ve kuralları öğrenir. Bu yöntem öncelikle kaynak ve hedef dillerin dil bilgisel

92 Ömer Demircan, *Türkiye'de Yabancı Dil: Dünden Bugüne*, (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1988), 32-33.

kurallarının detaylı bir şekilde analizini gerektirir. Kurs süresince edinilen bilgiler daha sonra çeviri alıştırmalarında metinlere uygulanır. Ancak bu dil öğretim yöntemi ses bilgisine yeterince dikkat edilmediğinden öğrenilen dilin doğru bir şekilde telaffuz edilmesini sağlamada eksiklik gösterebilir⁹³.

Sınıfta ana dil ve hedef dil birlikte kullanılır. Bu kelimeler dilin bütünlüğünü aşan ve sadece kullanılan metinle sınırlı olan kelimelerdir. Çeviri yapılırken iki dil çeşitli şekillerde karşılaştırılır. Hemen hemen her seviyedeki gramer bilgisi ana dilden hedef dile ve hedef dilden ana dile çeviri yoluyla uygulanmakta ve pekiştirilmektedir. Dilbilgisi kurallarının öğretiminde tümevarım tekniği kullanılır. Bu teknikle kurulan cümleler gerçek hayatta kullanılmayan yapay cümlelerdir. Bu kalıpları öğrenirken veya ezberlerken ana dili İngilizce olan birinin hedef dili konuşması ve anlaması büyük ölçüde imkansızdır. Dersin dili öğrencilerin ana dilidir⁹⁴. Bu yöntem ülkemizde uzun yıllardır orta ve yüksek öğretimde kullanılmakta ancak gerekli başarı sağlanamamıştır⁹⁵.

2.3.2.2. Doğal Yöntem

Gramer çeviri yöntemine cevaben geliştirilen doğal yöntem, bir yabancı dilin anadil gibi öğretilmesi gerektiğini gösteren bir yöntemdir. Dilbilgisi çevirisi yöntemi, yazılı dili edebi metinler ve klasik eserler aracılığıyla dilbilgisi kurallarını kullanarak öğretirken doğal yöntem dilin yaşayan ve yaygın olarak kullanılan biçimini öğrenmeyi amaçlar. Doğal yöntem yabancı dil öğrencileri ile başından itibaren sadece öğretmenin ana dilini kullanarak konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu etkileşimin herhangi bir gramer açıklaması olmaksızın basit cümlelerle gerçekleştirilmesi olarak tanımlanabilir. Doğal yöntemde klasik dil yerine yaşayan ve konuşulan bir dil öğretilir. Bu amaçla öğretmenler öğrettikleri dili ana dili olarak konuşanlar arasından seçilir. Sınıfta yapılacak açıklamalar hedef dilde münhasıran yapılır. Ders sırasında öğretmen öğrencilerle konuşur. Öğrenci hata yapsa bile konuşması için teşvik edilir. Yaygın görüş dilbilgisi kurallarının ancak metinlerde bilinmesi halinde öğretilebileceği yönündedir. Doğal yöntemde vurgu, öğrencilerin dili yazılı olarak görmeden önce duymalarıdır. Kitaptaki bazı diyaloglar

93 Murat Arif Güney, “Yabancı Dil Öğretimi ve Düünden Bugüne Türkiye’de Arapça Öğretimi” (Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (KTUIFD), 1/1 , 2014), 209.

94 Dinçay, *A Quick Chronological Review Of The Elt Methods*, 44.

95 Altun, *Türklere Arapça Öğretim Yöntem ve Teknikleri*, 70.

öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için ezberlenmiştir. Kelimelerin cümleler halinde sunulması ve cümlelerin işlevlerinin tek tek birimler olarak değil içeriğin bütünlüğü içinde gösterilmesi konusunda dikkatli bir değerlendirme yapılır. Sözlüğe başvurmadan kelimelerin anlamlarını anlamak mümkün olmadığından her durumda doğru sonuçlar vermek söz konusu değildir. Bu nedenle öğrenciler bazen dili kötüye kullanırlar. Sonuç olarak bu şekilde Arapça öğrenen bir kişi klasik, edebi ve dini metinlerdeki kelime ve tamlamaları doğru okuyamaz ve bu dili anlayamaz. Bu da öğrencilerde moral ve motivasyon kaybına yol açmaktadır⁹⁶.

2.3.2.3. Direkt Yöntem

Bu yöntem doğal yöntem gibi gramer çeviri yöntemine yanıt olarak geliştirilmiştir. Çalışılan dil ile yaşam arasında doğrudan bir ilişki kurduğu için doğrudan yöntem veya doğrudan yöntem olarak da adlandırılan doğrudan yöntem 1950'lerde geliştirilmiş ve dünyada ve Türkiye'de özellikle batılılara dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır⁹⁷.

Bu yöntemi geliştiren Gouin, modern psikolojinin fikirlerini yabancı dil çalışmalarına uyguladı. Ona göre dil önce kulakla işitilir, dille pekiştirilir, dokunulur ve elle yazılır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik ilk görüşleri ortaya koyan Gouin, yabancı dil öğretimini fiziksel etkinlik yoluyla öğrenmeye dönüştürmüştür⁹⁸. Doğrudan yöntemin başarısı için görsel öğrenme ve modelleme çok önemlidir. Doğrudan yöntemi kullanan öğretmen, sınıftaki maddelerin isimlerini söyleyerek başlar ve öğrencilerden bunları tekrar etmelerini ister. Ancak uygulamanın başında öğrencilerden sınıftaki belirli eylem, tutum ve davranışlarla sözcükler arasında bağlantı kurmaları istenir. Bu yöntem açık bir şekilde öğretilen dil ile karşılık gelen kavram arasında doğrudan bir bağlantı kurmaya dayanmaktadır. Doğrudan yöntemin kullanılmasından ortaya çıkan ana noktalar şunlardır: Bu yöntem yabancı dil öğrenmenin ana dili öğrenmekle eşdeğer olduğunu ima ettiğinden sözlü eğitim önce gelir. Genel olarak sınıftaki ve çevredeki nesneler, durumlar ve davranışlar sözlü ve gösterilerle aktarılır. Dersler hedef dili çok iyi bilen ve konuşan bir öğretmen üzerinden işlenmekle

96 Memiş ve Erdem, *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler*, 301.

97 Dinçay, *A Quick Chronological Review Of The Elt Methods*, 44.

98 Memiş ve Erdem, *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler*, 301.

birlikte öğrencilerin aktif katılımı da gerekmektedir. Kelime derslerinde anadile çeviri yapılmaz⁹⁹.

Doğrudan dil öğretimi daha çok öğretmen merkezlidir. Bu nedenle yöntemin başarısı öğretmenin becerilerine ve dil becerilerine bağlıdır. Bu bakımdan ülkemizde anadili Arapça olan bir öğretmen bulmak her zaman kolay olmamaktadır. Bu yöntem en çok öğrenciler yabancı bir ülkede dil öğrenirken ve öğrendikleri dili sıklıkla uygulama fırsatı bulduklarında etkili olduğundan Arap ülkelerinde eğitim almış öğrenciler bu yöntemi kullanarak konuşma ve dinlemede daha başarılı olabilirler. Ayrıca bu yöntemin öğretildiği ilk altı hafta boyunca kitap kullanılmaması ve sadece sözlü anlatıma ağırlık verilmesi Arapça gramer kurallarını (sarf-nahiv, i'rab vb.) bilmeyen öğrenci konuyu tam olarak anlamayacak ve cümleleri yanlış bir şekilde kendi ana dilinin mantığına göre sıralayacak ve daha baştan cesareti kırılacaktır¹⁰⁰.

Arapça öğretiminde kullanılan bu yöntem öğretmen ve öğrenci arasında iki yönlü bir şekilde oluşur. Dersler genellikle bir diyalog veya kısa bir fıkra ile başlar. Diyalogda başka dil kullanılmaz. Sadece Arapça konuşulmaktadır. Konuşmanın üslubu öğrenciye işaretlerle veya resimlerle anlatılır. Öğrenci duyduğu telaffuzu öğretmenin ağzından ayırt etmeye çalışır. Bu sayede öğrencinin Arapça öğrenme isteği artar ve Arapça pratik yapma olanağına kavuşur¹⁰¹.

2.3.2.4. Dilsel-İşitsel Yöntem

Davranışçı öğrenme psikolojisi kavramlarının ve yapısalcı dilbilim anlayışlarının etkisi altında geliştirilen işitsel-dilbilimsel yöntem, bir dilin doğal olarak edinilmesinin dinleme ve ardından konuşma, okuma ve yazma becerisinin kazanılmasıyla başladığını göstermektedir. Bu yöntem 1940'larda ve 1950'lerde Michigan Üniversitesi'nin yardımıyla geliştirildi. Çünkü ABD ordusunun askeri üs kurduğu ülkelerin dillerini hızlı bir şekilde öğrenmesi gerekiyordu ve bunları bilinen yöntemlerle kullanmıyordu. Bu yöntemle dil öğretiminin büyük başarısı nedeniyle, bu yöntem 1950'lerde ortaokullara da yayıldı¹⁰².

99 Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, 46.

100 Memiş ve Erdem, *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler*, 301-302.

101 Altun, *Türklere Arapça Öğretim Yöntem ve Teknikleri*, 71.

102 Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, 42.

Bu yöntemle yabancı dil öğrenen öğrenciler, dili mekanik olarak ve ancak sürekli dinledikleri ve tekrarladıkları için belirli kalıplarda konuşmalarına izin verecek şekilde öğrenirler. Başka bir deyişle yeni kelimeler ve deyimler bağlam içinde öğretildiğinden öğrenciler bunları bağlam dışında anlamakta ve özgün şekillerde kullanmakta zorlanırlar. Bazı öğretmenler de bu yöntemi gramer kurallarını taklit etmek için kullanırlar ve kelime ve deyimleri anlamlarını anlamadan tekrar etmek öğrencileri etkiler. Öğretmen diğer yöntemlere göre dersten önce daha fazla hazırlık yapar yorucudur ve sınıf içi alıştırmaların monotonluğu öğrencileri sıkar. Bu yöntemle Arapça öğrenen kişilerin Arap ülkelerine seyahat ederken günlük işlerin üstesinden gelebilecekleri varsayılsa da bu yöntemle öğrenilen kalıplarla klasik veya modern akademik metinleri kullanırken cümleleri okumak ve anlamak pek mümkün değildir¹⁰³.

Bu sisteme göre konuşulan söz, yazılandan daha önemlidir. İnsan önce konuşmayı öğrenir sonra yazmayı öğrenir. Çocuk içinde yaşadığı toplumun dilini alışkanlıklar edinerek öğrenir. Bu nedenle yabancı dil derslerinde cümle ezberlemek ve tekrar etmek çok önemlidir. Yabancı dil öğretimi ilkelerinin ayrıntılı bir şekilde öğretilmesi gereksizdir. Bunun nedeni anadili İngilizce olanların çoğunun dilbilgisi kurallarını bilmemesidir¹⁰⁴.

2.3.2.5. Bilişsel Yöntem

Bu bilişsel teknik, psikolog Ausubel ve seçkin dilbilimci Noam Chomsky'nin görüşlerinden etkilenen davranışsal dil teorisine bir yanıt olarak 1960'larda ortaya çıktı. Chomsky'ye göre dil öğrenimi, alışkanlığın veya koşullanmanın ürünü değil daha çok akılcı, zihinsel etkinliği yansıtan yaratıcı bir süreçtir. Ausubel ise bu yöntemi yabancı bir dilde yeni bilgilerin ezberlenmesi ve eski bilgilerle yeni anlamlar ve bağlantılar edinilmesi olarak karakterize etmektedir. Ona göre anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için yeni öğrenenlerin önceki öğrenenlerle bütünleşmesi gerekir¹⁰⁵.

Bir yabancı dili bu şekilde öğretirken, ezberden daha anlamlı öğrenmeye vurgu yapılır. Dilbilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilir. Dört temel dil becerisinin tümü yaratıcı dil öğrenimi ve kullanımı için eşit derecede önemlidir. Ana

103 Memiş ve Erdem, *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler*, 302-304.

104 Yaşar Seracettin Baytar, “Belli Başlı Dil Öğretim Metotları Ve Bunların Arap Dili Öğretimi Açısından Eleştirel Değerlendirmesi”, (EKEV Akademi Dergisi, 20/67, 2016), 325.

105 Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, 47

diliniz kullanılacak ve gerekirse çeviriler yapılacaktır. Eski bilgi ve yeni bilgi birleştirilir ve hepsi tek bir birimde iletilir. Görsel-işitsel araçlar ve diğer eğitim kaynakları kullanılır¹⁰⁶.

Bu yöntem diyalogu ders planının temeli olarak sunar ve aynı zamanda öğrencilere diyalog için fırsatlar sunar ve kullanılan dil alıştırmaları çeşitlidir. Sınıfta metin alıştırmaları üzerinde çalıştıktan sonra öğrencinin dış dünya ile iletişim gücü kazanmaya yönelik etkinlikler gerçekleştirmesini sağlar. Bu da sadece pratik Arapça öğrenmeyi desteklemekle kalmaz aynı zamanda modern veya klasik tarzda metinleri okuma ve anlama becerisi üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir. Bu yöntemin kullanıldığı yabancı dil öğretiminde ezberleme tekniğine yeterince önem verilmediği eleştirilerden biridir. Dilbilgisi ve sözdizimsel kurallara aşırı dikkat ve bunları anlama ihtiyacı diğer dil becerilerinin özellikle de etkili iletişim kurma becerisinin ihmal edilmesine ve zayıflamasına yol açabilir. Bilişsel yöntem öğrencilere dilin tüm kural ve özelliklerini uygulama yoluyla öğretmeye çalışırken öğrenci gerektiğinde anında yardım edemediği için dilin birçok kuralını kendi başına keşfetme fırsatı bulamamaktadır. Bu bilişsel yöntemin zayıf yönlerinden biri olarak kabul edilir¹⁰⁷.

2.3.2.6. Görsel-İşitsel Yöntem

Görsel-işitsel yöntem, 1960'larda Gubernia ve Revenc tarafından geliştirildi. Dil öğretiminde teknolojinin kullanımını içeren bu yöntem, görsel-işitsel teknolojik materyaller kullanılarak metinlerin öğretilmesi yoluyla dil öğretimini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Bu yöntemle dil öğrenimi üç aşamada gerçekleşir. İlk olarak günlük konuşma dili öğretilir. İkinci aşamada basit metinler, gazeteler ve dergiler gibi uzmanlık bilgisi gerektirmeyen konulara odaklanılır. Üçüncü sınıfta fen bilimleri, tıp, beşerî bilimler ve hukuk gibi çeşitli alanlarda eğitim verilmektedir. Tartışılan yöntemin ilk aşamada daha avantajlı olduğu ortaya çıktı. Bu yöntemle ilk altı ayda okuma yazma dikkate alınmaz. Ancak bu uygulamanın dezavantajları sonradan anlaşılmış ve süre kısalmıştır. Görsel-işitsel yöntemde gramer kurallarının altı çizilmediği için gramer çeviri yöntemiyle çelişmektedir. Bu yöntemde gramer kurallarından çok dil becerileri önemlidir. Yöntem, en basit yapılandırılmış alıştırmada dil öğretimini gerçek iletişime yaklaştırmayı

106 Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, 48.

107 Memiş ve Erdem, *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler*, 306

amaçladığından iletişimin yönü vurgulanır ve soru-cevap yöntemi kullanılır. İşitsel-görsel yöntem, dil derslerinde tüm duyuları kullanmaya çalışır. Öğretmen öğrencilere tüm dil yapılarının anlamını davranış, jest ve mimiklerle açıklar, görsel materyallerle gösterir ve ses kayıtlarından bu yapıların telaffuzlarını dinler. Sınıfta kullanılan görseller; anlamsal, tematik, anlatısal ve anımsatıcı olmak üzere dört işleve ayrılmıştır¹⁰⁸.

2.3.2.7. Okuma Yöntemi

Metni hazırlama, metni okuma, uygulamaya koyma ve becerilerden oluşur. Bu yöntem okumayı öğrenmekle başlar ve ardından yazmayı öğrenmekle devam eder. Okuma yönteminde kelimeler kolaylıkla telaffuz edilir. Cümleler kısa ve net. Öğretmen önce metni öğrenciye okur ve varsa telaffuz hatalarını düzeltir. Daha sonra öğrencilerin konunun ana fikrini ve okuma parçasını anlamalarına yardımcı olacak sorular sorar. Bu yöntem, öğrencilerin cümleler ve diyaloglar oluşturma becerilerini geliştirir. Öğretmenin dikkat etmesi gereken bir diğer nokta da öğrencinin Arapça deyimler ve deyimler konusundaki bilgilerinin her geçen gün derinleşmesidir. Bu yöntemde öğretmen, öğrencinin dikkatini çeken ve onu okumaya teşvik eden hayatın her kesiminden okuma metinleri seçer¹⁰⁹.

2.3.2.8. Telkin Yöntemi

İpucu-telkin yöntemi, 20. yüzyılın ikinci yarısında geliştirilen dilbilimsel yöntemlerden biridir. Bu yöntemin yabancı dil öğretimine temel katkısı, sınıf içi iletişimin rahat bir ortamda gerçekleşmesini sağlamaktır. Bu amaçla dersler oturma odası tarzında işlenir ve müzik en etkili öğretim aracıdır. Dersler başlamadan önce her öğrenciye yeni bir kimlik kazandırılmakta ve günlük parça müzik eşliğinde yabancı dil sohbetleri gerçekleştirilmektedir. Telkin yöntemi, 1960'lardan sonra psikoterapist ve eğitimci Georgi Lozanov tarafından psikolojik verilere dayalı olarak geliştirilen bir yabancı dil öğretim yöntemidir¹¹⁰.

108 Memiş ve Erdem, *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemle*, 313.

109 Altun, *Türklere Arapça Öğretim Yöntem ve Teknikleri*, 73.

110 Mehmet Bölükbaşı, *"Arapça Öğretiminde Telkin Yöntemi ve Uygulaması"*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı Ankara, 2012), 24.

Bu yöntemin yabancı dil öğretimine en büyük katkısı sınıfta iletişim için rahat koşullar yaratmasıdır. Bu amaçla dersler oturma odası tarzında işlenir ve müzik en etkili öğretim aracıdır. Dersler başlamadan önce her öğrencinin yeni bir isim ve kimlik kazanması teşvik edilir ve yabancı dillerdeki günlük konuşmalara müzik eşlik eder¹¹¹. Telkin yönteminin başlıca avantajları şunlardır: Dersler, iletişimi kolaylaştıran derin bir müzik eşliğinde, yumuşak aydınlatmalı rahat bir sınıfta yapılır. Bu yöntemin kullanıldığı dil öğretiminin temel amacı iletişim olduğundan diyalog büyük önem taşır ve üç aşamada öğretilir. Öncelikle diyalog baştan sona öğrencilere okunur ve gerekli açıklamalar yapılır. İkinci aşamada diyalog müzik eşliğinde, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek tekrar okunur ve gerekirse anadilinde açıklamalar yapılabilir. Üçüncü aşamada öğrencilerden gözleri kapalı olarak rahat bir şekilde oturup klasik müzik eşliğinde diyalogu dinlemeleri ve hatırlamaları istenir¹¹². Ülkemizde Arapça öğretilen kurumların mekânsal kısıtlılıkları nedeniyle kalabalık sınıflarda bu yöntemin kullanılması mümkün değildir. Bu yöntemle ilgili yaygın sorunlardan biri ders ortamı oluşturma zor ve pahalı olmasıdır. Arapça derslerinde bu yöntemi uygulayan öğretmenin özel olarak eğitilmiş nitelikli ve deneyimli olması gerekmektedir. Bu niteliklere sahip bir Arapça öğretmeni bulmak ne kolay ne de mümkün görünmektedir¹¹³.

2.3.2.9. İletişimsel Metot

Dilin iletişim olduğu teorisine dayanan iletişimsel yaklaşımda amaç, iletişim becerilerini geliştirmektir. Hymes'e göre dil teorisi, iletişim ve kültürü birbirine bağlayan bir teori olarak görülmelidir. İletişimsel yeterlilik kuramı ise konuşucunun konuşma ortamında yetkin bir şekilde iletişim kurabilmesi için bilmesi gerekenleri ifade etmektedir¹¹⁴. Bu yöntemle Arapça öğretiminin derste diyalogların fazla kullanılması nedeniyle günlük yaşamda ağırlıklı olarak sözlü iletişimde etkili olduğu ancak ders materyallerindeki metin sayısının yetersiz olması nedeniyle okuryazarlığı ve anlamayı geliştirdiği söylenebilir. Yeterince teşvik eder ve gramere ve ezberlemeye karşıdır. Öğretmen, yöntemin gereği olarak oluşturulan ikili ve grup çalışmalarında öğrenciler

111 Memiş ve Erdem, *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler*, 308.

112 Memiş ve Erdem, *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler*, 309

113 Memiş ve Erdem, *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler*, 308.

114 Memiş ve Erdem, *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler*, 306.

arasındaki iletişimi tam olarak kontrol edememekte ve yanlışları düzeltmenin yollarını bulamamaktadır. Bu da öğrenme başarısızlığına yol açabilmektedir¹¹⁵.

2.3.2.10. Seçmeli Grupla Öğretim Yöntemi

Yabancı dil öğretimi için tek bir yöntemin yeterli olmayabileceğine inanan bazı dilbilimcilerin önerdiği isteğe bağlı yöntem birden çok yöntemin en iyi yönlerini alıp karma bir yöntem kullanmaktır. Seçmeli yöntemin temel ilkesi, tek ve kesin bir yaklaşıma sahip bir yönteme değil dil öğretiminin genel ilkelerine dayanmalıdır. Öğretilecek dile bağlı olarak belirli kurallar geliştirirken dil öğrenme hedefine ulaşmak için tüm yöntem ve araçlar kullanılmalıdır¹¹⁶.

Şu anda seçmeli yöntem birçok seçenek sunduğu ve öğretmene çok fazla özgürlük verdiği için yabancı dil öğretiminde çok yaygındır. Ancak bu yöntemi kullanan öğretmenlerin kendilerine en uygun yöntemi belirlemek için dilbilim ve psikoloji okurken farklı öğretim stratejilerine tüm yöntem ve tekniklere aşina olmaları gerekir. Tüm bu gereksinimler, öğretimin kalitesini çok fazla öğretmenlere bağlı hale getirmekte ve özellikle Arapça bölümünde bu yeterlilik ve becerilere sahip öğretmen bulmayı zorlaştırmaktadır. Söz konusu yöntem daha çok bir yöntem seçme tekniğidir. Yeni bir yöntemin ortaya çıkması için seçim aşamasından sonra bilgilerin toplanması ve sentezlenmesi gerekir. Birçok öğretmen arasında kafa karışıklığı yaratmamak ve buna en uygun yöntemi belirlemek için öğretmenler birlikte karar almalı ve yararlı gördükleri kavramlardan yeni bir ortak sentez oluşturmalıdır. Özellikle Arapça öğrenen öğrenciler, çeşitli ve sürekli değişen yöntemlere uyum sağlayamıyor ve ustalık gösteremiyor. Yöntemin bu yönü değişime açık olmayan öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir¹¹⁷.

İsteğe bağlı yöntem, öğrencinin sözlerini vurgular. Bu bir kez başarıldığında yazmaya ve uygun olduğunda sözlü ve yazılı anlamaya önem verir. Bu yöntem öğretmene somut sorumluluk yükler. Çeşitli yöntemlerin önemli yerlerini alıp uygulayan öğretmen, kendi deneyim ve deneyimlerini de katar¹¹⁸.

115 Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, 57-59.

116 Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, 59.

117 Memiş ve Erdem, *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler*, 308.

118 Altun, *Türklere Arapça Öğretim Yöntem ve Teknikleri*, 75.

2.3.2.11. Grupla Öğretim Metodu

Danışmanlı Yöntem olarak da bilinen bu yöntem, 1960 yılında Amerikalı psikiyatrist Charles Curran tarafından geliştirilmiştir. İnsanların ikinci bir dil öğrenirken hata yapma korkusu ve iç karışıklık nedeniyle kendilerini ifade edemediklerini kaydeden Curran, öğrencilerin de bu korkuyu bırakıp başarısızlık korkusunu yenme sorumluluğu olması gerektiğini savundu ve öğrenci ikilisi öğretmen, danışan-danışman ilişkisi şeklinde görülmesi gerektiğini savundu. Öğrenci merkezli yöntemde öğretmen ve öğrenci arasındaki karşılıklı dostluk, ilgi ve olumlu tutum önemlidir¹¹⁹. Sınıftaki öğrencilerin yerleri daire şeklinde düzenlenmiştir. İdeal olarak öğretmen bu dairenin dışında kalmalıdır. Her öğrenci veya 3-4, 6-12 kişilik gruplar için bir öğrenci öğretmen olarak seçilecektir. Bu sayede öğrenciler, öğretmen ve öğrencilerin eğitmeni ile rahat bir şekilde iletişim kurma fırsatına sahip olurlar. Yabancı dil öğrenenlerin sadece bu yöntemi kullanarak hedef dili tam olarak öğrenmeleri kolay değildir. Bu yöntemi kullanan öğretmenlerin öğretilcek dil ve anadili düzeyinde gramer bilgisine ve ayrıca psikolojik eğitime sahip olmaları gerekir. Arapça için diğer dillerde olduğu gibi benzer niteliklere sahip, iyi yetişmiş öğretmenler bulmak zor olduğundan bu yöntem çok uygun görülmedi. Belirli bir müfredat ve öğrencilerin kendi aralarındaki diyaloglarına dayalı konu seçimi olmadığı için ele alınan yöntem dil dersleri ve gerçek derslerle uyumlu değildir. Dolayısıyla örgün eğitim veren ve müfredata bağlı kalmak zorunda olan eğitim kurumlarında Arapçanın bu yöntemle öğretilmesi mümkün değildir¹²⁰.

2.4. Arapça Dil Bilgisi Öğretimindeki Yöntemler

2.4.1. Tümdengelimi Yöntemi

Tümdengelimi yöntemi en eski gramer yöntemidir. Bu, insan aklının gelişme aşamasında olan ve yaşı daha büyük olan öğrenciler için uygun bir yöntemdir. Bu yöntemle öğrenci önce tabanı ezberler. İlgili örnekler daha sonra sağlanır. Birçok İslam ülkesinde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemle yazılmış pek çok dilbilgisi kitabı bulunmaktadır¹²¹.

119 Demirel, *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, 62.

120 Memiş ve Erdem, *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler*, 311.

121 Altun, *Türklere Arapça Öğretim Yöntem ve Teknikleri*, 80.

2.4.2. Tümevarım Yöntemi

Basitten karmaşığa, somuttan soyuta, parçadan bütüne, özelden genele götüren bir yöntemdir. Bu yöntemde önce numuneler verilir. Kurallar verilen örneklerden alınmıştır. Yeni ve farklı egzersizlerle kurallar derinleştirilir. Öğrenci herhangi bir hazır bilgi almaz. Öğrenciden yönergeleri öğrenmesi istenir. Tümevarım yöntemine tümdengelim veya analiz de denir. Tümdengelim yönteminin tam tersidir¹²².

2.4.3. Metin Okutma Yöntemi

Metin okuma yönteminde metin, dil becerilerinin kazandırılmasında temel materyaldir. Öğrenciye bir metin okunurken dilbilgisi kurallarına uyulması zorunludur. Öğrenci bu sayede metinde önemli bir yer tutan dilbilgisi hakkında bilgi edinir. Metinde kelime ve tamlamalar üzerinde durulmakta gramer bilgileri küçük örneklerle verilmektedir. Metin ve gramer daha sonra birlikte işlenerek bir içerik birimi oluşturulur¹²³.

2.4.4. Okuyarak ve Dinleyerek Gramer Edinme Yöntemi

Okuma ve dinleme yöntemiyle dilbilgisi kazanımında, öğrenci bilmeden hedef dilde büyük miktarda metin okuyarak veya dinleyerek gramer bilgisi edinir. Orta öğretim ve üniversite seviyesine uyarlanmış bir yöntemdir. Bu, her türlü metne ve kalabalık sınıflara uygulanabileceği için olumlu bir yöntemdir¹²⁴.

122 Altun, *Türklere Arapça Öğretim Yöntem ve Teknikleri*, 81.

123 Altun, *Türklere Arapça Öğretim Yöntem ve Teknikleri*, 41.

124 Altun, *Türklere Arapça Öğretim Yöntem ve Teknikleri*, 41.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAPÇA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE BULGULAR

Araştırmanın bu aşamasında araştırmanın modeli, araştırmada kullanılan ölçme aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Nitel araştırma yöntemi, araştırmacının araştırma konusuna ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirmesine olanak tanıyan bir araştırma yöntemidir. Bu araştırmada, nitel araştırma yönteminin aşağıdaki alt türleri kullanılacaktır: Arapça öğretimi ile ilgili kitap, makale, rapor ve diğer dokümanlar incelenecektir. Doküman incelemesi, Arapça öğretimi ile ilgili farklı bakış açılarını ve yaklaşımları anlamak için yapılacaktır. Arapça öğretmenleri ve öğrencileri ile görüşmeler yapılacaktır. Görüşmeler, Arapça öğretimi ile ilgili deneyimlerini ve görüşlerini öğrenmek için yapılacaktır. Arapça dersleri gözlemlenecektir. Gözlemler, Arapça öğretimi ile ilgili uygulamaları anlamak için yapılacaktır. Verilerin Toplanması ve Analizi, Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliliği:

3.1.1. Araştırma Modeli

Nitel yöntem farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, tecrübeler, algılar, eğilimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Ancak bu tanışıklık olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim uygun bir araştırma zemini oluşturur¹²⁵

Araştırmalarda yaygın kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme veya mülakat; önceden hazırlanmış soruları sorduğu ve karşısındaki kişinin sorulara

125 Ali Yıldırım – Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2008), 117

yanıtlar verdiği amaçlı bir söyleşidir¹²⁶. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. 13 Arapça Öğretmeninin bu sorulara verdikleri cevaplar incelenmiştir. Bu sayede elde edilen ham veriler işlenmiş ve böylece öğretmenlerin görüşleri derinlemesine incelenmiştir.

3.1.2. Ölçme Aracı

Bu araştırmada Arapça öğretiminde kullanılan dil öğretim metotları açısından meslek dersleri öğretmenlerinin yeterliliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle bir literatür taraması yapılmış ancak bu konuya paralellik gösteren herhangi bir çalışmaya veya veri toplama aracına rastlanamamıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşü alınarak ve tekrar düzenlenerek oluşturulmuştur.

3.1.3. Verilerin Analizi

Arapça öğretiminde kullanılan dil öğretim metotları açısından meslek dersleri öğretmenlerinin yeterliliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu incelemeler sonucunda dil öğretim metotları hakkındaki görüş maddelerinin yer aldığı 9 (dokuz) açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılanların kimliği hakkında bilgi edinmek amacıyla öğretmenlerin cinsiyet, kıdem yılı, mezun olunan fakülte, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik durum, okulun türü faktörü dikkate alınmıştır. Bu bilgilere göre öğretmenlerin verdikleri cevaplar tasniflenmeye çalışılmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve araştırmada kullanılan sorulara verilen cevaplar tek tek incelenmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan sorular 13 öğretmene sunulmuştur. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler incelenmiştir. Öğretmenler tarafından her soru için belirtilen düşünceler yazılmaya çalışılmıştır ve her bir öğretmen, katılımcı olarak isimlendirilip (Öğrt.) şeklinde yazılmıştır. Öğretmenlerden gelen bilgilere hiçbir şekilde müdahale edilmemiş ve öğretmenlerin orijinal cümleleri aslına uygun şekilde yazılmıştır. Bu bilgiler tırnak işareti içerisinde ve italik olarak yazılmıştır.

126 Elif Kuş, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nitel mi, Nicel mi?*, (Ankara: Anı Yayıncılık, 2003), 15.

3.2. Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında veri toplama aracından elde edilen verilerle ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Dahil Olan Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Alt Değişken	Frekans
Cinsiyet	Kadın	8
	Erkek	5
Kıdem Yılınız	1 – 5	5
	6 – 10	4
	11 – 15	1
	16 – 20	1
	21 – 25	
	26+	2
Mezun Olduğunuz Fakülte	Eğitim Fakültesi	2
	Fen Edebiyat Fakültesi	
	İlahiyat Fakültesi	11
	Diğer	
Okulunuzun Bulunduğu Yerin Sosyo-Ekonomik Durumu	Düşük	3
	Orta	10
	Yüksek	
Okulunuzun Türü	İmam Hatip Ortaokulu	2
	İmam Hatip Lisesi	11
	Diğer	

Tablo 3.1 incelendiğinde katılımcıların demografik özellikleri olarak 8'i (%61,53) kadın, 5'i (%38,46) erkektir. Kıdem yılı olarak 5'i (%38,46) 1 – 5 yıl, 4'ü (%30,76) 6 – 10 yıl, 1'i (%7,69) 11 – 15 yıl, 1'i (%7,69) 16 – 20 yıl, 2'si (%15,38) 26+ tecrübeye sahiptir. Katılımcıların mezun oldukları okullar olarak 2'si (%15,38) eğitim fakültesi,

11'i (%84,61) ilahiyat fakültesidir. Okulun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik durumu olarak 3'ü (%23,07) düşük, 10'u (%76,92) orta düzeydedir. Katılımcıların 2'si (%15,38) imam hatip ortaokulunda, 11'i (%84,61) imam hatip lisesinde görev yapmaktadır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldurmaları istenmiştir. Görüşme formunda sorulan sorular ve katılımcıların görüşleri aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

Katılımcılara “**Arapça öğretiminde hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz? Açıklayınız.**” şeklinde sorulmuştur. Katılımcıların cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

(Öğrt.1): *Arapça öğrenmeye karşı öğrenciler genellikle isteksizler. Özellikle normal okuldan gelen lise öğrencileri Arapça dersine karşı önyargılı olabilir. Bunun dışında derse gereken önemi verilmiyor ve işletilen konular derste kaldığı için çabuk unutuluyor ver ders verimsiz oluyor.* (Öğrt.4): *En başta karşılaştığım zorluk öğrencinin Arapça okuma-yazma bilmemesi ve Arap diline karşı bir önyargı beslemesi. Zor olduğunu düşünüyorlar, gereksiz olduğunu düşünüyorlar, külfet olarak görüyorlar ve son olarak maalesef bazı zararlı siyasi partilerin yapmış olduğu Arap düşmanlığı neticesinde Araplardan ve onlara ait her şeyden nefret ediyorlar. Buna Arapça da dâhil.* (Öğrt.6): *Ders saatlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için yeterli olmaması.* (Öğrt.7): *Öğrencilerimiz bilgilerini birleştirirken ve uygulama yaparken sıkıntı yaşıyor. Bu durum öğretimin kalıcılığının önündeki en büyük engel oluyor bence.* (Öğrt.10): *Kelime ezberleme, öğrencilerdeki isteksizlik, öğrencilerin dikkat dağınıklığı.* (Öğrt.12): *Öğrencilerin “dil yeterlilikleri” bakımından yeterli olmayışları ve ikinci bir lisana Arapça da olsa sempatik bakış sorunları.* (Öğrt.13): *Kullanılan müfredat ve kitaplar, uygun öğretim araçlarının eksikliği, zayıf öğrenci motivasyonu.”*

Katılımcı öğretmenlere sorular “Arapça öğretiminde hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde oluşan temalar aşağıdaki Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Katılımcıların Arapça Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar

Temalar	Alt Temalar	Frekans
Öğrenci kaynaklı	Öğrencilerin dil becerisi seviyeleri düzeyinin yetersiz oluşu, ön yargılı olmaları, motivasyonlarının düşük olması, ikinci bir dil öğrenmek istememeleri, dikkat dağınıklığı, Arapçanın gereksiz görülmesi, külfet olduğunun düşünülmesi.	11
Müfredat kaynaklı	Ders sayısının az olması, kitapların yetersiz oluşu, pratik yapma imkânı olmaması, araç-gereç eksikliği.	6
Öğretmen kaynaklı	Öğretmenlerin yeteri kadar planlı programlı olmaması, yeni yöntemler denememesi.	2

Tablo 3.2 incelendiğinde katılımcılara göre Arapça öğretiminde karşılaştıkları sorunlar öğrenci kaynaklı (Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin yetersiz oluşu, ön yargılı olmaları, motivasyonlarının düşük olması, ikinci bir dil öğrenmek istememeleri, dikkat dağınıklığı, Arapçanın gereksiz görülmesi, külfet olduğunun düşünülmesi.), müfredat kaynaklı (Ders sayısının az olması, kitapların yetersiz oluşu, pratik yapma imkânı olmaması, araç-gereç eksikliği.) ve öğretmen kaynaklı (Öğretmenlerin yeteri kadar planlı programlı olmaması, yeni yöntemler denememesi.) kaynaklı olarak şekillenmiştir.

Katılımcılara “**Arapça öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?**” şeklinde sorulmuştur. Katılımcıların cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

“(Öğrt 2): Gramer-metin bilgisinin paralel gitmesi, kelimelerin kavratılması dil oyunlarına başvurulması, (Öğrt 5): Türk öğrencilerim dil becerisi seviyeleri açısından son derece zayıftılar. 11. yahut 12. Sınıfa geçmiş olmasına rağmen hâlâ Arapça okuma-yazma bilmeyen öğrencilerim var. Bir yandan müfredatı takip etmeli bir yandan Arapçayı

sevdirmeli ve öğretmeli bir yandan ilave ödevler vererek öğrencinin okuma ve yazma öğrenmesini sağlamalı bunların hepsini kimi sınıfta haftada 2 ders içinde başarmalı. O yüzden uygulayabildiğim yöntem ve teknik kısmında fazla bir şey zikredemeyeceğim. Akıllı tahtayı aktif kullanmaya çalışırım. Ders kitabı mutlaka tahtada açık olur. Dilbilgisi kurallarını öğretirken onu öğrencilerin ezbere bildiği ve o kuralın bulunduğu bir ayetle ilişkilendiririm. Bir parçayı tercüme ederken bütün sınıfın katılımıyla onun Türkçeye çevrilmesini sağlarım. Kelimeleri çözümledikten sonra cümleyi toparlama işini öğrencilere devreder en güzel ifade edenin kurduğu cümleyi o söyler ben tahtaya yazarım. Sınıf içerisinde “otur, kalk, oku, yaz” gibi ifadeleri Arapça kullanmaya çalışırım. Dilbilgisi kuralı öğrenildikten sonra zaten ders kitabında birçok etkinlik ve parça var oraları benim yönlendirmemle okur, anlam verir ve sorularını çözeriz. Diyalogları karşılıklı Arapça olarak okutup anlam vermelerini isterim. Çözemedikleri yerde yapabilecek öğrenci var mı diye sorar yoksa kendim tercüme ederim. Özellikle dersin kolay olduğunu kavratmak maksadıyla ortak kelimelere çokça vurgu yaparım. Temel bazı fiil ve isimleri öğrenmeleri için ödev veririm. Ders kitabında her etkinliğin başında bulunan yönergeleri bir defa sene başında öğretir. Bundan sonra tercümesini pek söylemem sadece Arapça yönergeyi okur ve yapılması isteneni onlardan beklerim.

(Öğrt 8): Dinleme-anlama, konuşma, okuma-anlama ve yazma becerilerinin yanında, görsel ve işitsel materyaller, soru-cevap ve tartışma tekniklerini kullanıyorum. (Öğrt 9): Sunum, gösterip yaptırma, soru- cevap. (Öğrt 11): Anlatım, gösteri, soru-cevap, sunum. (Öğrt 12): karşılıklı konuşma, yazma ve okuma. (Öğrt 13): Proje yönteminin yanı sıra, eğitim sürecinin odak noktası olarak öğrenciye ve sınıf içinde grup çalışmasına dayalı teknik ve yöntemleri kullanırım.”

Katılımcı öğretmenlere sorulan “**Arapça öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?**” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde oluşan temalar aşağıdaki Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Katılımcıların Arapça Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler

Temalar	Alt Temalar	Frekans
Kullanılan Yöntemler	Anlatım, sunum, soru-cevap, gösteri, tartışma, iş birliği, büyük grup tartışması, ödev verme, drama.	11

Tablo 3.3 incelendiğinde katılımcıların ders işleme sürecinde kullandıkları yöntemler anlatım, sunum, soru-cevap, gösteri, tartışma, iş birliği, büyük grup tartışması, ödev verme, drama şeklinde sıralanmıştır. Burada üzerinde durulması gereken bir diğer konu da öğretmenlerin kullandıkları yöntemler içerisinde geleneksel öğretim yöntemlerine daha sık yer vermeleridir. Öğretmenler aktif öğretim yöntemlerine çok az yer vermektedirler. Bununla birlikte öğretmenlerden bazıları öğretim yöntemlerinin isimlerini vermek yerine ders işleme sürecini anlatmışlardır. Bazı öğretmenlerin öğretim yöntemleri konusunda yeteri derecede bilgi sahibi olmadıkları söylenebilecektir.

Katılımcılara “**Arapça öğretiminde kullandığınız yöntem ve tekniklerin öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?**” şeklinde sorulmuştur. Katılımcıların cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

“(Öğrt 1): Evet düşünüyorum. Oyunlarla pratiklerle dersler daha verimli ve kalıcı oluyor. Öğrencilerin oyunlara katılması yaşayarak öğrenmeyi etkili kılıyor. (Öğrt 4): Öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu düşünüyorum çünkü onların seviyesini aşan bir şeyler yaptığımızda ders işlemek hemen hemen mümkün olmuyor. Hiçbir şey öğretemez oluyoruz. Öğrenciler ancak boş boş bakar hâle geliyor. Mecbur onların seviyesine inip altından kalkabilecekleri yöntem ve teknikler kullanıyoruz.

Şunu da belirtmek gerekir ki öğrenciyi hafife almamak lazım. Yapamaz edemez diyerek sürekli ödevleri, konuları, dersi basitleştirmek kolaylaştırmak onun faydasına olmuyor tam tersine onu köreltiyor. Bu noktada öğrencinin bir nebze olsun zorlanması taraftarıyım. (Öğrt 5): Lisan öğrenmede en etkili yöntem dinleme-anlama, konuşma, okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesidir. Bu becerilerin görsel ve işitsel materyallerle desteklenmesi, soru-cevap ve tartışma tekniklerinin uygulanması öğrenmeyi kalıcı bir duruma getirmektedir. (Öğrt 6): Genelde sınıf ortamında uygulanabilir teknikler olduğunu ve seviyeye hitap ettiğini düşünüyorum. (Öğrt 7): Evet,

öğrenme yaparken en başta anlatım tekniği kullanıp sonra soru cevapla pekiştirme daha sonra gösteri vb. görselliğe hitap eden akılda daha çok kalıcı teknikleri yarışmaları uyguluyorum. (Öğrt 10): Evet. Zira öğretmen muhatabın durumunu dikkate almasını bilendir. (Öğrt 12): Evet, bence çok yerinde, çünkü geleneksel bilgi öğretisinden uzaklaşıyor ve öğrenciye daha fazla çalışma motivasyonu veriyor.”

Katılımcı öğretmenlere sorulan “**Arapça öğretiminde kullandığınız yöntem ve tekniklerin öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?**” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde oluşan temalar aşağıdaki Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Katılımcıların Arapça Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğu

Temalar	Alt Temalar	Frekans
Evet	Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi önemli, öğrencilerin seviyesinden yüksek ders anlatılırsa öğrenciler anlamaz. Hatta materyaller daha çok kullanılmalı. Konular basitleştirilerek anlatılmalı. Yapararak-yaşayarak öğrenme imkânı sunulmalı. Öğrencilere başaracakları inandırılmalı.	11
Hayır	Öğrencileri zorlamak gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciler zorlanmalı, çabalamalı, gayret etmeli.	2

Tablo 3.4 incelendiğinde öğretmenlerin bir kısmı “Evet, öğrencilerin seviyesine uygundur. Çünkü öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi önemli, öğrencilerin seviyesinden yüksek ders anlatılırsa öğrenciler anlamaz. Hatta materyaller daha çok kullanılmalı. Konular basitleştirilerek anlatılmalı. Yapararak-yaşayarak öğrenme imkânı sunulmalı. Öğrencilere başaracakları inandırılmalı.” cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bir kısmı “Hayır, öğrencilerin seviyesine uygun değildir. Çünkü öğrencileri zorlamak gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciler zorlanmalı, çabalamalı, gayret etmeli.” şeklinde cevap vermiştir.

Katılımcılara “**Anadili Arapça olmayanlarda kullandığınız yöntem ve tekniklerin ne derecede yeterli olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.**” Şeklinde sorulmuştur. Katılımcıların cevaplarından bazıları aşağıdaki gibidir:

“(Öğrt 2): Yeni bir dil öğrenimi oldukça zor. Öğrencilerde de bu konuda önyargılar var bu yüzden yetersiz kaldığı yerler oluyor. Fakat elimizden geldiğince dersleri daha verimli hale getirmeye çalışıyoruz. (Öğrt 5): Mevcut ders programlarındaki ders saatiyle biz öğretmenler hangi teknik ve yöntemi kullansak öğrencilere tam anlamıyla bir dil öğretebilmek pek mümkün değil. Ders saatlerini artırmak da pek mümkün gözüküyor. Şu da var ki öğrencileri sürekli dilbilgisi kurallarıyla boğmak onlarda tiksinti meydana getirebiliyor. Belli bir yaşa gelmiş ve belli bir yola girmeye azmetmiş medrese talebeleri yoğun bir dilbilgisi eğitimiyle Arapça öğrenebiliyor. Ama bizim İmam hatip lisesindeki öğrencilerimiz o derece bir koşullanmışlık ve irade ile bize gelmiyorlar. Hem akademik olarak zayıf gelen bu öğrencilere yoğun dilbilgisi ile başlamak fazla geliyor. Daha renkli, daha oyun ve etkinlik odaklı ve daha çok konuşma dinleme şeklinde başlanırsa sonuç alınabilir. Aslında yöntem ve teknikten ziyade öğrencilerin içindeki heves arttırılabilirse sonuç o öğrencinin kendi kendine öğrenmesi oluyor. Çünkü dünyanın en iyi öğretmeni de gelse en iyi yöntemleri de kullansa o öğrenci kendini kapatmış ve bunu değersiz görüyorsa elden bir şey gelmiyor. (Öğrt 6): Öğrencilerin Arapçayı öğrenme konusunda istekli ve azimli olmaları ve Arapçalarını geliştirmek için gerekli çalışmaları yapmaları halinde başarılı olacaklarını düşünüyorum. (Öğrt 8): Bu teknikler maalesef kısa vadeli fayda sağlıyor ve istediğimiz neticeyi alamıyoruz. (Öğrt 9): Yeterli gelmiyor. Çünkü öğrencilerde bazen isteksizlik ve dikkat dağınıklığı ile karşılaşıyoruz ve kelime ezberleme zor gelebiliyor. Dikkat çekmek için daha çok grup ya da karşılıklı iletişim ve teknikleri kullanmaya çalışıyoruz. (Öğrt 11): Hazır bulunuşluk ve sempati sorunu yaşamayanlarda bu ve diğer uygulanacak yöntem teknikler yol ve seviye kat edilmesine vesile olacaktır. (Öğrt 12): Elbette bu yeterli değildir, çünkü biz öğretmenler olarak öğrencileri, dili eğitim bağlamında gerçekten kullanmalarını sağlayacak şekilde diyalog ve ifadeye dayalı gerçek öğrenme koşullarına yerleştirmemiz gerekir.”

Katılımcı öğretmenlere sorulan “**Anadili Arapça olmayanlarda kullandığınız yöntem ve tekniklerin ne derecede yeterli olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.**” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde oluşan temalar aşağıdaki Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. Katılımcıların Anadili Arapça Olmayanlarda Kullandığınız Yöntem ve Tekniklerin Ne Derecede Yeterli Olduğu

Temalar	Alt Temalar	Frekans
Yeterli Değil	Ders saati süresi sınırlı, öğrenciler dil bilgisi öğrenmek istemiyor, öğrenilenleri uygulama imkânı yok. Öğrencilerin hazır bulunuş düzeyleri düşük, öğrenciler önyargılı, öğrencileri motive edecek durumlar eksik, öğrenciler ikinci bir dil öğrenmek istemiyor, öğrenciler Arapça öğrenmek istemiyor. Arapçanın işlerine yaramayacağını düşünüyorlar.	13
Yeterli	-	-

Tablo 3.5 incelendiğinde öğretmenlerinin tamamının Anadili Arapça olmayanlarda kullanılan yöntem ve tekniklerin etkisinin düşük olduğunu belirtmektedir. Bu durumun nedenleri arasında ise ders saati süresinin sınırlı olması, öğrencilerin dil bilgisi öğrenmek istememesi, öğrenilenleri uygulama imkânı olmaması, öğrencilerin hazır bulunuş düzeylerinin düşük olması, öğrencilerin önyargılı olması, öğrencileri motive edecek durumların eksik olması, öğrencilerin ikinci bir dili öğrenmek istememesi, öğrencilerin özellikle Arapça öğrenmek istememesi, Arapçanın işlerine yaramayacağını düşünmeleri şeklinde oluşmuştur.

Katılımcılara “**Anadili Arapça olmayanlara eğitim veren öğretmenlerin Arapça öğretiminde ne derecede yeterli olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.**” şeklinde sorulmuştur. Katılımcıların cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

“(Öğrt 3): Eğer öğretmen öğretmeye çalıştığı dile ve dilin bilgisine yeteri kadar hakimse yeterli olur. Bu yeterliliğin daimî kalması için öğretmenlerin her daim kendini geliştiren ve yeni öğrenim tekniklerine de açık olması gerekir. (Öğrt 6): Açıkçası gerekli yetkinliğe erişmeden eğitim ve öğretime başladıklarını düşünüyorum. Öğretmenlerin önemli bir kısmı bu dili konuşmıyor. Duyduğunu anlamıyor. Okuduğunu kolaylıkla

tercüme edemiyor. Üzerlerinde Arapça öğretmeni unvanı olsa bile bu acı bir gerçektir. Birçok öğretmenin sene başında müdürlerine bana Arapça dersi vermeyin dedikleri vakidir. (Öğrt 7): Hitap edilen kitle beklentiyi yüksek tutacak seviyede olmadığı için öğretmenlerin yeterli olduğunu düşünüyorum. (Öğrt 8): Her eğitim veren çocuklara farklı teknik kullanmıyor seviyelerine inip onlarla daha onların anlayacağı tarzda konuşmuyor anlatmıyor. (Öğrt 10): Arapçayı, Kur'an'ın ve Hz. Peygamber Efendimizin kullandığı tek dil olarak kabul edip anlama, bu bilgiyi hayata geçirme ve İslam'a hizmet etme bilincine sahip öğretmenler, her zaman ve her yerde kendilerine sunulan fırsatları değerlendireceklerdir. (Öğrt 12): Çoğunlukla anadili Arapça olmayan kişilere Arapça öğreten öğretmenlerin becerileri yüksektir ancak eğitim koşulları ve aynı gruptaki öğrencilerin farklı seviyeleri, öğretmenin tüm becerilerini kullanmasına olanak sağlamamaktadır.”

Katılımcı öğretmenlere sorulan “**Anadili Arapça olmayanlara eğitim veren öğretmenlerin Arapça öğretiminde ne derecede yeterli olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.**” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde oluşan temalar aşağıdaki Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6. Katılımcıların Anadili Arapça Olmayanlara Eğitim Veren Öğretmenlerin Arapça Öğretiminde Ne Derecede Yeterli Olduğu

Temalar	Alt Temalar	Frekans
Yeterli Değil	Yeterli birikime sahip olmayan öğretmenler kendileri Arapçaya hâkim değil söyleneni anlamıyor, tercüme edemiyor, sene başı toplantılarında Arapça dersini almak istemiyor.	6
Yeterli	Anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretmenleri ders anlatma yeterlidir. Çünkü öğrencilerin seviyesi yüksek değil anlatılması gereken konular sınırlı ve basit, öğrencilerin temeli olmadığı için anlatım yapılıyor.	7

Tablo 3.6 incelendiğinde öğretmenlerin Anadili Arapça olmayanlara eğitim veren öğretmenlerin yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerin gerekçesi; yeterli birikime sahip olmayan öğretmenler kendileri Arapçaya hâkim değil söyleneni anlamıyor, tercüme edemiyor, sene başı toplantılarında Arapça dersini almak istemiyor şeklindedir. Anadili Arapça olmayanlara eğitim veren öğretmenlerin yeterliliğine inanan bazı eğitimcilerin gerekçesi, Anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretmenlerinin ders anlatma konusundaki yeterliliklerinin yeterli olduğudur. Çünkü öğrencilerin seviyesi yüksek değil anlatılması gereken konular sınırlı ve basit, öğrencilerin temeli olmadığı için anlatım yapılıyor şeklindedir.

Katılımcılara “**Arapça öğretiminde hangi yöntem ve tekniklerin yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?**” şeklinde sorulmuştur. Katılımcıların cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

“(Öğrt 1): Dersi eğlenceli hale getirecek oyunlar oynayarak, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sınıfa getirecek işletilen dersler öğrenciler için daha yeterli olmakta. (Öğrt 2): Bazı dilbilgisi kurallarının formül gibi ezberlenmesi yöntemini çok beğeniyorum. Ben hâlâ üniversite günlerimde bu şekilde ezberlemiş olduğum kuralları rahatlıkla hatırlıyorum. Konuların Âyet-i Kerime ve Hadis-i Şeriflerle irtibatlandırılıp hem kalıcılığının hem de dinî bilgi yönünden de öğreticiliğinin artmasını sağlamasını yararlı buluyorum. Ben uygulama imkânı pek bulamasam da hafızlık eğitimi alan öğrencilere Arap Dilini öğretmek çok kolay olabilmektedir. Hem ezber yapma sürecini hızlandıran hem ezberlediği yeri anlamını bilerek ezberlemesini sağlayan bir yöntemdir. Ezberleyeceği sayfayı öğrenci hem kelime kelime hem baştan sona topluca Arapça mealiyle öğrenir. Fasih Arapça ile çekilmiş videolar veya çizgi filmler dinleme açısından çok faydalı olabiliyor. Oynatma hızını yavaşlatmak veya hızlandırmak da mümkün. Yani başlayıp yetişemeyen öğrencilere büyük bir kolaylık. Arapça yazı yazmalarını öğrenmelerini sağlamak adına özel hazırlanmış yazı defterleri kullanılabilir. Bunun neticesi çok olumlu oluyor. (Öğrt 5): Soru-cevap, tartışma, drama, grup çalışması gösteri, sunum vb. tekniklerin kullanılması öğrenmeyi kolaylaştırır ve kalıcı öğrenme sağlar. (Öğrt 9): Sunum, gösterip yaptırma ve soru-cevap tekniğinin yeterli olduğunu düşünüyorum. (Öğrt 10): Dil öğrenme olduğu için daha çok işitsel şekilde aşına olacakları etkinliklerle birlikte daha çok akılda kalması için daha aktif rol alacakları görsel, grup vb. ilgilerini çekecek tekniklerin daha etkili olacağını düşünüyorum özellikle

ortaokul grubunda etkinlik oyun vb eğitimlerle olmalı. (Öğrt 12): Ortam ve sürece göre modern yöntem ve teknikler Arapça Kur'an ve Hz. Muhammed lisanı olduğu bilinmesi şartı ile geçerli olacaktır. (Öğrt 13): Öğrenciler öncelikle uygun bir değerlendirmeye dayalı olarak gerçek seviyeye göre sıralanmalı, ardından dilin eğitim bağlamında kullanımına odaklanarak çoklu seviyelere uygun müfredatlar ve her gruba uygun yöntemler benimsenmelidir.

Katılımcı öğretmenlere sorulan “**Arapça öğretiminde hangi yöntem ve tekniklerin yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?**” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde oluşan temalar aşağıdaki Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Katılımcıların Arapça Öğretiminde Yeterli Olduğunu Düşündükleri Yöntem ve Teknikler

Temalar	Alt Temalar	Frekans
Kullanılması Uygun Olan Yöntem ve Teknikler	Anlatım, sunum, soru-cevap, gösteri, tartışma, iş birliği, büyük grup tartışması, ödev verme, drama, yaparak-yaşayarak öğrenme olan her yöntem, eğitsel oyunlar, etkinlik temelli öğrenmeler, materyal kullanımına ağırlık verme, video ve çizgi filmler izlettirme, modern yöntemler, aktif öğrenme uygulamaları.	13

Tablo 3.7 incelendiğinde katılımcıların Arapça öğretim sürecinde kullanılması uygun olduğunu düşündükleri yöntemler ve teknikler; anlatım, sunum, soru-cevap, gösteri, tartışma, iş birliği, büyük grup tartışması, ödev verme, drama, yaparak-yaşayarak öğrenme olan her yöntem, eğitsel oyunlar, etkinlik temelli öğrenmeler, materyal kullanımına ağırlık verme, video ve çizgi filmler izlettirme, modern yöntemler, aktif öğrenme uygulamaları şeklinde sıralanmıştır.

Katılımcılara “**Arapça öğretiminin önünde bulunan zorlukların ve engellemelerin kaldırılması için neler yapılabilir?**” Şeklinde sorulmuştur. Katılımcıların cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

“(Öğrt 3): Dil öğrenimi konusundaki önyargıların kaldırılması ve dil öğrenimini daha eğlenceli kalıcı etkinliklerle ve ifadelerle anlatmak birçok engellemeyi kaldıracaktır. (Öğrt 4): İlk yapılması gereken önyargıların kırılması. Bunun tam olarak nasıl yapılacağını söylemek güç belki bizi ve eğitim camiasını aşan bir durum. Çünkü hem dışarıdan hem içerden büyük bir nefret pompalanıyor. Bunu yapanlar asırlardır İslam’a duydukları kin ve nefreti Arapçaya yansıtıyorlar. Bunu öyle basitçe çözmek pek kolay değil. Bu dışardaki düşmanlığı sınıf içinde çok ciddi hissediyoruz çünkü. Elbette öğrencileri ikna etmek, doğru bilgiyle buluşturmak bizim görevimiz ancak biz bazen ne yaparsak yapalım bunun önüne geçemiyoruz. Kör bir cehaletle direniyorlar. Arapça Dil şenliği günü okulda zil sesi yerine Arapça bir çocuk şarkısı çalındı diye homurdanan öğretmen görünümlü cehalet timsali insanlar var. (Öğrt 7): Öğrencilere bu dilin ehemmiyeti anlatılarak, Arapçanın öğrenilmesi çok zor olan bir dil olduğu önyargısını yıkarak, öğrenci seviyesine uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak, dersleri öğrencilerin ilgisini çekecek derse katılımını sağlayacak şekilde işleyerek, güncel hayat ile ders arasında bağlantı kurarak, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamalarına imkân verecek öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması. (Öğrt 9): Arapça öğretiminde önceliğin kelime hazinesini geliştirme, okuduğunu anlama, kendini ifade edebilme ve öğrendiklerini günlük hayata uyarlamaya verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Dilbilgisi konularının belli bir mesafe kat edildikten sonra verilmesi daha faydalı olabilir. (Öğrt 10): Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için esnek zorlamadan ama diğer taraftan sevdirecek oyun, aktivite vb. yöntemlerle önyargıları kırıp aktifleşmeleri sağlanmalı. (Öğrt 11): Kur’an ve sünneti anlama yolunun mutluluğu kazandırılabilir. Ayrıca internet ve yazılı kaynaklardan bu lisan ile haşır neşir olunması sağlanabilir. (Öğrt 13): Öğretmen geleneksel yöntemlerden arınmalı ve öğrencilerin dili gerçek anlamda kullanmalarına odaklanmalıdır.”

Katılımcı öğretmenlere sorulan “**Arapça öğretiminin önünde bulunan zorlukların ve engellemelerin kaldırılması için neler yapılabilir?**” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde oluşan temalar aşağıdaki Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Katılımcıların Arapça Öğretiminin Önünde Bulunan Zorlukların ve Engellerin Nasıl Kaldırılacağı Hakkındaki Düşünceleri

Temalar	Alt Temalar	Frekans
Önyargıların Kaldırılması	Arapçanın zor olduğu, Araplara yönelik, Arap kültürüne yönelik önyargılar, Arapçaya karşı antipati, İslamiyet’e yönelik kemikleşmiş olumsuz düşünceler, diğer ders öğretmenlerinin olumsuz bakış açısı.	5
Motivasyon	Öğrencilere sevdirmesi, Arapça öğretmenlerinin sevecen yaklaşması, Arapçanın öneminin kavratılması, yeni bir dil öğrenmenin gereksinimi.	4
Yöntem ve Teknik Kullanımı	Öğrencilerin seviyelerine yönelik yöntem ve teknik kullanımı, pratik yapma imkanının verilmesi, geçmişle gelecek arasında bağ kurma, sınıfta öğretilenlerin normal hayata transfer edilebilmesi, yaparak-yaşayarak öğrenmelerin yapılabilmesi.	8

Tablo 3.8 incelendiğinde; katılımcılara göre Arapça öğretiminin önünde bulunan zorlukların ve engellerin nasıl kaldırılacağı konusunda önyargıların kaldırılması (Arapçanın zor olduğu, Araplara yönelik, Arap kültürüne yönelik önyargılar, Arapçaya karşı antipati, İslamiyet’e yönelik kemikleşmiş olumsuz düşünceler, diğer ders öğretmenlerinin olumsuz bakış açısı.), motivasyon (Öğrencilere sevdirmesi, Arapça öğretmenlerinin sevecen yaklaşması, Arapçanın öneminin kavratılması, yeni bir dil öğrenmenin gereksinimi.), yöntem ve teknik kullanımı (Öğrencilerin seviyelerine yönelik yöntem ve teknik kullanımı, pratik yapma imkanının verilmesi, geçmişle gelecek arasında bağ kurma, sınıfta öğretilenlerin normal hayata transfer edilebilmesi, yaparak-yaşayarak öğrenmelerin yapılabilmesi.) şeklinde sıralanmıştır.

Katılımcılara “Arapça öğretimi sonunda öğrencilerin dil yeterlilikleri konusunda; konuşma, yazma, dinleme, okuma alanlarından hangilerinin daha iyi öğretildiğiniz düşünüyorsunuz? Neden?” şeklinde sorulmuştur. Katılımcıların cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

“(Öğrt 1): Konuşma ve yazma alanları daha etkili olmakla beraber derslerde dinleme ve okuma etkinliğine de çokça yer vermek bunları daha verimli kılıyor. En etkilisi de dinleme ve okuma. Çünkü hem kulağa hem göze ve aynı zamanda diğer duylara hitap edilerek yapılan öğretim her zaman daha etkilidir. (Öğrt 2): Konuşma konusunda bırakın öğrencileri öğretmenlerini bile yeterli görmüyorum. Bu konuda çok büyük eksik vardır. Yazma konusuna gelince bakarak nispeten yazabiliyorsa da öğrenciler duyduklarını yazma konusunda zorlanıyorlar özellikle peltek-düz, kalın-ince harfleri birbiriyle karıştırıyorlar. Dinleme konusunda çok yetersizler. Diğerlerine nispetle en iyi oldukları alan okuma kısmı denilebilir. Bu noktada Arapça öğretmenlerine Kur'an-ı Kerim dersinin çok fazla katkısının olduğunu söyleyebilirim. Çünkü ders sayısının fazla olmasıyla ve özellikle okumaya odaklanmasıyla Arapça dersine desteği büyüktür. (Öğrt 5): Yazma, dinleme ve okuma alanlarında daha başarılı olduklarını düşünüyorum. Çünkü pratiklerini geliştirebilmeleri için hem ders saatleri yeterli değil hem de toplumsal ortamlar mevcut değil. (Öğrt 7): Konuşma konusunda biraz daha ilerleme kat etmiş oluyorlar. Çünkü uygulama yapmak için en çok çaba harcadıkları yöntem bence konuşma. Konuşma esnasında kullandıkları kelime ve cümleler onlar için daha kalıcı oluyor. (Öğrt 8): Okuma. Çünkü öğrenciler Kur'an okuma ile ilgili ön bilgileri olduğu için okuma konusunda daha iyiler. (Öğrt 11): Okuma, çünkü ancak bu kadarı umumiyetle kazandırılabilir. (Öğrt 12): Bana göre hepsi öğrencinin dil becerisini oluşturmak için önemli ve gereklidir. Çünkü bu derslerin her birinin öğrencinin dilsel yeteneğinin oluşmasında temel rolü vardır.”

Katılımcı öğretmenlere sorulan “Arapça öğretiminin sonunda öğrencilere dil yeterlilikleri açısından, konuşma, yazma, dinleme ve okuma alanlarının hangisinin daha etkili bir şekilde öğretildiğini düşünüyorsunuz? Neden?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde oluşan temalar aşağıdaki Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Katılımcıların Arapça Öğretimi Sonunda Öğrencilerin En İyi Oldukları Alan

Temalar	Alt Temalar	Frekans
Okuma	Öğrencilerin en iyi öğrendikleri alandır. Çünkü Kur'an-ı Kerim okudukları için aşinalar. Pratik yapmak için ellerinde materyalleri var. Öğrencilerin dilsel becerisi gelişiyor.	
Yazma	Duyduklarını yazabilseler de zorlanıyorlar. Harfleri karıştırıyorlar.	
Konuşma	Öğrencilerin çok zorlandıkları alan çünkü ders harici pratik yapma şansı olmuyor. Konuşabilseler kalıcı öğrenmiş olacaklar.	
Dinleme	Sınıf içerisinde okunan bir metni takip ediyorlar. Hem dinlemiş hem de görerek öğrenmiş oluyorlar. Göze ve kulağa hitap etmiş oluyor.	

Tablo 3.9 incelendiğinde katılımcıların Arapça öğretimi sonunda en iyi oldukları kısımlara bakıldığında; okuma (Öğrencilerin en iyi öğrendikleri alandır. Çünkü Kur'an-ı Kerim okudukları için aşinalar. Pratik yapmak için ellerinde materyalleri var. Öğrencilerin dilsel becerisi gelişiyor.), yazma (Duyduklarını yazabilseler de zorlanıyorlar. Harfleri karıştırıyorlar.), konuşma (Öğrencilerin çok zorlandıkları alan çünkü ders harici pratik yapma şansı olmuyor. Konuşabilseler kalıcı öğrenmiş olacaklar.), dinleme (Sınıf içerisinde okunan bir metni takip ediyorlar. Hem dinlemiş hem de görerek öğrenmiş oluyorlar. Göze ve kulağa hitap etmiş oluyor.) şeklinde sıralanmıştır.

3.3. Tartışma ve Öneriler

3.3.1. Tartışma

Araştırmanın bu aşamasında bulgulardan yola çıkılarak sonuçlara, tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre Arapça öğretimi ile ilgili problemlerin üç temel kaynaktan beslendiği gözlemlenmiştir: öğrenci, müfredat ve öğretmen. Bu problemlerin giderilmesi veya en aza indirilmesi Arapça öğretiminin kolaylaşmasına katkıda bulunacaktır.

Bu yaklaşım, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine, Arapçaya olan ilgilerini ve sevgilerini artırmalarına ve dili günlük hayatta etkin bir şekilde kullanabilmelerine katkı sağlamaktadır. Sonuç olarak Arapça öğretiminde daha etkili ve öğrenci odaklı stratejilerin önemini göstermektedir.

Katılımcıların Arapça öğretimi sürecinde geleneksel öğretim yöntemlerini sıklıkla kullanmalarına rağmen çağdaş yöntem ve tekniklerin kullanılması istemekte ve tavsiye etmektedirler. Çünkü geleneksel öğretim yöntem ve teknikleriyle öğrenilenlerin kısa vadede unutulduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada, Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgisi ile ilgili çarpıcı bir bulguya rastlanmıştır. Öğretmenlerin katıldıkları Arapça ders saatleri, kurs ve seminerler ile hizmet içi eğitime duyulan ihtiyaç düzeyi arasında anlamlı bir bağlantı bulunamamıştır. Bu durum, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanlarda yeterince destek alamadıklarını göstermektedir.

Bu bulgu ışığında, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konularda hizmet içi eğitim almalarının önemi vurgulanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan kurs ve seminerler, bu konuda önemli bir kaynak sunmaktadır.

Katılımcılar Arapça öğretiminde anlatım, sunum, soru-cevap, gösteri, tartışma, iş birliği, büyük grup tartışması, ödev verme, drama, yaparak-yaşayarak öğrenme olan her yöntem, eğitsel oyunlar, etkinlik temelli öğrenmeler, materyal kullanımına ağırlık verme, video ve çizgi filmler izlettirme, modern yöntemler, aktif öğrenme uygulamaları kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin bilgi ve tutumlarının yetersizliği ve uygulamada yaşanan problemler göze çarpmaktadır. İngiltere'deki üniversite dil merkezlerinde ise Arapça dil becerilerini geliştirmeye yönelik ders öncesi hazırlık ve ders sonrası takip çalışmaları içeren drama etkinlikleri uygulanmaktadır. Ayrıca, Self-Access Center'daki materyallerle desteklenen bazı faaliyetler de mevcuttur.

Katılımcılar tarafından Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunlardan en önemlisinin Arapça öğretimine yönelik olan önyargı olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin Arapçaya yaklaşımın olumsuz olması, öğrenilmek istenmemesi, diğer öğretmenlerin olumsuz yaklaşması, materyal eksiklikleri, Arapça öğretmenlerinin yetersiz olması vb. konular Arapça öğretiminin önünde engel oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça dersine yönelik tutumları ve dersin işlenişinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada açık uçlu sorular kullanılarak veri toplanmış ve analizler sonucunda çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Bulgulara göre, Arapça dersinin işlenişinin bazı yönlerden gözden geçirilmesi ve müfredatın güncellenmesi gerekmektedir. Ayrıca, ders saatinin artırılması da öğrencilerin Arapçayı daha iyi öğrenmesine katkı sağlayabilir. Öğrencilerin Arapça dersine yönelik tutumlarının genel ortalamasının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeylerine göre tutumlarda bazı değişiklikler gözlemlenmiş olup, bu durum farklı etkenlere bağlı olabilir.

Katılımcılar, dil becerileri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden en kolay olarak okuma becerisinin geliştiğini belirtmişlerdir. Bunun temel sebebinin ise öğrencilerin Kur'an-ı Kerim okumayı bilmesi olarak söylenmiştir. Ancak en zor öğretileni ise konuşma becerisi olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak da öğrencilerin öğrendiklerini pratik yapma imkânı bulamamaları olduğunu söylemişlerdir. Arapça dil eğitiminin yaygınlaşması ve kolaylaşması için okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini kapsayan bir eğitim modeli benimsenmeli ve bu modelin etkin bir şekilde uygulanması için sosyal medya araçlarından faydalanılmalıdır. Günlük hayatımızda önemli bir yer tutan sosyal medya, Arapça dil becerilerini geliştirmek için ideal bir platform sunmaktadır.

Ancak yapılan gözlemler, Arapça öğretiminde dört dil becerisine eşit önem verilmediğini ve özellikle konuşma becerilerinin yeterince geliştirilemediğini göstermektedir. Bu eksikliğin giderilmesi için öğrencileri aktif olarak diyaloga dahil eden ve ekip çalışmasını teşvik eden yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sayede öğrenciler iletişim becerilerini geliştirme imkânı bulacak ve özgüven kazanacaklardır.

3.3.2. Öneriler

- Araştırmada Arapça öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları sonucuna varılmıştır. Bu sebeple özellikle Arapça

öğretmenlerine hizmet içi eğitim uygulamalarıyla eğitimde yöntem ve teknikler dersi verilmelidir.

- Arapça öğretiminin önündeki en büyük engellerden biri Arapça öğretimine yönelik önyargı olmaktadır. Arapça öğretimi üzerindeki önyargının kaldırılması için yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması, Arapça dersinin öneminin anlatılması, Arapça dersinde öğretilenlerin kullanılmasına imkanlar verilmesi sağlanabilir. Bir dil olarak Arapçanın diğer diller kadar önemli olduğu konusunda farkındalıklar ortaya konulmalıdır.
- Öğrencilerin Arapça okuma konusunda daha yeterli oldukları tespit edilmiştir. Ancak Arapçanın öğrenilme konusunda öğrencilerin en büyük ölçütü konuşma olmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin konuşma pratiği yapacakları imkanlar olmalıdır.
- Arapça öğretimi ayrılan ders saat sayısının artırılması gerektiği önerilebilir. Bu sayede öğrenciler daha çok öğrenmiş olacaklardır.
- Çalışmada nitel bir yöntem kullanılmıştır. Başka bir çalışma grubuyla başka veri toplama aracı kullanılarak Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümü için öneriler toplanabilir.

SONUÇ

İlahiyat fakültesi öğrencilerine göre Arapça dil hakimiyeti, sadece kelime bilgisinden öte, kendini Arapça ifade edebilme yeteneğidir. Öğrenciler, bu alanda en büyük eksikliği hissettiklerini ve Arapça konuşma becerilerinin geliştirilmesine daha fazla önem verilmesi gerektiğini savunuyorlar. Arapçanın önemini kavrayan ve bu dilde kendini rahatça ifade edebilen ilahiyatçılar yetiştirmek için fakülteden ve hocalardan destek, teşvik ve rehberlik bekliyorlar.

Öğretmenlerin bu kurs ve seminerlerden tam fayda sağlayabilmeleri için gerekli altyapının sağlanması da gerekmektedir. Bu altyapının sağlanması için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Ayrıca öğretmenlerin temel dil becerilerine yöneldikleri ve yeni yöntemleri yeterince kullanmadıkları belirlenmiştir.

Arapça dilinin öğreniminde üç temel unsur ön plana çıkmaktadır: öğrenci, eğitmen ve yöntem. Bu unsurların etkin bir şekilde uyum içinde kullanılması, Arapça öğrenimini kolaylaştıran ve başarıyı artıran bir etkiye sahiptir.

Öğrencilerin Arapça öğrenmeye olan motivasyonlarını ve arzularını yükseltmek için geleneksel yöntemlerden ziyade, öğrenciyi merkeze alan öğretim yöntem ve tekniklerine yönelmek önemli bir adımdır. Bu bağlamda, somut öğrenmeye ve öğrenilen bilgilerin pratik hayatta kullanılmasına imkân tanıyan öğretim yöntemlerine ağırlık verilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Abır, Bilal. *Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça Dersine Giren Öğretmenlerin Profilleri ve İletişimsel Yaklaşımla Arapça Öğretimine İlişkin Farkındalıkları*, (Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015
- Akreş, Hasan, Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretiminde, Uzaktan Eğitim Alanında Sosyal Medya Faktörü. *International Journal of Kurdish Studies*, 5(1), 2019, 312-327.
- Akyüz, Yahya, Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2013. Ankara Pegem Akademi, 2013.
- Altun, Ahmet. Türklere Arapça Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Sorunlar ve Çözümler, Akdem Yayınları, İstanbul, 2017.
- Altundiş, Ebru, İngilizce Öğretmenlerinin Eğitimsel Kökenleri ve Dil Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar (Kayseri İli Örneği). (Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri, 2006.
- Alsalihi, İpek Abdulqader. *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Görsel Kullanımın Etkisi*, (Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2018).
- Aydın, Atık. “İlahiyat Fakültesi Lisans Öğrencilerinin Arapça Eğitimi Hakkındaki Görüşleri”, *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 2020, 33-57.
- Aygün, Serkan. “Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı”. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.
- Bayram, Selahattin. “Öğrenci ve Öğretmen Perspektifinden Türkiye’de Arapça Öğretimi: Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Çalışma”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (22), 2011, 43-70.
- Baytar, Yaşar Seracettin. “Belli Başlı Dil Öğretim Metotları ve Bunların Arap Dili Öğretimi Açısından Eleştirel Değerlendirmesi”. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(67), 2016, 335-337.

- Bölükbaşı, Mehmet, “*Arapça Öğretiminde Telkin Yöntemi ve Uygulaması*”, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı Ankara, 2012.
- Ceylan, Senem, “Türkiye’de Arapça Öğretiminde Arapça Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemine İlişkin Görüşleri.” *Akdeniz Havzası ve Afrika Medeniyetleri Dergisi*, 4(2), 2022, 152-155.
- Coştu, Kamil, “Arapça Eğitiminde Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.” *Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 3(6), 2015, 29-56.
- Çakıroğlu, Erdiñ ve Işıksal, M. “Preservice Elementary Teachers’ Attitudes and Self-Efficacy Beliefs Toward Mathematics”, *Education and Science*, 34(151), 2009, 132-139.
- Çavuşoğlu, Ömer, “Tarihte İmam Hatip Okulları”. *İlkadım Dergisi*, S.333, 2016, 1-26.
- Çınar, Fatih, “1924’ten 2000’e Kadar Uygulanmış Olan İmam Hatip Lisesi Öğretim Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması”. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 2013, 180-192.
- Demircan, Ömer, Türkiye’de Yabancı Dil: Dünden Bugüne, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1988.
- Demirel, Ömer, İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul 1999.
- Demirel, Ömer, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı. Pegem A Yayıncılık, Ankara 2004
- Demirkazık, Emine. *Görseller Eşliğinde Özlü Sözler Kullanmanın Arapça Öğretimine Katkısının İncelenmesi*, (Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2019).
- Dinçay, Turgay. “A Quick Chronological Review Of The Elt Methods Along With Their Techniques And Principles: Choosing Eclecticism From Among Language Teaching Methods”, *Dil Dergisi*, 2010, S.147, 31-47.
- Aksan, Doğan (2020). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim 1*, Ankara: TDK Yayınları.

- Doğan, Candemir. “Arapça Öğretiminde Yöntem Orijinli Problemler ve Çözüm Önerileri.” *NÜSHA Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 2006.
- Dondurmacı, Ayşegül, “İmam Hatip Liselerinde Görev Yapan Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgilerinin Araştırılması”. *Doğu Araştırmaları*, 1/21, 2020.
- Erden, Münire, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul 2005
- Eskicumalı, Ahmet, “Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği”, Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde. Pegem A yayıncılık, Ankara 2002, 2-31
- Gömlüksiz, Mehmet Nuri, “Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 2002, 143-158.
- Gültekin, Mehmet, “Değişen Toplumda Eğitim ve Öğretmen Nitelikleri”, *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 2020, 654-700.
- Gültekin, Seval. *İmam hatip ortaokulları 5. sınıflarda Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*, (Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013.
- Güney, Murat Arif, “Yabancı Dil Öğretimi ve Düünden Bugüne Türkiye’de Arapça Öğretimi” *Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (KTUIFD)*, 1 (1), 2014, 193-211.
- Gürkan, Tanju. “Öğretmenin nitelikleri ve görevleri”, E. Sözer (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2001, 27-38.
- İnce, Ayşegül. “English Language Teaching Self- Efficacy Beliefs and Reflective Teaching Practices of Turkish EFL Instructors”, *İstanbul Medeniyet University*, 2023.
- İşler, Emrullah, “Arapça Öğretim Programı Ve Getirdiği Yenilikler”, *Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi Ulusal Kongresi Bildiriler Kitabı*, Gazi Üniversitesi Yay. Ankara 2007, 647-655
- İşler, Emrullah, Kaleli, H., Işık, İ., Demirci, S., & Zompoğlu, H. *İmam Hatip Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liseleri Arapça Dersi Öğretim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara 2008.

- Kartal, Erdoğan. “Bilgi ve İletişim Teknolojileri ve Dil Öğretim Endüstrisi”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 2005, 383-393.
- Kaya, Mustafa. “Arapça Öğreniminde Motivasyonun Rolü: Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 2017, 985-1006.
- Kervankaya, Figen. “İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme”, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1(1), 2014, 120-134.
- Kılınç, Ahmet. “YÖK Bilimde Türkçe’ye Karşı mı?”, *Yeni Avrasya*, 2001.
- Kocaman, Ahmet. “Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler” *Türk Dili Dergisi*, 47. 1983, 193-211
- Korukçu, Adem ve Acuner, Yusuf. “İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Yetkinlik Beklentisi ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı-Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2), 2012, 191-211
- Kuş, Elif. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nitel mi, Nicel mi?* Anı Yayıncılık, Ankara, 2003.
- MEB. “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*, 2017, s, II <<http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/486>> (03.05.2023).
- MEB. “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri”, *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*, 2006, I, <<https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlikmeslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>> (20.11.2023).
- Memiş, Muhammet ve Erdem, Mehmet Dursun. “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler”, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, Ankara, C.8, S.9. 2013.

- Meşe Ramazan, “*Dijital Dönem Uzaktan Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*” İnönü Üniversitesi İlahiyat Dergisi, İnönü İlahiyat dergisi, İslam ve Yorum V 2/107, (Eylül 2021),
- Modan, Norah. *Ana dili Arapça olmayanlara öykü yoluyla arapça öğretimi ve dil akıcılığındaki etkisi*, (Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2017).
- OECD. *Staying ahead: In-service training and teacher professional development*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1998.
- Özcan, Murat. “Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Arapça Öğretimindeki Yeri”. 10. *Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu*. Bizim Büro Basımevi, Ankara 2010.
- Özcan, Murat. “Gazi Eğitim Fakültesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Hazırlık Sınıfı İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uygun ve Moodle Eğitim Yönetim Sistemi Destekli Müfredat Önerisi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2012,
- Özcan, Murat. “Türkiye’de ve Dünyada Arapça Öğretimi için Müfredat Geliştirme Çalışmaları ve İlköğretim Arapça Dersi Müfredatı için Bazı Öneriler”. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)* 4 2015, 81-94.
- Pehlivan, Hülya. “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Paper presented at the 1st International Congress of Educational Research*. Çanakkale 2009.
- Polat, Hüseyin. “*Arapların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar*”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 1998.
- Resmi Gazete, 1983; 18196.
- Rosenholtz, S. J. “Political Myth About Education Reform: Lessons From Research On Teaching”. *Phi Delta Kappan*, 66(5), 1985.

- Rotter, J. B. Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1996.
- Sancak, Yusuf, “Yabancı Dil Eğitimi - Öğretimi ve Arapça, Tarihçe, Amaç, Esaslar, Elemanlar, Usûl (Metot) ve Teknik” , *EKEV Akademi Dergisi*, 2/1, 1999, 53-67.
- Saygıner, Şenol, “Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Yeterlilik Düzeyleri ile Teknolojiye Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 13 (34) , 2016, 298-312.
- Seferoğlu, Süleyman Sadi. “Öğretmenlerin Hizmet-İçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar”, *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, Eğitimde Yansımalar: VII, 2003, 131-140
- Semerci, Ayşegül. *İlahiyat fakülteleri hazırlık sınıflarında Arapça öğretiminde kullanılan yöntemler: Erciyes Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri örneği*, (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2012
- Soodak, L. C., ve Podell, D. M. Teacher Efficacy: Toward the Understanding of a Multifaceted Construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 1996.
- Soyupek, Hasan. İkinci Meşrutiyetten Günümüze Türkiye'de Arapça Öğretimi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Isparta 2004.
- Suçin, Mehmet Hakkı ve Diğerleri. İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı (4-8. sınıflar), Talim Terbiye Kurulu, Ankara 2011.
- Şahin, F. S., Zade, B. M. ve Direk, H. “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Yaşam Doyum Düzeyleri”, *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında Sunulan Bildiri*, Ege Üniversitesi, İzmir 2009, 102-115.
- Şişman, Mehmet ve Acat, Bahattin. Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 2003 235-250.
- TDK, Türk Dil Kurumu Sözlükleri, <<https://sozluk.gov.tr/>>, (10.11.2023).

- Temel, Ahmet Vefa, “Türkiye’de Arapça Öğretiminde Uygulanan Metotlar, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Üzerine Bir Değerlendirme”. *Dergiabant* 3(5), 2015, 166-174.
- Türkmen, Sabri, “İngiltere Üniversitelerinde Arapça Öğretimi”. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 2018, 108-115.
- Uçar, Recep, Polat, H. ve Altun, V. K. “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi”. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 2016, 31-52.
- Uçar, Recep. “İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması.” *İnönü Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2), 2013, 127-144.
- Ülker, Muazzez Nihal Öykü, “İngilizce Öğretmenliği Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi”, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, 2021 İstanbul.
- Yamaç, Ahmet ve Ocak, Gürbüz, “Öğretmen Adayları İçin Öğrenme Özyeterliği Formu Self: Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 2013, 91-105.
- Yaman, İsmail. “Türkiye’de İngilizce Öğrenmek: Zorluklar ve Fırsatlar”. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 2018, 161-175.
- Yaylacı, Ali Faruk. “Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu”. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 2013, 25-40.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemler*, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2008.
- Yıldırım, Tuğba. *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Eğitsel Oyun Modeli*, (İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017).
- Yıldız, Musa ve Çilek, Ersin. “Arapça Konuşma Öğretiminde Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 40/1, 2020, 159-181.

Yousef, Esra Khaled. *Arapça Öğretiminde Dil Yeteneklerinin Geliştirilmesinde Şarkı Kullanımı*, (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018).



EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,

Bu form, “Öğretmenler, öğrenciler ve yöntem açısından Arapça öğretiminde kullanılan tekniklerin ve sıkıntılarının bilinmesi, iyileştirme çalışmaları yapılması ve iyileştirme yolları bulunması amacını gerçekleştirilmesi”ni belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara yanıt verirken lütfen mesleki konulardaki tutumlarınızı dikkate alınız. Her bir soruya verdiğiniz cevapların dikkatli bir şekilde okunarak cevaplanması gerekmektedir. Forma verdiğiniz cevaplardan dolayı sizlere hiçbir şekilde değerlendirme yapılmayacak, not verilmeyecektir. Verdiğiniz içten ve samimi cevaplar için teşekkür ederiz.

Adı-Soyadı

1.BÖLÜM

Açıklama; Bu bölümdeki sorulara vereceğiniz cevapları ilgili parantezin içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz

Erkek ()

Kadın ()

2. Kıdem Yılıınız

1 - 5 () 6 - 10 () 11 - 15 () 16 - 20 () 21 – 25 () 26 + ()

3. Mezun Olduğunuz Fakülte

Eğitim Fakültesi () Fen Edebiyat Fakültesi () Diğer (Belirtiniz) ().....

4. Okulunuzun Bulunduğu Yerin Sosyo-Ekonomik Durumu

Gelir düzeyi yüksek ()

Gelir düzeyi orta ()

Gelir düzeyi düşük ()

5. Okulunuzun Türü

İmam Hatip Lisesi ()

İmam Hatip Ortaokulu ()

Diğer (Belirtiniz) ().....

2.BÖLÜM

1. Arapça öğretiminde hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz? Açıklayınız.

.....
.....
.....
.....

2. Arapça öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?

.....
.....
.....
.....

3. Arapça öğretiminde kullandığınız yöntem ve tekniklerin öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

.....
.....
.....
.....

4. Anadili Arapça olmayanlarda kullandığınız yöntem ve tekniklerin ne derecede yeterli olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

.....
.....
.....
.....

5. Anadili Arapça olmayanlara eğitim veren öğretmenlerin Arapça öğretiminde ne derecede yeterli olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

.....
.....
.....
.....

6. Arapça öğretiminde hangi yöntem ve tekniklerin yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?

.....
.....
.....
.....

7. Arapça öğretiminin önünde bulunan zorlukların ve engellemelerin kaldırılması için neler yapılabilir?

.....

.....

.....

.....

8. Arapça öğretimi sonunda öğrencilerin dil yeterlilikleri konusunda; konuşma, yazma, dinleme, okuma alanlarından hangilerinin daha iyi öğretildiğini düşünüyorsunuz? Neden?

.....

.....Çünkü.....

.....

.....

9. Eklemek istediğiniz bir şey var mı?

.....

.....

.....

.....