

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
ARAP DİLİ VE BELAGATI BİLİM DALI

**İMAM-HATİP LİSELERİNDE ARAPÇA KONUŞMA ÖĞRETİMİ
(TESPİT VE DEĞERLENDİRME)**

Yüksek Lisans Tezi

HACER KOCABEY

İSTANBUL, 2019

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
ARAP DİLİ VE BELAGATI BİLİM DALI

**İMAM-HATİP LİSELERİNDE ARAPÇA KONUŞMA ÖĞRETİMİ
(TESPİT VE DEĞERLENDİRME)**

Yüksek Lisans Tezi

HACER KOCABEY

Danışman: DR. ÖĞR.ÜYESİ YILMAZ ÖZDEMİR

İSTANBUL, 2019



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

TEZ ONAY BELGESİ

TEMEL İSLAM BİLİMLERİ Anabilim Dalı ARAP DİLİ VE BELAGATI Bilim Dalı
TEZLİ YÜKSEK LİSANS öğrencisi HACER KOCABEY'nın İMAM-HATİP LİSELERİNDE
ARAPÇA KONUŞMA ÖĞRETİMİ (TESPİT VE DEĞERLENDİRME) adlı tez çalışması,
Enstitümüz Yönetim Kurulunun 8.08.2019 tarih ve 2019-25/6 sayılı kararıyla oluşturulan jüri
tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi 02 / 03 / 2019

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

1.	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi YILMAZ ÖZDEMİR	
2.	Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi ALİ BENLİ	
3.	Jüri Üyesi	Doç. Dr. KERİM AÇIK	

GENEL BİLGİLER

İsim ve Soyadı	: Hacer Kocabey
Anabilim Dalı	: Temel İslam Bilimleri
Programı	: Arap Dili ve Belâgatı
Tez Danışmanı	: Dr. Öğretim Üyesi Yılmaz Özdemir
Tez Türü ve Tarihi	: Yüksek Lisans – Ağustos 2019
Anahtar Kelimeler	: İmam Hatip Lisesi, Arapça Konuşma Öğretimi, Arapça Eğitimi

ÖZET

İMAM HATİP LİSELERİNDE ARAPÇA KONUŞMA ÖĞRETİMİ (TESPİT VE DEĞERLENDİRME)

İmam hatip liselerinde verilen Arapça eğitimi Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan öğretim programlarına göre yapılmaktadır. Değişen şartlara göre zaman zaman güncellenen bu programlarda dersin öğretiminde esas alınan yaklaşım ve yöntemler de değişmektedir. Özellikle 2000’li yıllardan itibaren Arapçanın dünya dilleri içinde gitgide önem kazanmasıyla öğretim programlarında Arapçanın iletişimi sağlayan yönüne yani Arapça konuşma öğretimine ağırlık verilmeye başlanmıştır. Öğrencilerin imam hatip lisesinde aldıkları Arapça eğitimi boyunca konuşma becerisini kazanmaları için, öğretim yöntemleri, ders materyalleri ve müfredat revize edilmiştir. Bu araştırmada imam hatip liselerinde verilen Arapça konuşma öğretimi tarama modeli ve anket tekniğiyle değerlendirilmiştir.

Birinci bölümde geçmişten bugüne Türkiye’de Arapça öğretiminin serüveni ve modern Arapça öğretimi sürecinin unsurları ele alınmıştır.

İkinci bölümde Türkiye’de ve dünyada yaygın kullanılan dil öğretim yöntemleri; tarihçeleri, ilkeleri ve uygulama metotları yönünden tanıtılmıştır.

Üçüncü bölümde araştırmanın esas konusuna girilmiştir. Arapça dersi öğretim programının temel yaklaşımları ele alınmış, öğretim programı, tarama modeli ile müfredat ve konuşma kazanımları yönünden değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye bağlı olarak öğretim programı konuşma kazanımları ile ilgili öneriler sunulmuştur.

Dördüncü bölümde imam hatip liselerinde verilen Arapça konuşma eğitimiyle ilgili olarak öğretmen ve öğrencilerle yapılan anketin sonuçlarına yer verilmiş, veriler analiz edilmiştir.

Sonuç bölümünde çalışmadan elde edilen sonuçlar değerlendirilerek birtakım önerilerde bulunulmuştur.

GENERAL KNOWLEDGE

Name and Surname : Hacer Kocabey
Field : Basic Islamic Sciences
Programme : Arabic Language and Rhetoric
Supervisor : Assistant Professor Yılmaz Özdemir
Degree Awarded and Date : Master – August 2019

Keywords : Religious high school, teaching speaking

Arabic, Arabic education

ABSTRACT

TEACHING ARABIC LANGUAGE SPEAKING AT RELIGIOUS HIGH SCHOOL

Arabic language teaching at religious high school is based on programmed instructions which are prepared by general directorate of religious education. Both these programmes and approaches/methods are revised in terms of time and conditions. Especially starting from 2000's, Arabic language became even more important globally

that's why speaking Arabic language for communication gained more importance in programmed instructions.

Approaches, methods, materials, and syllabuses are revised to upskill speaking Arabic during the education of religious high school. In the research, how to teach speaking Arabic is evaluated in terms of survey model and questionnaire technique.

In the first part, the whole process of teaching Arabic language in Turkey and modern teaching Arabic methods are discussed.

In the second part, well-known teaching foreign language methods in Turkey and all over the world are introduced in terms of historical background, principals and application techniques.

In the third part, the point of research is discussed. Basic approaches of Arabic teaching programmes are considered in programmed instructions, general survey model, syllabus and speaking outcomes. According to this part, suggestions are made to develop speaking skills.

In the fourth part, there are results of teachers and students' questionnaire about speaking Arabic education and data are analysed.

In the conclusion, the results of research are considered and several suggestions are made.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ŞEKİLLER	viii
KISALTMALAR	x
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	4
GEÇMİŞTEN BUGÜNE TÜRKİYE’DE ARAPÇA ÖĞRETİMİ.....	4
1.1. KLASİK YÖNTEMLE MODERN YÖNTEM ARASINDA TÜRKİYE’DE ARAPÇA ÖĞRETİMİ	4
1.2. MODERN ARAPÇA ÖĞRETİMİ SÜRECİNİN UNSURLARI	8
1.2.1. Öğretmen	8
1.2.2. Öğrenci	10
1.2.3. Eğitim Ortamları ve Materyalleri.....	11
1.2.4. Öğretim yöntemleri.....	11
İKİNCİ BÖLÜM	13
YAYGIN KULLANILAN DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	13
2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi/ طريقة الترجمة والنحو	14
2.1.1. Kurucusu-Tarihçesi	14
2.1.2. İlkeleri ve Uygulama Metodu.....	14
2.1.3. Yöneltilen Eleştiriler	15
2.2. Doğal Yöntem / الطريقة الطبيعية	15
2.2.1. Kurucusu-Tarihçesi	15
2.2.2. İlkeleri ve Uygulama Metodu.....	16
2.2.3. Yöneltilen Eleştiriler	17
2.3. Seçmecî Yöntem/ الطريقة الانتقائية.....	17
2.3.1. Kurucusu-Tarihçesi	17
2.3.2. İlkeleri ve Uygulama Metodu.....	18
2.3.3. Yöneltilen Eleştiriler	19
2.4. Direkt/Dolaysız Yöntem/ الطريقة المباشرة.....	19
2.4.1. Kurucusu-Tarihçesi	19

2.4.2. İlkeleri ve Uygulama Metodu.....	20
2.4.3. Yöneltilen Eleştiriler	21
2.5. İşitsel-Dilsel Yöntem/الطريقة السمعية الشفوية.....	21
2.5.1. Kurucusu-Tarihçesi	21
2.5.2. İlkeleri ve Uygulama Metodu.....	22
2.5.3. Yöneltilen Eleştiriler	23
2.6. Bilişsel Yöntem / الطريقة المعرفية.....	23
2.6.1. Kurucusu-Tarihçesi	23
2.6.2. İlkeleri ve Uygulama Metodu.....	24
2.6.3. Yöneltilen Eleştiriler	24
2.7. İşitsel-Görsel Yöntem / الطريقة السمعية البصرية (CREDİF Yöntemi)	25
2.7.1. Kurucusu-Tarihçesi	25
2.7.2. İlkeleri ve Uygulama Metodu.....	25
2.7.3. Yöneltilen Eleştiriler	26
2.8. Telkin Yöntemi/طريقة الايحائية.....	26
2.8.1. Kurucusu-Tarihçesi	26
2.8.2. İlkeleri ve Uygulama Metodu.....	26
2.8.3. Yöneltilen Eleştiriler	27
2.9. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi/طريقة الاستجابة البشرية.....	28
2.9.1. Kurucusu-Tarihçesi	28
2.9.2. İlkeleri ve Uygulama Metodu.....	28
2.9.3. Yöneltilen Eleştiriler	29
2.10. İletişimsel Yöntem/الطريقة التواصلية.....	29
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	30
DİN ÖĞRETİMİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ ARAPÇA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI İNCELEMESİ	30
3.1. ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ ARAPÇA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ TEMEL YAKLAŞIMLARI	30
3.1.1. İletişimsel Yaklaşım	30
3.1.1.1. İletişimsel Yaklaşımın İlkeleri	31
3.1.1.2. İletişimsel Yaklaşımın Yöneltilen Eleştiriler	33
3.1.1.3. İletişimsel Yaklaşımın Arapça Konuşma Öğretimindeki Rolü	33
3.1.2. Sarmal Yapı Yaklaşımı.....	34
3.1.3. Dinleme-Anlama, Konuşma, Okuma ve Yazma Becerilerine Odaklanma	34

3.1.4. Öğrenci Merkezilik	35
3.2. ARAPÇA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ MÜFREDAT VE KONUŞMA KAZANIMLARI YÖNÜNDEN İNCELENMESİ.....	35
3.2.1. 9. Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programı	36
3.2.1.1. Müfredat Yönünden İnceleme.....	36
3.2.1.2. Ders Kitabının Konuşma Kazanımları Yönünden Değerlendirmesi.....	45
3.2.2. 10. Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programı	46
3.2.2.1. Müfredat Yönünden İnceleme	47
3.2.2.2. Ders Kitabının Konuşma Kazanımları Yönünden Değerlendirmesi.....	54
3.2.2.3. 10. Sınıf Ders Kitabının Konuşma Öğretimine Yönelik Öneriler.....	55
3.2.3. 11. Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programı	56
3.2.3.1. Müfredat Yönünden İnceleme	58
3.2.3.2. Ders Kitabının Konuşma Kazanımları Yönünden Değerlendirmesi.....	65
3.2.4. 12. Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programı	66
3.2.4.1. Müfredat Yönünden İnceleme	66
3.2.4.2. 12. Sınıf Ders Kitabının Konuşma Kazanımları Yönünden Değerlendirmesi	72
3.2.4.3. 12. Sınıf Ders Kitabının Konuşma Öğretimine Yönelik Öneriler.....	73
3.2.4.4. Mesleki Arapça Dersi Müfredatına Yönelik Öneriler	74
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	75
İMAM HATİP LİSELERİNDE VERİLEN ARAPÇA KONUŞMA EĞİTİMİNİN HEDEFLERİ VE SONUÇLARI BAKIMINDAN İŞLEVSELLİĞİNİN ÖLÇÜLMESİ.....	75
1.1. YÖNTEM.....	75
1.1.1. Araştırmanın Modeli	75
1.1.2. Evren ve Örneklem	75
1.1.3. Veri Toplama Tekniği.....	75
1.1.4. Verilerin Analizi	76
1.2. VERİLERİN ANALİZİ	76
1.2.1. Öğretmen Anketi.....	76
1.2.2. Öğrenci Anketi	94
SONUÇ.....	112
KAYNAKÇA	117
EKLER.....	120

ŞEKİLLER

Sayfa No.

Şekil 1: 9.Sınıf 1.Ünite Konuşma Alıştırması Örneği	40
Şekil 2: 9.Sınıf 3. Ünite Dinleme-Telaffuz Alıştırması	41
Şekil 3: 9.Sınıf 5. Ünite Sessiz Sinema Tekniği	43
Şekil 4: 9. Sınıf 6. Ünite Konuşma Alıştırması	44
Şekil 5: 10. sınıf 1. ünite Konuşma Alıştırması	48
Şekil 6: 10. Sınıf 6.Ünite Tiyatro Metni	53
Şekil 7: 11. sınıf 1. Ünite Konuşma Alıştırması	59
Şekil 8: 11. Sınıf 4. Ünite 2. Tema Fiil Çekim Tablosu	61
Şekil 9: 11. Sınıf 4. Ünite 4. Tema Konuşma Alıştırması	62
Şekil 10: 11. Sınıf 5. Ünite 3. Tema Konuşma Alıştırması	63
Şekil 11: 12.Sınıf 2.Ünite 1.Tema Konuşma Alıştırması	68
Şekil 12: 12. Sınıf 3. Ünite Bablar Çekim Tablosu	69
Şekil 13: Öğretmen Anketi 1. Soru Sonuç Grafiği	76
Şekil 14: Öğretmen Anketi 2. Soru Sonuç Grafiği	77
Şekil 15: Öğretmen Anketi 3. Soru Sonuç Grafiği	77
Şekil 16:Öğretmen Anketi 4. Soru Sonuç Grafiği	78
Şekil 17: Öğretmen Anketi 5. Soru Sonuç Grafiği	79
Şekil 18: Öğretmen Anketi 6. Soru Sonuç Grafiği	79
Şekil 19: Öğretmen Anketi 7. Soru Sonuç Grafiği	80
Şekil 20: Öğretmen Anketi 8. Soru Sonuç Grafiği	81
Şekil 21: Öğretmen Anketi 9. Soru Sonuç Grafiği	81
Şekil 22: Öğretmen Anketi 10. Soru Sonuç Grafiği	82
Şekil 23: Öğretmen Anketi 11. Soru Sonuç Grafiği	83
Şekil 24: Öğretmen Anketi 12. Soru Sonuç Grafiği	83
Şekil 25: Öğretmen Anketi 13. Soru Sonuç Grafiği	84
Şekil 26: Öğretmen Anketi 14. Soru Sonuç Grafiği	85
Şekil 27: Öğretmen Anketi 15. Soru Sonuç Grafiği	85
Şekil 28: Öğretmen Anketi 16. Soru Sonuç Grafiği	86
Şekil 29: Öğretmen Anketi 17. Soru Sonuç Grafiği	87
Şekil 30: Öğretmen Anketi 18. Soru Sonuç Grafiği	87
Şekil 31: Öğretmen Anketi 19. Soru Sonuç Grafiği	88
Şekil 32: Öğretmen Anketi 20. Soru Sonuç Grafiği	89
Şekil 33: Öğretmen Anketi 21. Soru Sonuç Grafiği	90
Şekil 34 : Öğretmen Anketi 22. Soru Sonuç Grafiği	90
Şekil 35: Öğretmen Anketi 23. Soru Sonuç Grafiği	91
Şekil 36: Öğretmen Anketi 24. Soru Sonuç Grafiği	92
Şekil 37: Öğretmen Anketi 25. Soru Sonuç Grafiği	92
Şekil 38: Öğrenci Anketi 1. Soru Sonuç Grafiği	94

Şekil 39: Öğrenci Anketi 2. Soru Sonuç Grafiği	95
Şekil 40: Öğrenci Anketi 3. Soru Sonuç Grafiği	95
Şekil 41: Öğrenci Anketi 4. Soru Sonuç Grafiği	96
Şekil 42: Öğrenci Anketi 5. Soru Sonuç Grafiği	97
Şekil 43: Öğrenci Anketi 6. Soru Sonuç Grafiği	97
Şekil 44: Öğrenci Anketi 7. Soru Sonuç Grafiği	98
Şekil 45: Öğrenci Anket 8. Soru Sonuç Grafiği	99
Şekil 46: Öğrenci Anketi 9. Soru Sonuç Grafiği.....	99
Şekil 47: Öğrenci Anketi 10. Soru Sonuç Grafiği	100
Şekil 48: Öğrenci Anketi 11. Soru Sonuç Grafiği	100
Şekil 49: Öğrenci Anketi 12. Soru Sonuç Grafiği	101
Şekil 50: Öğrenci Anketi 13. Soru Sonuç Grafiği	102
Şekil 51: Öğrenci Anketi 14. Soru Sonuç Grafiği	102
Şekil 52: Öğrenci Anketi 15. Soru Sonuç Grafiği	103
Şekil 53: Öğrenci Anketi 16. Soru Sonuç Grafiği	104
Şekil 54: Öğrenci Anketi 17. Soru Sonuç Grafiği	104
Şekil 55: Öğrenci Anketi 18. Soru Sonuç Grafiği	105
Şekil 56: Öğrenci Anketi 19. Soru Sonuç Grafiği	106
Şekil 57: Öğrenci Anketi 20. Soru Sonuç Grafiği	106
Şekil 58: Öğrenci Anketi 21. Soru Sonuç Grafiği	107
Şekil 59: Öğrenci Anketi 22. Soru Sonuç Grafiği	108
Şekil 60: Öğrenci Anketi 23. Soru Sonuç Grafiği	108
Şekil 61: Öğrenci Anketi 24. Soru Sonuç Grafiği	109
Şekil 62: Öğrenci Anketi 25. Soru Sonuç Grafiği	110

KISALTMALAR

DOGM Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

DOP Din Öğretimi Programı



GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın önemi, amacı ve kapsamı üzerinde durulacaktır.

Çalışmanın önemi

Arapça, Türkiye’de gün geçtikçe önem kazanan, kendisini öğrenmeye istekli olanların sayısının sürekli arttığı popüler bir dil. Bu ilginin artmasında Arap ülkeleri ile Türkiye arasında siyasi ve askeri arenada artan iş birliği ve Arap ülkeleri ile Türkiye arasında uygulanan öğrenci değişim programlarının önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bugün Türkiye’de, okullarda, enstitülerde, kurslarda, halk eğitim merkezlerinde, akademilerde ortak bir sisteme ve yönetime dayalı olmaksızın Arapça eğitimi verilmektedir. Bazı eğitim merkezleri bu dilin öğrenilmesinde son derece iyi sonuçlar elde ederken, başta okullar olmak üzere bazı yerlerde ise istenilen sonuçlar alınamamaktadır. Okullar özelinde Türkiye’de Arapça eğitimi, imam hatip ortaokulundan itibaren verilmeye başlanmakta, liseden mezun olana kadar her kademedede belirli bir müfredata dayalı olarak devam etmektedir. Ancak verilen eğitimin keyfiyeti ile ilgili bazı sorunlar mevcuttur. Bu sorunların odak noktasında özellikle imam hatip liselerinden mezun olan öğrencilerin Arapça konuşma becerisinde hâl hatır sorma seviyesinden ileri gidememesi yer almaktadır. Öğrenciler okuyabilmekte ancak dinlediklerini anlama ve konuşma noktasında istenilen mesafeyi kaydedememektedir. Bu sıkıntıyı aşabilmek için zaman zaman Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DOGM) tarafından çalıştaylar düzenlenmekte, uzmanların önerileri dinlenmekte ve buna göre yeni yol haritaları çıkarılmaktadır. Geçmişe göre nispi iyileşmeler sağlansa da bugün İngilizcenin öğretiminde yaşanan kronik sorunlar Arapça için de baş göstermeye devam etmektedir. Hal böyle olunca sahada Arapça bilen eleman sıkıntısı yaşanmaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmada, imam hatip liselerinde verilen Arapça konuşma eğitiminin tüm yönleriyle değerlendirilmesi, uygulama sahasında karşılaşılan sıkıntıların tespit edilmesi ve sunulacak öneriler ile sorunun çözümüne katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Bu amaçla bu çalışmada sadece teorik bir inceleme yapılmayacak, tarama modeli ve anket tekniği kullanılarak saha çalışmaları yapılacaktır.

Araştırmanın Önemi

Bir dili tam anlamıyla öğrenebilmenin en önemli koşulu o dilde konuşabilmektir. Ülkemizde örgün öğretim kurumlarında Arapça öğrenimi gören bir öğrenci en az dört yılını bu dile vermektedir. Ancak bu uzun zaman dilimi onun o dili konuşabilecek seviyeye gelmesine yetmemektedir. Bunu bir sorun olarak nitelendirirsek bu sorunun ele alınması gereken dört temel nokta vardır: Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, öğretmenin mesleki yeterliliği, öğretim yönteminin hedef kazanıma uygunluğu ve eğitim materyalleri. Bu çalışmada Arapça konuşma öğretiminde yaşanan sıkıntılar bu parametreler üzerinden tespit edilmeye çalışılacak ve birtakım önerilerle sorunun çözümü için bir zemin oluşturulacaktır.

Araştırmanın Kapsamı

Bu araştırmanın kapsamı Türkiye'deki imam hatip liseleri ile sınırlandırılmıştır.

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan 9-10-11-12. sınıf Arapça Öğretim Programları, tarama modeli ile müfredat ve konuşma kazanımları yönünden incelenmiştir.

Ayrıca dil öğretiminde yaygın kullanılan yöntemler detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Çalışmanın son kısmında Fen ve Sosyal bilimler Anadolu imam hatip lisesi, hazırlık programlı proje Anadolu imam hatip lisesi ve düz Anadolu imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlere ve bu okullarda okuyan öğrencilere ulaşılarak anket tekniği ile görüşlerine başvurulmuş, elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

Konu ile İlgili Bazı Çalışmalar

Konu ile ilgili çalışmalara; Murat Demir'in İmam Hatip Liselerinde Arapça Konuşma Öğretimine Etkinlik Temelli Bir Yaklaşım başlıklı yüksek lisans tezi; Kerim Açık'ın Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Arapça Öğretimi başlıklı doktora tezi; İbrahim Polat'ın Türkiye'de Arapça öğretimi açısından "İmam Hatip Liseleri İçin Arapça Adlı Ders Kitabı Serisinin Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezi örnek verilebilir.



BİRİNCİ BÖLÜM

GEÇMİŞTEN BUGÜNE TÜRKİYE'DE ARAPÇA ÖĞRETİMİ

1.1. KLASİK YÖNTEMLE MODERN YÖNTEM ARASINDA TÜRKİYE'DE ARAPÇA ÖĞRETİMİ

Türkiye'de Arapça öğretiminin tarihi Türklerin İslamiyet'i kabul ettiği 8. yüzyıla kadar gitmektedir. (Hazer, 2002, s.1) İslamiyet'in kabulü ile Türk tarihinde plânlı, düzenli, güçlü bir örgün yapı olan medrese usulü eğitim-öğretim dönemi açılmış (Akyüz, 2008, s.19), Arapça öğretimi bu kurumlarda yapılmaya başlanmıştır.

Tarih sahnesinde varlık gösteren eski Türk İslam devletleri Karahanlılar, Gazneliler ve Selçuklular dönemlerinde de Arapça öğretimi medreselerde yapılmaya devam etmiştir. (Abır, 2015, s. 12) Osmanlı Devleti dönemine gelindiğinde Arapça öğretiminin bugünkü ilköğretim seviyesine denk gelen sıbyan mekteplerinin *bazılarında* sarf okutmak suretiyle erken yaşlarda başladığı (Açık, 2002, s.1), orta ve yüksek dereceli medreselerde akademik Arapça öğretimi olarak devam ettiği görülmektedir. (Açık, 2002, s.3) Osmanlı medreselerinde Arapça öğretimi denilince, sarf, nahiv, belagat ilimlerinin en ince ayrıntılarıyla öğretilmesi, İslami ilimlere ait Arapça kaynakların okunup anlaşılabilceği bir dil becerisinin kazandırılması kast edilmektedir. Dolayısıyla bu öğretim biçiminin günlük hayatta, sosyal ve ticari ilişkilerde bir karşılığı yoktur. Bu sebeple denilebilir ki, Arapça Osmanlı toplumunun konuşma dili değil, İslam kültürünün dilidir. (Hazer, 2002, s.274-275) İşte toplumsal yapıda yalnızca ilmi bir karşılığı olan bu medrese usulü Arapça *klasik usul* olarak isimlendirilmiştir.

Günümüz eğitim sisteminde okullarda okutulan dersler nasıl *kültür* ve *fen dersleri* çatısı altında ikiye ayrılıyorsa Osmanlı medreselerinde okutulan dersler de iki ana çatı altında toplanmıştır: ulum-u aliye (araç ilimleri) ve ulum-u 'aliye (yüksek ilimler). Tüm bu derslerin Arapça olarak okutulması medresede ilk öğretilen dersin Arapça olmasını gerektirmiştir, dolayısıyla Arapça o dönemde bir alet/araç ilmi işlevine sahiptir. O dönemin en prestijli medreseleri olan Fatih ve Süleymaniye medreselerine

girebilmek için öğrencilerin Arap dili ile alakalı ilimlerde yeterliliğe sahip olmasına önem verilmiştir. O dönemde sarf-nahiv ilimleri birtakım istisnalar hariç ilk ve orta düzey medreselerde okutulmazken daha üst düzey medreselerde okutulmuştur. (Hazer, 2002, s.277)

İletişim dilinden ziyade bir kültür dili veya alet ilmi olarak muamele gören medrese usulü Arapça öğretiminin kendine has metodik bir karakteri vardır. Bu dilin medreselerde öğretiminde dilin dört becerisi (okuma-anlama, konuşma, yazma, dinleme-anlama) içinde *okuduğunu anlama* becerisinin merkezi bir önemi haiz olması bu metodik karakterin bir parçasıdır. Bu kurumlardaki Arapça derslerinin planlaması kitaplar ve müderrisler tarafından yapılmış, hazırlık sınıfındaki dersler iyice ezberlenmeden öğrencinin üst kademeye geçmesine izin verilmemiştir. (Hazer, 2002, s.275)

Osmanlı medreselerinde Arapça öğretimi II. Meşrutiyet (1908)'e kadar bu şekilde devam etmiş, II. Meşrutiyet döneminde maarif (eğitim) alanında yapılan yeniliklerden nasibini alarak birtakım metot değişikliklerine uğramıştır. (Açık, 2002, s.47)

Klasik usulden modern usule geçişte adeta bir köprü vazifesi gören II. Meşrutiyet döneminde medrese eğitiminin süresine ve içeriğine dair düzenlemeler yapılmış ve bugün Türkiye’de Arapça öğretiminin sacayaklarından biri olan *Medresetül Vaizîn ve Medresetül Eimme vel Huteba* (İmam Hatip okulları) ‘nın eğitim sistemine dahil olma süreci başlamıştır. (Şahin ve Tokdemir, 2011, s.870)

Böylece klasik usulden modern usule *yavaş, yumuşak ama sancılı bir geçişin* yapıldığı yeni bir döneme girilmiştir.

1913 yılında açılan Medresetül Eimme vel Huteba’ların sayısı 1924 yılında yürürlüğe giren “*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*” ile 29’a yükselmiş, daha sonra birtakım gerekçelerle tedrici bir şekilde 1930 yılında tamamen kapatılmıştır. (Uygun, 2013, s.843) 1951 yılında imam hatip okullarının yeniden açılması ile Arapça öğretimi 20 yıllık bir aradan sonra tekrar ivme kazanmaya başlamıştır. Fakat kapatılma süreci ile sistemin kesintiye uğraması dolayısıyla Arapça öğretiminde modern usule geçiş biraz

sancılı olmuş, imam hatip okulları ve ilahiyat fakülteleri özelinde Arapça dersinin öğretiminde metodoloji problemleri yaşanmıştır.

Medrese usulü Arapça öğretimi, 1970'li yıllara kadar İslami ilimlerin anlaşılmasında kullanılmak üzere yoğun bir şekilde devam etmiştir. Bu durum Arapçanın öğretilmesi için yeni yöntemlerin geliştirilmesinin önünde bir engel olmuş, ezbere dayalı yöntem uzun bir süre devam etmiştir. Dilbilgisi kurallarının ağırlıklı olarak öğretildiği, okuduğunu anlama becerisini hedefleyen çeviri yönteminin yaygın olduğu bir Arapça öğretim süreci yaşanmıştır. (Oktay, 2015, s.44) Mezkûr kapatma devrinin ardından yeniden açılan imam hatip liselerinin programına haftada 5 saat Arapça dersi konmuş ve yine yabancı dil olarak değil *meslek dersi olarak* okutulmuştur. Bu yıllarda öğretilen Arapça dersleri Gramer ve Metinler olarak iki kısımdan oluşmaktaydı. *Gramer* kitabında öğretilen bilgiler *Dini Metinler* kitabında tatbik edilirdi. (Oktay, 2015, s.44) Söz konusu kitaplarda dinleme, konuşma ve yazma becerilerine hiç yer verilmemiş, gramer ve metin okumaları da bir plan dâhilinde olmayıp tamamen dersin öğretmeninin inisiyatifiyle yapılmıştır. Bu dönemde Arapça öğrenmek dil yapılarını bilmekle eş değer görüldüğünden *Dilbilgisi-Çeviri yöntemi* tek etkin yöntem olarak uygulanmıştır. Bu durumun böyle olmasında, derslerin, herhangi bir akademik yeterliliği olmayan, Arapçayı medrese usulü öğrenen imam, vaiz ve benzeri görevliler tarafından verilmesinin etkisi büyüktür. (Oktay, 2015, s.44)

Modern usule geçiş çabalarına imam hatip liseleri özelinde baktığımızda uzun bir sürece yayıldığı ve hala tam anlamıyla metot problemini çözebildiği söylenemez. 1951-1973 yılları arasında yukarıda bahsedilen usulle verilen Arapça eğitimi, 1973 yılından itibaren öğretim programlarına bağlı olarak verilmeye başlanmıştır. 1973, 1984, 1999, 2006, 2011, 2016 ve 2018 yıllarında olmak üzere bugüne dek toplam yedi tane Arapça dersi öğretim programı (DOP) yayınlanmıştır. Modern usule göre hazırlanan bu programların genel hedefleri şöyle sıralanabilir:

1. Öğrencinin dilin dört becerisine (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) hâkim olması.

2. Öğrendiği Arapça kalıpları ifade biçimlerini günlük hayatta kullanabilmesi
3. Bir üst seviyeye geçebilecek düzeyde bir kelime bilgisinin olması.
4. Arapça telaffuzları doğru yapabilmesi.
5. İslami literatüre ait kelimeleri kullanma becerisine sahip olması.
6. Yayınlanan öğretim programlarının bazısına göre modern Arapça 'ya, bazısına göre ise İslami ilimlere hâkim olması
7. Bir Arap'la karşılaştığında kendini ifade edebilecek kadar konuşma becerisini kazanabilmesi
8. Arapça harfleri, şekilleri tanıyabilmesi
9. Öğretildiği kadarıyla dilbilgisi kurallarını bilmesi.
10. Arapçadaki imla kurallarını bilmesi. (Güner, 2013, s.44-45)

Hedefleri açısından oldukça elverişli görünse de uygulama sahasında bu hedeflere istenilen düzeyde ulaşamamaktadır. Bunun birden fazla sebebi vardır. Bir sonraki başlıkta bu sebepler üzerinde durulacaktır.

Denilebilir ki günümüze doğru gelindikçe her yeni öğretim programında Arapça bir mesleki ders olmaktan çıkarılarak bir dil olarak ele alınmış ve buna göre bir yol haritası çizilmiştir. 2011 Mesleki Arapça dersi öğretim programındaki şu ifadeler bunu doğrular niteliktedir:

“Arapça her ne kadar İmam hatip ve Anadolu İmam Hatip Liseleri'nde meslek dersi olarak okutulsa da yabancı bir dil olması nedeniyle, öğretimde yabancı dil yöntem, teknik ve yaklaşımları uygulanır. Bu nedenle program hazırlanırken yabancı dil öğretim yöntemleri göz önüne alınmıştır. Dil öğretiminde kabul edilen 4 temel beceri olan dinleme, anlama, konuşma, okuma, yazma becerilerinin yanı sıra alt becerilerin kazandırılması da hedeflenmiştir.” (DOP, 2011, s.3)

Sonuç olarak, 1973 yılından itibaren Türkiye’de Arapça öğretiminin yürütücü kurumları olan imam hatip okullarında klasik öğretimin yerini modern usuller almaya başlamıştır. İmam hatip lisesi 9. Ve 10. Sınıf düzeyinde Arapça dersi bir mesleki ders olarak değil bir yabancı dil olarak kabul edilerek buna uygun bir revizyona tabi tutulmuştur. Ancak doğal olarak bu geçiş biraz sıkıntılı olmuş bazı sebeplerden ötürü öğretim programı hedefleri sahada tam olarak gerçekleştirilememiştir.

1.2. MODERN ARAPÇA ÖĞRETİMİ SÜRECİNİN UNSURLARI

Bir önceki bölümde öğretim programları ile çehresi değişen Arapça öğretiminden bahsedilirken günümüzde bu programların hedeflerinin gerçekleştirilmesinde sahada birtakım sıkıntıların baş gösterdiği belirtilmişti. Söz konusu eğitim olunca teknik bir öğretim programının sahadaki tatbikinin kendisine bağlı olduğu değişmez unsurlar vardır: *Öğretmen, öğrenci, eğitim ortamları ve materyalleri, öğretim yöntemleri*. Çalışmanın kapsamı imam hatip liseleri ile sınırlı olduğundan bu unsurların değerlendirmesinin bu okullar özelinde yapılması çalışmanın amacına ulaşması açısından daha isabetli gözükmektedir. Bu başlık altında modern Arapça öğretiminin kendisine bağlı olduğu bu bileşenlerin uzaktan bir fotoğrafı çekilerek daha sonraki bölümlerde her bir unsur farklı teknikler ve açılar üzerinden ele alınacaktır.

1.2.1. Öğretmen

Yabancı dil öğretiminde öğretmenin önemli bir rolü vardır. Pedagojik veya teknik yeterliliklerinin yanı sıra hedef dille ilgili yeterliliği, kültürel özellikleri, değişimlere uyum sağlayabilmesi gibi özelliklerinin de olması gerekmektedir. (Polat, 2003, s.26) Bu özellikleri merkeze alarak imam hatip liselerinde Arapça derslerine giren öğretmenlerle ilgili şunları söylemek mümkündür:

Halihazırda imam hatip liselerinde Arapça dersine giren öğretmenlerin büyük çoğunluğu ilahiyat fakültesi mezunudur. İlahiyat fakültelerinde ‘sadece hazırlık sınıfında bir sisteme bağlı olarak verilen Arapça eğitimi’ modern usullere dayalı verilmeyle beraber, ardından gelen 4 yıl boyunca birkaç klasik metin okuma dışında, öğrencinin Arapçayla, öğretmenlik formasyonu bağlamında işine yarayacak bir bağı

kalmamaktadır. Dolayısıyla bir imam hatip lisesinde Arapça öğretmeni olarak çalışmaya başladığında öğretim programının hedeflerine tam olarak kendisi dahi sahip olmayan bir öğretmen olarak başlamış olmaktadır. Her ne kadar müfredattaki netlik öğretmenin işini kolaylaştırırsa da sahip olduğu birikimin program hedeflerini karşılamayacağı gerçeği kendisini bir şekilde göstermektedir. Bu konuda yapılan anket çalışmaları da bu durumu doğrular niteliktedir. (Bkz. Işıdan, 2014)

Öğretmen faktörüne bağlı olarak bazen uygulama sahasında şu tür sorunlar da yaşanmaktadır. Öğretmen Arapçaya dilin tüm becerileri yönünden hakimdir fakat öğrenciyi tanıyamaması ve bu yönde çaba göstermemesi, dersi programa uyumlu bir şekilde işlememesi (Usta, 2012, s.131), dile hakimiyetine güvenip dersleri tabir caizse akışına bırakması öğretim programı hedeflerinin gerçekleşmesini engellemektedir.

Ayrıca imam hatip liselerinde meslek dersleri öğretmeni sıfatıyla Arapça dersine giren öğretmenler aynı zamanda tefsir, hadis, fıkıh vs. gibi diğer meslek derslerine de girmektedir. Bu durum onların performansını düşürmekte, derslere gereken hazırlığı yaparak girmelerine mâni olmaktadır. (Gültekin, 2013, s.28)

Bir çözüm önerisi olarak buradaki uyumsuzluk, ilahiyat fakültelerinde -ulusal pedagojik formasyonun yanı sıra- meslek derslerine yönelik bir formasyon eğitiminin düzenlenmesiyle ya da Milli Eğitim bakanlığı tarafından göreve yeni başlayan meslek dersleri öğretmenlerine *meslek dersleri zorunlu hizmetiçi oryantasyon eğitimlerinin* verilmesiyle aşılabılır. Aksi takdirde eğitim sistemi, değişen nesille birlikte sürekli güncellenen modern Arapça öğretim programlarına karşın, yeterli donanıma sahip olmayan Arapça/Meslek Dersleri öğretmenleri ile karşı karşıya kalacaktır. Bu da büyük bir kazanımın, kolektif bir enerjinin yıllar boyunca heba edilmesi demektir.

İmam hatip liselerinde düşük oranda da olsa Arap Dili ve Edebiyatı bölümü mezunu öğretmenler de görev yapmaktadır. Arapça yeterlilik noktasında daha iyi düzeyde olan bölüm mezunu öğretmenler de başka bir noktadan sisteme uyum sorunları yaşamaktadır. İmam hatip lisesi ortamına yabancı olmaları, Arapçanın hala meslek dersleri kategorisinde olması, 11-12. Sınıf mesleki Arapça dersi müfredatının İslami ilimlerin anlatıldığı temalardan oluşması onların programa uyumunu zorlaştırmaktadır.

1.2.2. Öğrenci

Yabancı dil öğreniminde ana unsur öğrencidir. (Polat, 2003, s.25) Öğretim programında veya uygulama sahasında yapılan tüm değişiklikler öğrencinin durumu gözetilerek yapılır.

Türkiye’de zaman içinde öğrenci profili açısından en köklü değişime uğrayan okullar imam hatip liseleridir. 28 Şubat öncesi dönemde, bu okulları İslami şuura sahip ailelerin kendi birikimleriyle yetiştirdikleri çocukları tercih ediyordu. İmam hatip okulları, karşısında; meslek derslerine ve Arapçaya karşı motivasyonu oldukça güçlü öğrenciler buluyordu. Dolayısıyla, günümüze göre daha zayıf olan öğretim programının açıkları bile öğrencinin motivasyonu ile görünmez oluyordu. Ancak zaman içinde imam hatip okullarının siyasi kararlarla itibar kaybına uğraması bu okullara olan talebi azaltmış (Uygun, 2013), gelen öğrenci profilinde de değişikliğe yol açmıştı. 11 Nisan 2012 Çarşamba günü Resmî Gazetede yayımlanıp, 6287 sayılı kanun olarak yürürlüğe giren “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” sonrasında ise; 4+4+4=12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilmesi ile imam hatip liselerinin sayısında ciddi bir artış yaşanmaya başlanmıştır. 2012 yılından itibaren yeniden bu okullara talebi arttırmak için okul giriş puanları düşük tutulmuştur. Bu hamle, düşük puanı dolayısıyla hiçbir yeri kazanamadığı için mecburen imam hatip lisesine gelen isteksiz, imam hatip lisesine karşı düşük motivasyonlu bir öğrenci profilinin oluşmasına sebep olmuştur. Gelen bu öğrenci kitlesi, genelde meslek derslerine, özelde de Arapça dersine karşı korkuyla karışık bir önyargıya sahiptir. *Öğrenci dersi sevmekte fakat başarabileceğine inanmamaktadır.* Günümüze gelindiğinde bu sorunun istisnalar olmakla beraber hala pek çok imam hatip okulunda özellikle de düz Anadolu imam hatip liselerinde devam ettiği görülmektedir. Öğretmenler açısından 9. Sınıf, öğrencideki bu önyargıyı kırmakla ve öğretim programını basitleştirerek uygulamakla geçmektedir. 10. Sınıfta Arapça ders saatinin azalması, 11. Sınıftan itibaren programın Mesleki Arapçaya dönüşmesi ve üniversite hazırlık atmosferine girilmesi öğrencinin motivasyonunu tamamen zayıflatmaktadır.

Ancak bazı imam hatip liselerinin DOGM tarafından 2016 yılı itibariyle *fen ve sosyal bilimler programı* kapsamına alınmasıyla mevcut öğrenci profilinde olumlu bir

hareketlilik başlamıştır. Yüksek puanlarla öğrenci kabul eden bu okullara kendi isteğiyle ve yüksek bir hazırbulunuşluk düzeyiyle gelen öğrenciler Arapça derslerinde de üstün başarılar göstermeye, uluslararası Arapça müsabakalarında dereceler getirmeye* başlamıştır. Dolayısıyla sistemin karşısında öğretim programı hedeflerinin başarıya ulaşması cihetinden iki öğrenci profili bulunmaktadır.

1.2.3. Eğitim Ortamları ve Materyalleri

Dil öğretiminde en önemli faktörlerden birinin, eğitim ortamı ve materyalleri olduğu malumdur. Arapça dersinin sınıf içindeki en önemli materyalleri ders kitabı ve akıllı tahtalardır. Bunun yanı sıra öğretmen ve öğrencilerin yararlanabildiği materyal paylaşım sitesi EBA (Eğitim Bilişim Ağı) da kullanılmaktadır. Fakat Türkiye’deki imam hatip liselerindeki tüm öğrencilerin bu materyallere sahip olduğunu söylemek şimdilik mümkün değildir. Bu konuda yoğun bir şekilde iyileştirme çalışmaları yapılmaktadır.

Arapça derslerinin sınıf dışı ortamlarda da öğretiminin sağlanması, oyunlarla Arapça öğretime yer verilmesi dersin hedeflerinin gerçekleşmesinde önemli alternatiflerdir. Nitekim bu çalışma kapsamında öğrencilerle yapılan anketin sonuçları (bkz. 4. Bölüm) bunu destekler niteliktedir, öğrenciler Arapçayı bir ders olarak değil bir dil olarak öğrenmek istemektedirler.

1.2.4. Öğretim yöntemleri

Bir yönteme bağlı olmaksızın bir dili öğrenmek ancak anadil söz konusu olunca mümkün olabilir. Yabancı dil öğretiminin gerekliliği söz konusu olunca pek çok yöntem geliştirilmiştir.[†] Birinci bölümde belirtildiği üzere Türkiye’de Arapça öğretiminde 1970’lere kadar tek bir yöntem uygulanırken bu tarihten sonra yenilikçi öğretim kuramları denenmeye başlanmıştır.

* İzmit Mehmet Akif Ersoy Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri Nisan 2018’de Katar’ın başkenti Doha’da düzenlenen **4. Uluslararası Arapça Münazara Şampiyonası**’nda 15 Arap ülkesi ve 35 yabancı ülkeyi geride bırakarak birinci oldu. (Kaynak: <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/4-uluslararasi-arapca-munazara-sampiyonu-turkiye-odu/1115539>)

[†] Bir sonraki bölümde bu yöntemlere ayrıntılı bir şekilde yer verilecektir.

Her ğretim programıyla biraz daha iyileştirilen Arapça ğretim yöntem ve tekniklerinin uygulama sahasında çeşitli sebeplere bağlı birtakım aksaklıklar yaşanmaktadır. Mevcut durum bu yöntemleri yeniden gözden geçirmeyi ve sorunun kaynağını tespit etmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu konu üçüncü bölümde detaylı bir şekilde ele alınacağından burada ayrıntıya girilmeyecektir.



İKİNCİ BÖLÜM

YAYGIN KULLANILAN DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Geçmişten bugüne kullanılan dil öğretim yöntemlerinin çıkış noktası ya sosyolojik bir olay ya da bir önceki metoda tepki şeklinde olmuştur. Bu yöntemler sadece dilbilimciler tarafından geliştirilmemiştir. Davranışbilim, ruhbilim ve toplumbilim alanları uzmanlarının da geliştirdiği metotlar vardır. (Baytar, 2016, s.318) Türkiye’de Arapça konuşma öğretiminde kullanılan yöntemlerin daha isabetli bir şekilde değerlendirilebilmesi amacıyla Türkiye’de ve dünyada yaygın kullanılan dil öğretim yöntemleri ele alınacak ve yöntemin kurucusu, tarihçesi, hangi kurama/yönteme tepki olarak ortaya çıktığı, ilkeleri, uygulanma metodu ve yöneltilen eleştiriler noktalarından incelenecektir.

Çalışmaya konu yöntemler şunlardır;

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi/ طريقة الترجمة والنحو

Doğal Yöntem / الطريقة الطبيعية

Seçmeci Yöntem/ الطريقة الانتقائية

Direkt/Dolaysız Yöntem/ الطريقة المباشرة

İşitsel-Dilsel Yöntem/ الطريقة السمعية الشفوية

Bilişsel Yöntem / الطريقة المعرفية

İşitsel-Görsel Yöntem / الطريقة السمعية البصرية (CREDİF Yöntemi)

Telkin Yöntemi/ طريقة الإيحائية

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi/ طريقة الاستجابة الجسدية

İletişimsel Yöntem/ الطريقة التواصلية

2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi/ طريقة الترجمة والنحو

2.1.1. Kurucusu-Tarihçesi

Geçmiş Orta çağa dayanmakla beraber 19. yüzyılın başlarında Latince dil bilgisi öğretimindeki yetersizliklere karşı Karl Plötz tarafından revize edilerek geliştirilmiştir. İlk olarak Almanya’da kullanılmaya başlanmıştır. İngiltere’de liselerde verilen zorunlu dil dersinde bir yöntem olarak benimsenmiş fakat uygulamada istenilen başarı elde edilememiştir. (Demircan, 2013, s.166-167) İslam tarihinde ilk kullanımı fetihlerle genişleyen İslam coğrafyasında yeni Müslüman olanların Arapça öğrenmeye başladıkları döneme denk gelir. Dolayısıyla başlangıçta Batı’da Latince için Doğu’da Arapça için kullanılan bir yöntem olduğu söylenebilir. (Baytar, 2016, s.319)

Bu yöntem 20. yüzyıl başlarına kadar yaygın biçimde kullanılmıştır. (Aydın, 2011, s.114) Ancak günümüzde hala kullanımının yaygın olduğu bölgeler veya eğitim kurumları mevcuttur. Türkiye’de resmi ve gayr-ı resmi olarak faaliyet gösteren medreseler, Güneydoğu Asya ve Kuzey Afrika ülkeleri buna örnektir. (Baytar, 2016, s.319)

2.1.2. İlkeleri ve Uygulama Metodu

Dilbilgisi kuralları tümdengelim yoluyla öğretilir.

Yabancı dilden anadile, anadilden yabancı dile çeviri temel etkinliktir.

Dilbilgisi kuralları örnek tümcelerle ezberletilir. (Demircan, 2013, s.167)

Çeviride doğruluğa ve kesinliğe önem verilir.

Okutulan metnin içeriği amaç değil araçtır.

Öğrenilen dilin telaffuzuna önem verilmez. (Abır, 2015, s.22)

Öğretim çoğunlukla anadilde yapılır.

Kelime dağarcığının geliştirilmesi hedeflendiğinden öğrenilmesi istenen kelimeler liste olarak öğrenciye verilir. (Baytar, 2016, s.320)

Çeviri metinlerde kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesi uygulanır.

Önce dilbilgisi kuralları verilip sonra metin üzerinde bu kurallar pekiştirilir. (Aydın, 2011, s.114)

2.1.3. Yöneltilen Eleştiriler

Dilbilgisi çeviri yöntemi, sadece metin çevirme, okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye ağırlık verdiği için yetersiz bulunmuştur. Dilin konuşma ve dinleme-anlama kazanımlarına bu yöntemde yer yoktur. Bu yöntemle dil öğrenen bir öğrenci konuşamamakta ve dinlediklerini/duyduklarını anlayamamaktadır. Arap dilini yalnızca bu yöntemle öğrenen bir öğrencinin, kusursuz bir gramer bilgisine ve çeviri becerisine sahip olsa da bu bilgilerinin pratikte hiçbir karşılığı olmadığını fark etmesinin, öğrencinin dile ilgisini azaltacağı düşünülmektedir. (Baytar, 2016, s.321) Ayrıca dilin salt edebi yönünü öğrenmeye ağırlık vermesi, öğrenciyi yaratıcı düşünmeye ve özgür düşünmeye teşvik etmemesi de yöntemin olumsuz yanlarından. (el-Arabi, 1981, s.41)

Bugün Türkiye’de hala bazı resmi ve gayri resmi eğitim kurumlarında Arapçanın öğretiminde bu yöntem kullanılmaktadır. Neticelerine bakıldığında yöneltilen eleştirilerin isabetli olduğu düşünülmektedir.

2.2. Doğal Yöntem / الطريقة الطبيعية

2.2.1. Kurucusu-Tarihçesi

19. yüzyıl başlarında dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak, öğrenilen dile günlük hayatta duyulan ihtiyaçtan ortaya çıkmıştır. Lemare (1819), Marcel (1867), Payne (1830), ve Heness (1866) tarafından geliştirilmiştir. (Baytar, 2016, s.321) Bu yöntemin Osmanlı’daki yansıması *mürebbiyelik* sistemidir, üst sınıftaki Osmanlılar Avrupalı mürebbiyelerden dil öğrenmeye başlamışlardır. (Demircan, 2013, s.175) İlkeleri itibariyle küçük çocukların anne-babalarından konuşmayı öğrendikleri sürecin modellendiğini düşündürmektedir.

2.2.2. İlkeleri ve Uygulama Metodu

Yabancı dilin *anadile benzer bir yöntemle* öğretilmesini öngörür.

Klasik metinlerin ağıdalı diline karşılık *yaşayan dilin öğretimi* esastır.

Okuma-yazma alıştırmaları, çeviri faaliyetlerine yer verilmez. Sadece dinleme ve konuşma alıştırmaları ile öğretim yapılır.

Dilin öğretimi esnasında anadile kesinlikle yer verilmez. Yabancı dili onu anadili olarak konuşan öğretmenler öğretir. (Demircan, 2013, s.175)

Öğretmen öğretimin ilk başında sözcükleri pandomim kullanarak anlatmaya çalışır.

Öğretmen merkezli bir yöntemdir, o konuşur öğrenci dinler.

Dilbilgisi-çeviri yöntemi ile tek ortak noktası ezber faaliyetine, daha düşük yoğunluklu bir şekilde de olsa yer verilmesidir. Kitaptaki diyaloglar öğrenciye ezberletilir. (Abır, 2015, s.24)

Öğrenciden hata yapsa da konuşması istenir, gerektiğinde öğretmen müdahale ederek düzeltir.

Telaffuzlar taklit yoluyla öğretilir.

Kelime bilgisi önemlidir fakat en başta o dilde en sık kullanılan sözcükler öğretilir. (Demircan, 2013, s.175)

Sözcükler bir bağlam içinde öğretilir, böylece öğrencinin sözlüğe başvurmadan metin içinde bir anlam vermesi hedeflenir.

Okuma parçaları sınıf içinde, görselleştirme kullanılarak yüksek sesle okunur. Öğrencinin görsellikle cümlelerin anlamını pekiştirmesi sağlanır. (Memiş ve Erdem, 2013, s.303)

2.2.3. Yöneltilen Eleştiriler

Bu yöntem, dil öğreniminde yaşın etkisini göz ardı ettiği gerekçesiyle eleştirilmiştir. Bir yetişkinin bir dili öğrenme süreci bir çocuğunkiyle aynı değildir, doğal yöntemde bu bir handikaptır. (Demircan, 2013, s.176)

Bu yolla yapılan dil öğreniminin sadece o dili anadili olarak konuşan öğretmenler tarafından yapılması zorunluluğu uygulama sahasında engellere takılmıştır.

Dilbilgisi-çeviri yönteminde konuşma ve dinlediğini anlama becerileri ihmal edilirken, ona tepki olarak doğan bu yöntemde okuma ve yazma becerileri ihmal edilmektedir. Sözelimi bu yolla Arapça öğrenen bir öğrenci, metin okurken manayı değiştirebilecek hatalar yapabilmektedir.

Metinden sözlüksüz anlam çıkarabilme hedefi her zaman doğrusal sonuçlar vermemektedir, Arapça gibi kelimelerin manaları itibariyle de son derece zengin olan bir dilde yapılan çalışmalarda sözlük kullanılmadığı takdirde büyük çeviri ve anlam hataları doğabilir. Bu yöntemin olumlu yanı ise, sürecin sonunda öğrencinin öğrendiği dili gündelik hayatta kullanabilme becerisini kazanmasıdır. (Baytar, 2016, s.322)

Konuşma öğretiminde başarılı olan bu yöntem bugün Türkiye'deki bazı proje imam hatip liselerinde ve ilahiyat fakültelerinde kullanılmaktadır. Sonuçları açısından oldukça başarılı olduğu gözlemlenmektedir.

2.3. Seçmeci Yöntem/ الطريقة الانتقائية

2.3.1. Kurucusu-Tarihçesi

“Bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yönleri seçilerek birbiriyle en verimli biçimde uyuşturulmasıyla elde edilen yönteme seçmeci yöntem denmektedir.” (Demircan, 2013, s.181)

1920'li ve 1930'lu yıllarda İngiliz dilbilimcilerinin seçmeci (eclectic) ilke çalışmaları ile başlayan bu yöntemde bireyin bilişsel yapısına uygun olan her türlü

yöntem ve teknikten yararlanmak esastır. (Demiral ve Kaya, 2015, s.340) Bu görüş ilk defa dilbilimci Henry Sweet ve Harold Palmer tarafından ortaya atılmıştır.

2.3.2. İlkeleri ve Uygulama Metodu

Seçmeli yöntem belli bir sisteme oturtulmuş bir yöntem olmayıp bir yöntem seçme tekniğidir. (Memiş ve Erdem, 2013, s.307)

Bu yöntemde tüm inisiyatif öğretmenin elindedir, öğretmen öğrencilerin durumunu dikkate alarak farklı yöntemleri sınıf içinde uygulayabilir. (Demiral ve Kaya, 2015, s.340)

Hedef dil becerileri, okuma-anlama, dinleme-anlama, konuşma ve yazmadır. Bu becerilere yönelik olarak sözlü alıştırmalar, sesli okuma, soru cevap yöntemlerine ağırlık verilir, çeviri yöntemi ise ilerleyen dönemlerde kullanılmaya başlanır. Görsel-işitsel araçların kullanımına yer verilir. (Demircan, 2013, s.181)

“Genellikle kelime öğretiminde düz varım yöntemine, dilbilgisi kurallarını öğretmede bilişsel öğrenme yöntemine, konuşma becerisini kazandırmada kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yaklaşıma ağırlık verilir. “(Aydın, 2011, s.116)

Öğrenimin ilk aşamasında öğrencinin durumu gözlenir ve ona uygun bir öğretim programı düzenlenir, bu yönüyle bireyselleştirilmiş bir yöntemdir.

Hedef dilde öğretim yapılır ama zaman zaman kaynak dile de başvurulur.

Doğal yöntemin aksine yüksek sesle okuma alıştırmalarına yer verilmez.

Kelime bilgisi önemlidir, öğrenimin başından itibaren yer verilir, kelimeler doğal yöntemde olduğu gibi bir bağlam içinde öğretilir.

Her dersin başında öğrenciyi motive etmek için dersin amacı ve niçin öğrenilmesi gerektiği açıklanır ve önceki öğrenmeler tekrar edilir.

Bir konu öğretildikten sonra sırayla şunlar yapılır; alıştırmalar, ders sonu konu özeti ve ev ödevi. (Memiş ve Erdem, 2013, s.308)

2.3.3. Yöneltilen Eleştiriler

Bu yöntemin uygulanabilmesi öğretmene bağlı olduğu için;

- Her zaman bu yeterlilikte öğretmen bulma sorunu
- Yöntemi uygulayan öğretmen açısından yorucu olması ve sürdürülebilirlik sıkıntısı
- Bir kurumda sınıftan sınıfa farklılaşan seçmeli yöntem kombinasyonlarının kurumda oluşturacağı kaos, yöntemin eleştirilmesine yol açmıştır. (Memiş ve Erdem, 2013, s.308)

Kişisel bir kanaat olarak, öğrenciler açısından düşünüldüğünde, farklı yöntemlere uyum sağlamak derse karşı ilgilerini ve motivasyonlarını kaybetmeye yol açabilir.

İmam hatip okullarında Arapça konuşma öğretiminde bu yöntem bugüne dek kullanılmamıştır. Öğretim programı öğrencinin düzeyine uygun olarak bazı esnekliklere izin verse de ana çerçeve tek bir yöntem ve yaklaşım üzerine oturmuştur.

2.4. Direkt/Dolaysız Yöntem/ الطريقة المباشرة

Yabancı dili anadil kullanmadan, çeviri yapmadan, dilbilgisi kuralları öğrenmeden, başka herhangi bir açıklama yapmadan yaşamla doğrudan ilişki kurarak öğrenmeyi öneren yöntem dolaysız yöntem denir. (Demircan, 2013, s.195)

2.4.1. Kurucusu-Tarihçesi

20. yüzyıl başlarında Gouin tarafından (Baytar, 2016, s.323) dilbilgisi-çeviri yöntemine bir tepki ve doğal yöntemin de bir uzantısı olarak geliştirilmiştir. (Demircan, 2013, s.197)

Dünyada ve Türkiye’de batı dillerinin öğretiminde yaygın bir şekilde kullanılan bu yöntemin esin kaynağı modern psikolojidir. Gouin, modern psikolojideki

fikirleri yabancı dil öğretimine aktararak dil öğretimini fiziksel etkinliklerle gerçekleştirmeyi hedeflemiştir. (Baytar, 2013, s.323)

2.4.2. İlkeleri ve Uygulama Metodu

Gramer bilgisi parçadan bütüne yani tümevarım yoluyla öğretilir.

Çeviri yapılmaz, dilin dört temel becerisini (okuma, yazma, konuşma, dinleme-anlama) geliştirmek hedeflenir.

Belirli bir materyale bağlı kalmadan her türlü araç gereçle öğretim gerçekleştirilir. (Demiral ve Kaya, 2015, s.335)

Eski öğrenilenlerle yeni öğrenilenler arasında ilişki kurularak pratiğe dökülür.

Bu yöntemin savunucuları dil üzerinden kültür öğretimi misyonunu ön planda tutmuşlardır, bu sebeple öğretimde anadile kesinlikle yer verilmez.

Kelimeler öğretilirken etraftaki nesnelerden yararlanılır, temel bir mesafe kat ettikten sonra öğretim soru-cevap şeklinde devam eder.

Öğretimin ilk altı haftası kitap kullanmadan nesnelerin tanıtılması ve sesletimi ile geçirilir.

Görsel öğrenme ile daha iyi öğrenen çocukların başarılı olabileceği bir yöntemdir. Yetişkinlerde ve çocuklarda aynı şekilde uygulanır. (Demircan, 2013, s.197)

Bu yönetime göre işlenen bir dersin sistematığı şu şekildedir:

Diyalogla derse giriş, yeni kelimelerin sözel ve görsel öğretimi, öğrencilerin derse aktif ve yoğun katılımı. (Aydın, 2011, s.115)

Okuma parçaları ve alıştırma metinlerinde öğretilen dili konuşan ülkenin kültürünü yansıtacak bir aktarım yapılmasına önem verilir. (Memiş ve Erdem, 2013, s.301) Bu sebeple Avrupa'nın sömürge vilayetlerinde kendi dilini öğretirken kullandığı bir yöntemdir. (Demircan, 2013, s.196)

2.4.3. Yöneltilen Eleştiriler

Direkt metodun hem yetişkinlere hem çocuklara aynı usulle dil öğretimini hedeflemesi dilbilimciler arasında kabul görmemiştir. Yetişkin birinin gelişim düzeyi ile çocuğun gelişim düzeyi arasındaki farkın göz ardı edildiği düşünülmektedir (Karaca, 1992, s.14)

Öğretmen merkezli bir metot olduğu için öğretimin başarısı öğretmene bağlıdır. Gerekli donanımlara sahip bir öğretmeni bulmak her zaman mümkün değildir.

Anadilin kullanımına izin verilmemesi, soyut manaları olan kelimelerin görsel öğrenme yoluyla öğretiminde kafa karışıklığına yol açabilir.

Direkt metotta konuşma becerisine ağırlık verilmesi, öğrencinin dilin edebi yönlerinde gelişmesine ket vurabilir.

Öğretimin ilk altı haftası kitap kullanılmaması, dilbilgisi kuralları verilmemesi, öğrencinin telaffuzda pekiştirilmiş yanlışlar yapmasına yol açabilir. (Baytar, 2016, s.324)

Bu yöntem imam hatip liselerinde tam anlamıyla yer bulamamışsa da bazı ilkelerinden yararlanılmıştır. Doğal yöntemde belirttiğimiz üzere proje imam hatip liselerinde anadile yer vermeksizin Arapça öğretim yapılmakta ve konuşma becerisine ağırlık verilmektedir.

2.5. İşitsel-Dilsel Yöntem/ الطريقة السمعية الشفوية

Davranışçı öğrenme kuramlarından yararlanarak, dinleme-anlama ve konuşma becerilerine öncelik veren, diyaloglarla, telaffuz pratikleri ile dili öğretmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Demircan, 2013, s.210)

2.5.1. Kurucusu-Tarihçesi

1930’lu yıllarda Amerikan ordusunun askeri üs kurdıkları bölgelerin dillerini öğrenmesi için “Bloomfield’ci dilbilimciler tarafından geliştirilen” (Demircan, 2013,

s.211) bir yöntemdir. Ordudaki uygulaması başarılı olunca 1952 yılından itibaren ülke genelindeki okullarda da kullanılmaya başlanmıştır. (Abır, 2015, s.25)

1938-1964 yılları arasında bu yöntemin hem geliştirilmesine hem de kullanımına devam edilmiştir. (Demircan, 2013, s.211)

2.5.2. İlkeleri ve Uygulama Metodu

Dilbilim bakımından yapısalcı, öğrenme psikolojisi açısından davranışçı kurama dayanır.

Dilin dört becerisinde bir sıralama yaparak *dinleme becerisini önceler*. Konuşmanın da yazmaya önceliği vardır. Bu sebeple telaffuza önem verilir.

Bu yöntemin kurucuları dilin bir alışkanlıklar sistemi olduğunu dolayısıyla toplumsal öğrenme ile öğrenilebileceğini savunurlar. Bu sebeple taklit ve ezber, cümle kalıplarının tekrarı önemli bir yer tutar.

Dilbilgisi kuralları detaylara girmeden, çağdaş metinler ve örnekler üzerinden basit bir şekilde anlatılır, bu yönüyle dilbilgisi-çeviri yöntemine itiraz içerir.

Direkt metodun aksine diyalogların çevirisinde anadilden yararlanılır.

Öğretimin her aşamasında tümevarım yöntemi kullanılır. (Baytar, 2016, s.325)

Bu yöntemle öğretimin ilk zamanlarında, yaygın deyimler ve yapılar öğretilir, yapıları çözebilecek kadar sözcük bilgisi verilir.

İlk 12 hafta sadece sözlü eğitim yapılır, okuma ve yazmaya yer verilmez.

Diyaloglar ezberletilerek üst üste pekiştirme yapılır. Öğrenci, hedef dildeki yapısal ilişkileri kendi başına tümevarım yoluyla öğrenir. (Demircan, 2013, s.215)

Öğrencilerin sınıf içinde anadili konuşması yasaktır, ondan sadece doğru çeviriler yapabilmek için sınırlı bir şekilde yararlanılır. Yapılar öğretilmeden önce herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmamak için öğretici tarafından analiz edilir. (Aydın, 2011, s.115-116)

2.5.3. Yöneltilen Eleştiriler

Metin ve yapı tercihlerinde gündelik hayattan örneklerin tercih edilmesi ve zaman kaybını önlemek için anadilde açıklamalara izin verilmesi yöntemle ilgili yapılan olumlu eleştirilerden biridir.

Okuma ve yazma becerilerine üç ayın sonunda geçilmesi, bu yollarla öğrenmeye alışmış öğrenciler için olumsuz bir kuraldır.

Sistemin omurgasının ezber ve taklit olması, öğrencilere sınırlı bir konuşma yetisi kazandırmakta, spontane diyaloglara girmesine mâni olmaktadır.

Bu yönteme anadil öğretim metodunun yansıtılması, yetişkinler için bazı olumsuzluklara yol açmaktadır. Okuma yazma bilen ve kaydederek öğrenmeye alışmış bir yetişkinin ilk üç ay bunları kullanmadan öğrenme yapması motivasyonunu toplayamamasına sebep olabilir. (Baytar, 2016, s.326)

Okuma-yazma becerisi zaman içinde artan bir önem kazansa da dilbilgisi kurallarının doğru kullanımında yetersizlikler yaşanmaktadır.

Yöntemin öğretmene ağır bir derse önceden hazırlanma yükü yüklemesi, öğretmeni yormakta ve uygulandığında giderek performansının düşmesine sebep olmaktadır. (Memiş ve Erdem, 2013, s.304)

Bu yöntemin bazı ilkeleri imam hatip lisesi Arapça ders kitaplarının işitme becerisine yönelik alıştırmalarında zaman zaman kullanılmıştır. Örneğin, dilbilgisi kurallarının metinler üzerinden öğretilmesi, yaygın konuşma kalıplarının öğretimine ağırlık verilmesi, kullanılan ilkelere bazılarının.

2.6. Bilişsel Yöntem / الطريقة المعرفية

2.6.1. Kurucusu-Tarihçesi

1960'lı yıllarda Noam Chomsky ve Ausubel tarafından temelleri atılan bu yöntem, psikolojide bilişsel yaklaşıma, dilbilimde ise üretici dilbilime dayanır. (Karaca, 1992, s.24) Chomsky, dil öğreniminin işitsel-dilsel metodun iddia ettiği gibi bir

alışkanlıklar sistemi olmadığını, zihinsel süreçlerin ve yaratıcılığın etkisiyle gerçekleştiğini savunmaktadır. (Baytar, 2016, s.327)

2.6.2. İlkeleri ve Uygulama Metodu

Yeni bilgiler önceki öğrenmelerle anlamlı bir bütünlüğe kavuşturulur.

Öğrenci dil kurallarını ezberleyerek değil bir zihinsel algılama süreci ile öğrenir. (Aydın, 2011, s.112)

Öğrenme dış etkenlere bağlı değildir, öğrencinin zihni beyaz bir sayfadır, çevresel faktörler öğrenmeye olumlu veya olumsuz etki etmezler, akıl öğrenme sürecinde tecrübelerinden ve idrak kabiliyetinden istifade eder. (el-Arabi, 1981, s.12)

Dilin dört becerisi arasında *bir sıralama yapılmaksızın* eşit bir şekilde geliştirilir.

Telaffuza önem verilmez. Dil yeteneğini geliştirmek için öğrenilmesi zorunlu olan kurallar öğretilirken anadilden yararlanılır.

Bu yönetime göre hazırlanan ders kitaplarında gerçek hayattan diyaloglara, örneklerle yer verilir.

Alıştırmalar mekanik kalıplarla değil, her duruma uyarlanabilecek bir sistemle oluşturulur ve alıştırmalar arasında bağ bulunur.

Öğretmen yönlendirici ve rehberlik edici bir pozisyonudadır. (Karaca, 1992, s.31-32)

Ders içinde tümevarım ve tümdengelim yöntemlerinin birlikte kullanıldığı, grup çalışması ve bireysel çalışmaya, çeviriye, anadilin kullanımına izin verildiği, güncel iletişim araçlarından yararlanıldığı bir sistem takip edilir. (Aydın, 2011, s.112)

2.6.3. Yöneltilen Eleştiriler

Bu yöntemin tüm yabancı dillerin öğretiminde genel geçer sonuçlar vermeyeceği yönünde bir eleştiri yapılmıştır. Dilbilgisi kuralları zengin olan dillerde işe

örnek cümle kullanımı ile başlamanın doğuracağı sonuçlardan endişe edilmiştir. Ezber tekniğine önem verilmemesi yöntemin bir eksikliğidir. (Baytar, 2016, s.328)

Olumlu bir eleştiri olarak, işitsel-dilsel yönetime göre daha tutarlı ve sonuçları itibariyle başarılı bir yöntem olduğu dilbilimcilerce ifade edilmiştir. (Abır, 2015, s.29)

Zihinsel algılama yeteneği ile öğrencinin dilin bütün kurallarına vakıf olmasının mümkün olmadığı, yöntemin dilbilgisi kurallarını derinlemesine öğrenmeyi hedeflemesinin diğer becerilerin gelişimine ket vurduğu düşüncesi de yapılan diğer eleştirilerdendir. (Baytar, 2016, s.328)

2.7. İşitsel-Görsel Yöntem / الطريقة السمعية البصرية (CREDİF Yöntemi)

“İşitsel görsel yaklaşım, yabancı dil öğretiminde ses ile görüntünün, bir başka deyişle görsel bağlamın, öğrenmeye yardım etmek ve onu kolaylaştırmak için ses ile birleştirilmesi, eş zamanlı kılınmasıdır.” (Demircan, 2013, s.229)

2.7.1. Kurucusu-Tarihçesi

20. yüzyılın ikinci yarısından sonra “Gubernia ve Revenc tarafından” (Baytar, 2016, s.328) Fransızca öğretimi için geliştirilmiştir. CREDİF yöntemi ya da St. Cloud yöntemi olarak da bilinir. (Memiş ve Erdem, 2013, s.313)

2.7.2. İlkeleri ve Uygulama Metodu

Dil öğretiminde *teknolojik imkanlara verilen öncelik*, yöntemi diğer yöntemlerden ayırır. Görsel ve işitsel materyallerle öğrenim hedeflenir. Dil öğretimi, günlük konuşma dilinin öğrenimi, dergi-gazete gibi basit metinlerin öğrenimi ve bilimsel disiplinlerin öğrenimi olmak üzere üç aşamadan oluşur. (Baytar, 2016, s.329)

Dersler, ses bandı ile metinlerin eş-zamanlı olarak sunulmasıyla başlar. Her resmin, ses bandında karşılığı olan bir cümlesi vardır, bu evreden sonra iki defa daha ses-görüntü eş zamanlı olarak sunulur fakat işleyişte öğretmenin yönlendirmeleri yer alır. (Demircan, 2013, s.233)

İlk altı ay sadece dinleme ve konuşma becerilerine yer verilmesi, dilbilgisi kurallarına ağırlık verilmemesi, soru-cevap metodu ile dilin iletişim yönüne ağırlık verilmesi, bütün duyu organlarından yararlanılmaya çalışılması bu yöntemin ilkelerindendir. (Baytar, 2016, s.329)

Dili kullanıldığı ortamda öğretmeyi hedefler. (Demircan, 2013, s.233)

2.7.3. Yöneltilen Eleştiriler

Bu yöntemde kullanılan her bir görsel bir anlamla bütünleştirildiği için öğrenci zihninde bir anlamla dondurulmuş imgeler oluşturulduğu yönünde eleştirilmiştir.

Öğrencinin yaratıcılık becerisini geliştiremediği düşünülmektedir. Yöntemin baskısı altında öğrenciler adeta yarıştırlmaktadır. (Demircan, 2013, s.235)

Dersin üç kere tekrar edilmesi dersi monotonlaştırmakta ve öğrencinin ilgisini düşürmektedir. (Memiş ve Erdem, 2013, s.314)

Konuşma öğretiminde DOGM Öğretim programı hedefleriyle tam olarak örtüşmeyen bu yönteme imam hatip liselerindeki Arapça derslerinde yer verilmemiştir.

2.8. Telkin Yöntemi/ طريقة الايحائية

2.8.1. Kurucusu-Tarihçesi

Bulgar ruh doktoru Lozanov tarafından, 20. Yüzyılın ikinci yarısında, ruhbiliminden ve yoga- Zen Budizm tekniklerinden yararlanılarak geliştirilmiş bir yöntemdir. Esinlemeli yöntem olarak da bilinir. (Demircan, 2013, s.252)

2.8.2. İlkeleri ve Uygulama Metodu

Akla ve bilince dayalı olmayan etkileri denetim altına alarak öğrenim için yönlendirmeyi hedefler. Hızlı bir öğrenme biçimi sağlar. (Abır, 2013, s.29)

Bu yönteme göre insanda doğuştan gelen bir yedek ussal sığa vardır, telkin yönteminde hedef burayı aktive etmektir. Bu yöntemin ruhsal ve fizyolojik temel ilkelerini Ömer Demircan (2013, s.253) şöyle açıklamıştır:

“1. Kişiler arası iletişim her zaman hem bilinçli hem de bilinç-altı düzlemde olur.

2. Her uyarıcı, sonrakilere yer açmak üzere öncekilerle birleştirilir, simgelenir ve genelleştirilir.

3. Her algılama karmaşıktır.

Telkin yönteminde dersin işlendiği ortam çok önemlidir, duvarların renklerinden, koltukların konforuna, ışığın ayarına kadar her şey özel tasarlanır.

Dersin başında her öğrenciye bir takma isim ve takma meslek verilir. Sonra müzik eşliğinde hedef dildeki gündelik konuşmaların öğretimine geçilir. (Memiş ve Erdem, 2013, s.309)

Günde 4 saat haftada 6 gün olacak şekilde toplam 25 gün süren bu eğitimde sınıflar altı bayan ve altı erkekten oluşur, ev ödevi verilmez. (Demircan, 2013, s.252)

Öğrencilerin dersten önce öğretmene karşı güven duygusu hissetmesini sağlayacak girişler yapılır. (Demircan, 2013, s.255)

Dilbilgisi kuralları ezgi biçiminde veya lirik bir üslupla ritmik bir şekilde koro çalışması ile öğretilir. Bu esnada öğrenci yoga ya da zen nefesi alıp verir.

Anadilde çeviriye, soru-cevap yöntemine ve tekrara sık yer verilir. (Baytar, 2016, s.330)

2.8.3. Yöneltilen Eleştiriler

Ekonomik maliyetinin yüksek olması, kalabalık sınıflarda uygulanamaması yöntemin zayıf yönleri olarak değerlendirilmiştir. Her zaman bu eğitimi verebilecek yeterlilikte öğretmenlerin bulunmaması da yöneme yapılan bir diğer eleştiridir. (Memiş ve Erdem, 2013, s.310)

Uygulanışındaki zorluklardan ötürü konuşma becerisinin kazandırılmasında kullanılmaya elverişli bir yöntem değildir.

2.9. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi/ طريقة الاستجابة البشرية

“Sözlü emirleri yerine getiren, fiziksel (motor) etkinlikler aracılığıyla ilk önce duyduğunu anlama becerisini, ondan sonra da herhangi bir zorlama olmaksızın, sözlü anlatımı başlangıç düzeyinde geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir.” (Demircan, 2013, s.258)

2.9.1. Kurucusu-Tarihçesi

20. yüzyılın ikinci yarısında ruhbilimci James Asher tarafından geliştirilmiştir. Asher yöntemi geliştirirken, insancıl eğitim, öğrenme kuramı ve gelişim ruhbiliminin uygulamalarını kullanmıştır. (Demircan, 2013, s.258) Yöntemin temel omurgasında psikolojideki iz kuramından da yararlanılmıştır. (Abır, 2015, s.33)

2.9.2. İlkeleri ve Uygulama Metodu

Bu yöntem öğrenmede, biyolojik etmenlerin, insanın bilişsel durumunun, bireyin ruhsal yapısının da göz önünde bulundurulması ve öğretim programının ona göre hazırlanması gerektiğini savunur. (Memiş ve Erdem, 2013, s.312)

Asher’a göre, a) Her insanda dil öğrenimi için doğuştan sahip olduğu bir biyo-program vardır. Bu program anadili öğrenmede nasıl aktive oluyorsa yeni bir yabancı dil için de aktive olur. b) Ona göre dil öğrenmek beynin sağ lobuyla alakalıdır. c) tam öğrenmenin gerçekleşmesi ruhsal gerginliğin azalmasına bağlıdır. (Demircan, 2013, s.259)

Öğretim emir kipleriyle başlar, başlangıçta anadilde açıklamalar yapılır zamanla anadil kullanımı en aza indirgenir. (Memiş ve Erdem, 2013, s.312)

Öğretmen kelimeleri öğretirken beden dilini kullanır, jest ve mimikler oldukça önemlidir. Zamanla sınıf içindeki nesneler de öğretimin bir parçası olur. Dersler ilerledikçe görsel materyallere yer verilir. (Demirel, 2010, s.62)

Son yıllarda bu yöntemde hikâye anlatım tekniği de kullanılmaya başlanmıştır, öğrencileri önce hikâyeyi dinler, ardından canlandırır. Bu tür etkinliklerde öğretmen yönetmen gibi öğrenci de oyuncu gibidir.

Dilin dört becerisinde öncelik dinleme-anlamaya verilmiştir. Fakat anlamayı geliştirme konuşma için bir araçtır. Asıl hedef konuşma becerisidir. Dilbilgisi kuralları tümevarım yoluyla verilir. (Demircan, 2013, s.259-260)

2.9.3. Yöneltilen Eleştiriler

Yöntemin sürekli öğretmen tarafından verilen komutlarla ilerlemesi, dersi monotonlaştırmaktadır.

Bu yöntemle öğrenen tüm öğrencilerin girişken ve dışadönük karakter özelliklerine sahip olması gerekir ki bu da her zaman mümkün değildir. (Memiş ve Erdem, 2013, s.313)

Ayrıca yöntem her zaman öğrencinin biyo-programının hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olmasını gerektiriyor, o gün derse ruhsal olarak gergin gelen bir öğrencinin -Asher'ın teorisine göre- biyo-programı dil öğrenimine açılmayacaktır. Dolayısıyla öğrenimin gerçekleşmesinin her zaman mümkün olmayan biyolojik ve psikolojik koşullara bağlı olması yöntemin zayıf tarafıdır.

Birbirinden farklı hazırbulunuşluk düzeyinde olan öğrencilerin bulunduğu imam hatip liselerinde tüm fiziksel tepki yönteminin uygulanması zordur. Bu ancak özel sınıflarda uygulanabilecek bir yöntemdir. Bu sebeple konuşma öğretiminde kullanılmamaktadır.

2.10. İletişimsel Yöntem/ الطريقة التواصلية

İletişimsel yöntem imam hatip lisesi Arapça dersi öğretim programında kullanılan ana yöntem olduğu için bir sonraki bölümde detaylı bir şekilde anlatılacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

DİN ÖĞRETİMİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ ARAPÇA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI İNCELEMESİ

3.1. ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ ARAPÇA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ TEMEL YAKLAŞIMLARI

3.1.1. İletişimsel Yaklaşım

“Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersi Öğretim Programı, iletişimsel yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Bu, dilin kurallarını öğretmek yerine kullanımını önemsemek anlamına gelmektedir.” (DOP, 2016, s.2)

Peki iletişimsel yaklaşım nedir?

Dilbilimci Ömer Demircan (2013, s.292) iletişimsel yaklaşımı, “İletişimsel bir dil ve dil kullanım modelini seçerek: öğretim biçiminin, araç-gereçlerin, öğretmen ile öğrenci rolleri ve davranışlarının, sınıf-içi etkinlikler ile uygulamaların ona göre düzenlenmesi” olarak açıklıyor. Bu tanıma bakarak iletişimsel yaklaşımı, yaşayan dilin öğrenilmesi için öğrenme ortamının tüm unsurlarının buna hazır hale getirilmesi ve dilin iletişimi sağlayan yönünün öne çıkması olarak anlamak mümkündür.

Yaklaşımın ortaya çıkmasında yapısalcı yaklaşımda yaşanan tıkanmalar etkili olmuştur. Yapısalcı yaklaşım, dilin temel yapılarının öğretilmesi ve bu öğretim için yeterli sözcük bilgisi sağlandığında iletişimin gerçekleşeceğini savunmaktaydı. Hedeflenen sonucun elde edilememesi yapısalcı yaklaşımı tartışmalara açmış ve iletişimsel yaklaşımın ortaya atılmasına sebep olmuştur. (Demircan, 2013, s.292)

Öte yandan ikinci dünya savaşı ile dünyada yaşanan sosyolojik değişimler, dünyanın globalleşme döngüsüne girmesi, uluslararası ilişkilerin artması yabancı dil öğretimini yeniden gündeme taşımıştır. Dilbilimciler ve toplumbilimciler, dilin bu sosyo-politik değişimlere ayak uydurabilmesi için çalışmalara başlamış, halihazırda

yetersiz bulunan durumsal dil öğretisine alternatif arayışlara girmişlerdir. Bu sürecin bir sonucu olarak iletişimsel yaklaşım modeli geliştirilmiştir. (Oktay, 2015, s.35)

İletişimsel yaklaşım modelinin kuramcıları, ünlü dilbilimci Noam Chomsky'nin *edim* ve *yeti* kavramları üzerine bina ettiği dil öğretim teorisini yetersiz bulmuş ve bu kavramlara üçüncü olarak *iletişimsel yeti* kavramını eklemişlerdir. (Demircan, 2013, s.293) İletişimsel yeti en öz ifadesiyle, öğrenilen dilin sosyal hayatta pratik bir şekilde kullanılabilmesi demektir. (Özcan, 2015, s.155)

Yaklaşımın ilkesel yapısı, iletişimsel yöntemin bilişsel metoda bir eleştiri olduğunu da düşündürmektedir. Bilişsel yaklaşım, dili doğru kullanmayı sağlayan soyut becerileri karakterize ederken, iletişimsel yöntem ise dilin kültür ve iletişim gibi sacayaklarına sahip daha geniş bir teori olduğunu savunmaktadır. (Memiş ve Erdem, 2013, s.306)

3.1.1.1. İletişimsel Yaklaşımın İlkeleri

“İletişimsel yaklaşımın dayandığı ilkeler bir yandan dilin yapısı (dil-beyin ilişkisi), öte yandan dil kullanımı (dil-toplum ilişkisi) üzerinde yapılan çalışmalardan doğmuştur.” (Demircan, 2013, s.292)

Dilin işlevsel yönünü önceleyen bu yaklaşımın dil öğretimindeki hedefleri şunlardır:

1. Dilsel yeterlik
2. Sosyo-dilsel yeterlik
3. Anlamlı iletişim modelleri içindeki farklı tümcelerin uyumunu algılama yeterliği
4. Uygun iletişim stratejisi seçme yeterliği
5. Sosyo-kültürel yeterlik (Özcan, 2015, s.156)

Dil öğrenmenin amacı hem yazılı hem sözlü iletişim becerilerini kazanmaktır. Bu sebeple kalıpları ezberletmek yerine öğrencinin anlamasına ve kavramasına, zihinsel bir süreçle onu bir iletişim becerisine çevirmesine odaklanılır. (Aydın, 2011, s.113)

“İletişimsel yaklaşıma göre öğrenci iletişim esnasında dilin kullanımını keşfetmelidir. Bu da her fırsatta öğrencinin iletişim ortamında kalmasını sağlamak üzere *sınıf içinde ve dışında etkinlikler yapılması* anlamına gelmektedir.” (DOP, 2016, s.3) Bu açıklamadan anlaşılıyor ki iletişimsel yaklaşımda öğrenme ortamı sınıfla sınırlı değildir.

Öğrenci hedef dili öğrenirken anadilini öğrendiği ortama yakın bir öğrenme ortamında olmalıdır. Bu ortamın temel unsurlarından biri öğretmendir. Anadili öğrenirken anne-babanın varlığı ne ifade ediyorsa burada öğretmenin varlığı da onu ifade etmektedir. Bu yüzden öğretmen hem anadile hem hedef dile tüm beceriler yönünden hâkim olmalıdır. (Demiral ve Kaya, 2015, s.338-339)

Öğrenme ortamındaki materyaller, hedef dilin kültürünü yansıtmalı ve dilin işlevsel yönüne hizmet eder nitelikte olmalıdır.

Bu yöntemde gramere ayrıca yer verilmez. Öğretilmesi gereken dil yapıları diyaloglar ve metinler içinde verilir. (Memiş ve Erdem, 2013, s.306)

İletişimsel yaklaşımda dilin kullanımıyla ilgili becerilerde bir öncelik hiyerarşisi yoktur, öğrencinin gereksinimlerine göre belirlenen esnek bir beceri dizilimi vardır. (Demircan, 2013, s.295)

Bu yöntemle yapılan öğretimde, ‘rol üstlenme, taklit, röportaj, ikili çalışmalar/grup çalışmaları ve sunum’ gibi etkinliklere yer verilir.

Diyalog etkinliklerinde öğrenciye diyalog içindeki kelimeleri farklı biçimlerde kullanma imkânı tanınır. Başı ve sonu verilerek öğrenciden orta kısmı doğaçlama doldurması istenir. Ayrıca öğrencinin önceki öğrenmelerini pekiştirmek için kendi yaşantısıyla ilgili sorular sorulur, böylece kendisini bir kalıba bağlı kalmaksızın hedef dilde ifade edebilmesinin önü açılır. (Memiş ve Erdem, 2013, s.307)

3.1.1.2. İletişimsel Yaklaşımın Yöneltilen Eleştiriler

Dilbilgisi kurallarının müstakil olarak öğretiminin yapılmayarak diyalog ve metinlerin içine serpiştirilmesi bu yaklaşımın zayıf tarafı olarak nitelenmiştir. Bunun yanı sıra ikili ve grup çalışmalarında öğretmen devreden çıkacağı için öğrencilerin bu iletişimde yaptıkları hataları düzeltme imkanının olmaması, pekiştirilmiş yanlışlar yapılmasına yol açabilir. (Memiş ve Erdem, 2013, s.307)

Ezber yöntemine neredeyse hiç yer verilmemesi bu yaklaşımın bir diğer zayıf noktasıdır. Kelimeler, ifade kalıpları ancak ezberle zihinde kalıcı hale gelir. (Memiş ve Erdem, 2013, s.307)

Bu yöntemle dil öğretecek öğretmenlerin hedef dile tüm beceriler yönünden hâkim olma zorunluluğu yöntemin her zaman her yerde uygulanabilirliğini imkânsız hale getirmektedir. Bugün imam hatip lisesi Arapça dersi materyallerinin iletişimsel müfredata göre hazırlanmış olmasına karşın, gerekli donanımlara sahip öğretmenlerin azlığından dolayı yöntemin uygulanışında problemler yaşanmaktadır.

3.1.1.3. İletişimsel Yaklaşımın Arapça Konuşma Öğretimindeki Rolü

Sınıf içinde öğrencilerin doğaçlama, drama, taklit gibi yöntemlerle konuşmasını hedefleyen iletişimsel yaklaşımda, öğrencilerin bu tür etkinliklere hazır bir karakterde olup olmadıklarının göz önüne alınması önemlidir. Utangaç, içine kapanık bir çocuktan konuşma becerisini bu yöntemlerle ortaya çıkarmasını beklemek aksi yönde bir etkiye sebep olabilir. (Özcan, 2015, s.156)

Öte yandan iletişimsel yöntemle işlenen bir ders günlük hayattan bir sahneye dönüşmekte, öğrenciler kendilerini daha rahat ifade edebilmektedir. (Özcan, 2015, s.163)

Bu yöntemin derslerde konuşmayı teşvik etmek için grup çalışmasına imkân vermesinin bir olumlu bir de olumsuz yönü vardır. Öğrencinin konuşma korkusunu önce arkadaş ortamında yenmesine imkân vermesi grup çalışmasının olumlu bir sonucudur. (Özcan, 2015, s.163) Ancak öğretmenin aynı anda tüm grupları kontrol

edememesi grup çalışması esnasında yapılan yanlışları düzeltmesine mâni olmakta bu da yanlışların pekişmesi endişesine yol açmaktadır. (Memiş ve Erdem, 2013, s.307)

Bahsedilen zayıf yönlerde düzeltme yapılması halinde iletişimsel yaklaşım konuşma öğretiminde istenilen verimi sağlayacaktır.

3.1.2. Sarmal Yapı Yaklaşımı

“Sarmal yapı, işlenen bir konunun ileriki bir süreçte tekrar edilmesi, düzeyi ve kapsamı arttırılarak geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Böylece öğrenilen bir konu pekiştirilmiş, konunun unutulması önlenmiş ve bilinmeyenler bilinenlerin üzerine eklenmiş olur.” (DOP, 2016, s.3)

Sarmal yaklaşıma göre işlenen bir dil dersinde öğrenci öğrendikleri ile süreç boyunca, alıştırmalar, etkinlikler ve metinler yoluyla karşılaşır, bilgilerini tazeleme imkânı bulur. Arapça öğretim programının tüm serisi bu yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. (Doğru, 2011, s.35) “Programda sarmal yapının benimsenmesi, Arapça öğretimi sırasında konuların yakından uzağa, kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta genişleyerek ve derinleşerek ilerlemesini hedeflemektedir.” (DOP, 2016, s.3)

3.1.3. Dinleme-Anlama, Konuşma, Okuma ve Yazma Becerilerine Odaklanma

“Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin dinleme-anlama, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duyuşsal yönden geliştirmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca Arapça öğrenimine karşı olumlu tavır kazanmaları, gelecekte dört temel dil becerisini de dengeli bir şekilde kullanarak etkili iletişim kurmaları beklenmektedir.” (DOP, 2016, s.3)

Anadolu imam hatip lisesi Arapça ders kitapları dilin dört temel kazanımını geliştirmeye yönelik bir muhtevaya sahiptir. Çalışmanın konusu konuşma öğretimi olduğundan içeriğin diğer kazanımlara hitap eden kısımları değerlendirmeye

alınmayacak olup bir sonraki bölümde öğretim programının sadece konuşma kazanımları ile ilgili incelemelere yer verilecektir.

3.1.4. Öğrenci Merkezilik

“Öğrenci merkezli eğitim; her öğrencinin farklı zaman, tarz ve hızda öğrenebileceği ilkesine dayalı, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini ve iş birliğine yatkın olmalarını esas alan bir yaklaşımdır.” (DOP, 2016, s.4)

Öğretim programı bu ilkeyle öğretmenden, öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit edebilmesini, farklılıklarını ortaya çıkararak öğrenciye özel çalışmalar planlamasını istemektedir.

3.2. ARAPÇA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ MÜFREDAT VE KONUŞMA KAZANIMLARI YÖNÜNDEN İNCELENMESİ

Buraya kadar imam hatip liselerinde Arapça dersi öğretim programı genel hatlarıyla ele alınmıştır. Çalışmanın buradan sonraki kısmında Arapça Konuşma Eğitimi üzerine yoğunlaşılacaktır.

Programları incelemeye geçmeden önce belirtilmesi gereken hususlar;

- Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersi Öğretim Programı her sınıf düzeyi için 6 tema ve her bir tema için 3 veya 4 konudan oluşmaktadır. Ayrıca programda dört temel dil becerisine yönelik kazanımlar ve bu kazanımlarla ilgili açıklamalar yer almaktadır.
- Tüm sınıf kategorilerinin ders kitapları temalar halinde temada yer alan gramer konuları, konu başlıkları ve alıştırmalar yönlerinden ele alınacaktır. Bununla konuşma öğretiminde ders kitabının yeterliliğini daha doğru bir şekilde değerlendirebilmek hedeflenmiştir.
- Programda yer alan kazanımlar farklı temalarda birkaç kez ele alınmıştır. Örneğin, 9. sınıfta ele alınan bir kazanıma aynı sınıfın farklı bir temasında yeniden yer verilmiştir. 10. sınıf için de aynı durum geçerlidir. Yine 9. sınıfta ele alınan bir kazanım

10. sınıfta etkinliğin içeriği ve düzeyi değiştirilerek yeniden ele alınmıştır. Kazanımların uygulamasında sıralama bağlayıcı değildir, sıralama değişebilir.

3.2.1. 9. Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programı

9. sınıf Arapça dersi kitabı, imam hatip ortaokulu mezunu öğrencisine hitap edecek düzeydedir. Arapça okumayı bilmeyen düz ortaokul mezunu öğrenciler için kitabın giriş ünitesinde dezavantaj gibi gözükten bir durum söz konusudur.

3.2.1.1. Müfredat Yönünden İnceleme

Anadolu İmam Hatip Liseleri 9. Sınıf Arapça kitabı 6 temadan oluşuyor;

(Işık ve diğerleri, 2018)

1.Liseye Merhaba/ مرحبا للثانوية	4.Aktif Hayatım/ حياتي النشيطة
2.Ailem ve Akrabalarım/ أسرتي و أفاربي	5.Erdemli Toplum/ المجتمع الفاضل
3.Evim ve Alışveriş/ بيتي و التسوق	6.Tatil ve Hobiler/ العطلة و الهوايات

1. LİSEYE MERHABA Ünitesi

1.Tema: Okulda İlk Gün

Müfredat incelemesi yapılırken temel mantığı göstermek için “Okulda İlk Gün” teması detaylı bir şekilde ele alınacak, diğer temalarda bu detaylara girilmeyecektir.

- Kitap Arapça kelimeler ve görselleri ile başlıyor. Önce dinleme yapıp sonra telaffuz edilmesi istenmiştir.

Daha önce Arapça geçmişi olmayan öğrenciler için hızlı bir giriş sayılabilir ve öğrencinin hevesini kırabilir.

- Müzekker-müennes konusu iletişimsel yaklaşım ilkesi gereği herhangi bir gramer kaidesi verilmeden karşılıklı iki metin üzerinden verilmek istenmiş. Öğrenciden bu metni önce dinleyerek sonra okuması ve yazması istenmektedir.

- Uyruk (الجنسية) konusunda herhangi bir ön bilgi olmaksızın 6 muttasıl zamir kullanılmış, görsellerde bu zamirlerin neye göre yerleştirileceğini göstermek için munfasıl zamirlere yer verilmiştir. Ancak aynı anda 12 farklı zamirle karşılaşmak düz ortaokul çıkışlı bir öğrencide kafa karışıklığına yol açabilir.

- Aynı babda هل soru edatıyla başlayan ما (yoksa) bağlacının kullanıldığı cümle örneği verilerek öğrenciden örneğe göre böyle cümleler oluşturması istenmiştir. Kitabın ilk 3 sayfasında öğrenciye yüzeysel de olsa zamir, uyruk konusu ve isim cümlesi öğretilmesi hedeflenmiştir. Böylesine hızlı bir giriş yapılması, düz ortaokul mezunu öğrenciler için Arapçanın zor olduğuna dair algıyı daha da pekiştirmiştir.

- Bu kısımdan sonra konular sırasıyla, uzaklık zarfı (بعيد عن), işaret zamirleri, muzari fiil örnekleri ve zamirlere göre çekimi, بعد-قبل (önce-sonra) zarfları, emir fiil, mazi fiilin örneklerle çekimleri, harf-i cerler ve diyalog şeklinde devam etmiştir.

İşin uygulama sahasında olmanın sağladığı tespit imkanına dayanarak 1. Ünitenin ilk temasında öğretimi hedeflenen konuların muhteva itibariyle öğrenci seviyesine uygun olduğunu ancak sıralama yönünden isabetli olmayan bir tercih yapıldığını söylemek mümkündür.

Konuşma eğitimi açısından söylenebilecek şey, programın ilk temada bunu hedeflemediğidir. Bu ünitedeki talimatlar genelde dinleme ve yazma üzerine yoğunlaşmıştır ki bu isabetli gözükmetedir. (Işık ve diğerleri, 2018, s.10-24)

2. Ve 3. Temalarda verilen gramer konuları şu şekildedir:

- 1. temada verilen zamirlerin, fiillerin ve isimlerin tesniye (ikil) ve cem'i halleri
- Saatler, sıra sayıları, mekân zarfları ve أين(nerede) soru edatı
- 1-10 arası sayıların temyizi işlenmiştir. (Işık ve diğerleri, 2018, s.25-56)

1.Ünitenin üç temasına göre şöyle bir şablon çıkarmak mümkündür.

1. Tema	2. Tema	3. Tema
Müfred (tekil)	Tesniye (ikil)	Cemi (çoğul)
Muzari fiil	Muzari fiil	Muzari fiil
Munfasıl zamirler	Munfasıl zamirler	Munfasıl zamirler
Soru edatları	Soru edatları	Soru edatları
Zarflar	Zarflar	Zarflar
Harf-i cerler	Saatler, sıra sayıları	1-10 arası sayıların temyizi

Bu tabloya bakarak;

- Konu seçiminin uygun olduğu ancak;

Bütün olarak verilmesi gereken konuların temalara bölünmesinin öğrenci zihninde derli toplu bilgi dağarcığı (gramer bilgisi) oluşmasına mâni olacağı, böylece öğrencinin bilgiyi kullanmak istediği herhangi bir anda bu dağınıklığı aşıp da kullanmasının zor olduğu düşünülmektedir.

- Ancak ünite/tema içinde verilen konuların bir metinle pekiştirilmesi oldukça yerindedir.

1. AİLEM VE AKRABALARIM ÜNİTESİ

Bu üniteye yer verilen konular şöyledir;

- Aile fertleri
- Gelecek zaman fiili
- İşaret zamirlerinin müfred-tesniye versiyonları
- İsim tamlamalarından oluşan eşleştirmeler
- İsim tamlaması ile başlayan cümle örnekleri
- Sarmal yapı ilkesine uygun olarak önceki üniteye verilen konuların alıştırmalarla tekrarı
- استطاع أن kalıbı
- Düzensiz çoğullar
- ل (için) kalıbı ile kurulan cümle örnekleri ve alıştırmalar
- Müzekker-müennes şekilleriyle meslekler

- Konuşma alıştırmalarında iki üslup kullanılmıştır:
- ✓ Verilen diyalogu okuyup karşılıklı canlandırma
- ✓ Temayla ilgili verilen bir grup soruda anahtar kelimeler vererek soruları cevaplama (Şekil 1) (Işık ve diğerleri, 2018, s.57-98)



١٥

تَحَدَّثْ مَعَ صَدِيقِكَ عَنِ الْمِهْنِ مُسْتَعِينًا بِالْكَلِمَاتِ مَا بَيْنَ الْقَوْسَيْنِ

• ماذا يَفْعَلُ الْمُهَنْدِسُ؟ (الْمُهَنْدِسُ / يُصَوِّمُ / الْمَشَارِيعُ)

• ماذا يَفْعَلُ الْمُدَرِّسُ؟ (الْمُدَرِّسُ / يُدَرِّسُ / الدَّرْسُ)

• ماذا يَفْعَلُ عَامِلُ النَّظَافَةِ؟ (عَامِلُ النَّظَافَةِ / يُنْظِفُ / الشَّوَارِعُ)

• ماذا يَفْعَلُ الطَّبِيبُ؟ (الطَّبِيبُ / يُعَالِجُ / الْمَرْضَى)

• ماذا يَفْعَلُ الطَّبَّاخُ؟ (الطَّبَّاخُ / يَطْبَخُ / الطَّعَامُ)

Şekil 1: 9.Sınıf 1.Ünite Konuşma Alıştırması Örneği

2. EVİM VE ALIŞVERİŞ ÜNİTESİ

Bu üniteye yer verilen konular şöyledir:

- Evin bölümleri
- Konuşma kalıpları: اريد أن-هل من الممكن-حاجة الى
- Sarmal yapı ilkesine uygun olarak, alıştırma şeklinde önceki ünitelerin gramer konuları
- Meyvelerin Arapçaları.

- Renkler ve yeni soru kalıpları.
- Meyveler-renkler eşleştirme tablosu
- Görselleriyle beraber kıyafetlerin ve elektronik aletlerin Arapçası
- 1. Ünite de kullanılan sayıların temyizi konusu ile sarmal olarak para birimi.
- هذا بكم kalıbı ile alışveriş Arapçası
- Bu ünite de gramer konularının hakimiyeti biraz daha az görülmekte olup, günlük konuşma Arapçasına yönelik metinler, örnekler ve alıştırmalara geniş yer verilmiştir. Tema boyunca dinleme alıştırmaları üzerinden telaffuz çalışmaları yapılmıştır. (Şekil 2) (Işık ve diğerleri, 2018, s.99-129)



Şekil 2: 9.Sınıf 3. Ünite Dinleme-Telaffuz Alıştırması

3. SOSYAL HAYATIM ÜNİTESİ

Bu üniteye yer verilen konular şöyledir:

- شعر ب-اعجبنى-اشتاق الى (Hissediyorum, beğeniyorum, özlüyorum) gibi duygu bildiren kalıpların kullanımı.
- هو قادم-هي قادمة-هل تفضل kalıpları
- Bazı sosyal faaliyetlerin Arapçası.
- Bazen, ara sıra, asla ... gibi zaman zarfları (Işık ve diğerleri, 2018, s. 131-153)

Bu üniteye kalıp ifadelerin kullanımına, metin içi örneklerle ve alıştırmalarla ağırlık verilmiştir. Önceki üniteye geçen konuşma diline yönelik basit kalıplar yerini bir üst seviye kalıplara bırakmıştır. Dinleme-telaffuz alıştırmaları yoğun bir şekilde kullanılmıştır.

4. ERDEMLİ TOPLUM ÜNİTESİ

Bu ünitenin tema ve gramer konuları şöyledir:

- Yardımlaşma, kardeşlik, tembellik, hoşgörü gibi insani hasletler.
- كان-كانت (idi) kalıbının tesniye-çoğul çekimleri ile kullanımı.
- Konuşma kalıpları: مشهور ب-مميز ب

Üniteye daha önce kullanılmayan bir alıştırma üslubuna yer verilmiş, öğrencilerden temada işlenen kelimeleri sessiz sinema yöntemiyle anlatmaları istenmiştir. Böylece öğrenciler ilgili kelimeyi bulmaya çalışırken önceki öğrendiklerini tekrar etmiş hem de yeni kelimelerle ilgili unutamayacağı bir öğrenme gerçekleştirmiş olacaktır. (Şekil 2) (Işık ve diğerleri, 2018, s.155-185)

٧
إِلْعَابُ لُغْبَةٍ «السَّيْنَمَا الصَّامِتِ» مَعَ أَصْدِقَائِكَ مُسْتَخْدِمًا الْكَلِمَاتِ الْمَوْجُودَةَ فِي الْقَائِمَةِ الْآتِيَةِ



الظُّلْم

المِزَاح

الأُخُوَّة

التَّعَاوُن

العَدْل

Şekil 3: 9.Sınıf 5. Ünite Sessiz Sinema Tekniği

5. TATİL VE HOBİLER ÜNİTESİ

Bu ünitenin tema ve gramer konuları şöyledir;

- Tatil mekanlarının Arapça karşılıkları.
- Muttasıl zamirlerle kurulan kelime örnekleri.
- Munfasıl zamirlerin muttasıl zamirlerle eşleştirilmesi.
- Muzari fiillerin çekimi.
- Ana yönler (الشمال-الجنوب-الشرق-الغرب)
- Görselleriyle bazı mazi fiiller.

- يا له من-يا لها من kalıbında cümle örnekleri.
- لن (gelecek zamanın olumsuzu) in kullanımı.
- Hobiler ve haftanın günleri. (Işık ve diğerleri, 2018, s.187-216)
- Gramer konularına neredeyse hiç yer verilmeyen ünite de Arapça konuşma kalıpları ve alıştırmalarına ağırlık verilmiştir. Bu ünite de yeni bir alıştırma üslubu kullanılmış, öğrenciden örnek Müslüman şahsiyetlerle ilgili kısa bir belgesel hazırlaması istenmiştir. Son derece başarılı ve yaratıcı bir alıştırma örneğidir.



Şekil 4: 9. Sınıf 6. Ünite Konuşma Alıştırması

Sonuç olarak; 9. sınıf Arapça kitabı müfredatı ile ilgili şunları söylemek mümkündür;

1. 9. Sınıf ders kitabında;
 - Muttasıl ve munfasıl zamirler
 - Soru kalıpları

- Konuşma kalıpları
 - Saatler, yönler, renkler, meyve-sebzeler, kıyafetler, hobiler, aile fertleri, sayılar
 - Gelecek zaman fiilinin olumlu ve olumsuzları
 - Soru edatları, zaman ve mekân zarfları işlenmiştir.
2. Konuları bakımından hitap ettiği kitlenin zihinsel gelişimine uygundur.
 3. Kitabın birinci ünitesinde öğrencinin hevesini kırarak bir karışıklık söz konusudur.
 4. Gramer konularına anlatım şeklinde kısa cümlelerle dahi yer verilmemesi (her ne kadar iletişimsel yaklaşımın bir gereği olsa da) kitabın bir eksikliği olarak düşünülmektedir. Öğrencinin bilgiyi hatırlamak istediğinde başvuracağı bir yer yoktur. Örnekler üzerinden konuyu anlama seçeneği de her zaman mümkün olmayabilir.
 5. U takısının tenvin ile kullanımı, med harfleri ile ilgili kitabın girişinde yer alması gereken özel bir alıştırmanın olmaması yıl boyunca eksikliği hissedilecek bir problemidir.
 6. Alıştırmalarda kullanılan teknikler oldukça başarılıdır, ders, öğretmen-öğrenci işbirliğinde kitaba uygun bir şekilde işlendiğinde öğrenci Arapçayı severek öğrenecek ve iyi bir mesafe kat etmiş olacaktır.

3.2.1.2. Ders Kitabının Konuşma Kazanımları Yönünden Değerlendirmesi

Konuşma becerisine yönelik kazanımlar öğretim programında şöyle ifade edilmiştir;

- *Konuyla ilgili kısa ve basit cümleler kurabilme*
- *Konuşmasında görsellerden yararlanarak basit yer yön tarifleri yapabilme*

- *Diyalogla/metinle ilgili yöneltilen sorulara cevap verebilme*
- *Konu ile ilgili sözlü ifadelerinde bağlaçları kullanabilme*
- *Temayla ilgili ifadeleri duyduğu şekliyle tekrar edebilme*
- *Dinlediği metinle /diyalogla ile ilgili sorular sorabilme*
- *Konuyla ilgili görüşlerini/duygularını ifade edebilme*

9. sınıf ders kitabında, günlük konuşma kalıplarının zengin bir biçimde kullanıldığı, konuşma için gerekli olan dinlemeye her konuda yer verildiği, yönergeler düzenli bir şekilde uygulandığında öğrencilerin konuşma gelişiminde istenilen mesafeyi kat edeceği düşünülmektedir. Ancak gramer bilgisinin ön bilgi olmaksızın alıştırma içinde verilmesinin bir dezavantajı vardır, öğrenci bunları ezberleme çabasına girecek ve ezberlediği kalıbı başka bir duruma aktarmakta zorlanacaktır. Bu durum kısmen Arapçayı dilbilgisi-çeviri yöntemiyle öğrenen bir öğrencinin karşılaştığı duruma benzemektedir.

Arapça konuşmada en çok ihtiyaç duyulan fiil cümlesinin öğelerine (fiil-fail-meful) kitapta hiçbir şekilde yer verilmemesi öğrencilerin konuşma öğretiminde bocalamasına yol açmaktadır. Zihninde sadece ezber yoluyla öğrenilmiş kalıp cümleler olduğu için bu ezber bilgi unutulduğunda öğrenci Arapça ile ilgili müktesebatını da yitirmiş olacaktır. Örneğin ana yönler konusunda verilen yol tarifi öğretmenler tarafından öğrencilere ezberletilmekte ve sözlü sınavlarda bu ezberle tarif istenmektedir. Bunun yerine öğrencinin fiil cümlesi kurmayı öğrenmesi ve öğretmenin vereceği anahtar kelimelerle spontane bir yol tarifi yapması daha doğru olacaktır.

Dinleme alıştırmalarında tekrarlar yoluyla telaffuza yer verilmesi, öğrencilerin oyunlarla veya grup çalışmalarıyla cümle kurabilme, kelime öğrenme, konuşabilmelerine imkân verilmesi oldukça başarılı bir tekniktir.

3.2.2. 10. Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programı

3.2.2.1. Müfredat Yönünden İnceleme

Anadolu imam hatip lisesi 10. Sınıf Arapça dersi 6 temadan oluşmaktadır.
(Hüseyin & Halef, 2018)

1. DÜNYAMIZI TANIYALIM لنتعرف على عالمنا	4. SOSYAL HAYATIMIZ حياتنا الاجتماعية
2. İNSAN VE SEVGİ لإنسان و المحبة	5. ÖRNEK ŞAHSİYETLER الشخصيات المثالية
3. İBADETLERİM عبادتي	6. BİLİM VE TEKNOLOJİ العلم و التكنولوجيا

1. DÜNYAMIZI TANIYALIM ÜNİTESİ

Bu ünitenin tema ve gramer konuları şöyledir;

- Temalar: Ülkeler ve Kıtalar, İslam Alemi, Çevre ve İklim
- Konuşma kalıpları;

این تقع (nerede bulunur, nereye düşer?)

يتكون من (...den oluşur.)

اشتهر ب (... ile meşhurdur, bilinir.)

كان يشتهر ب (bilinirdi/ görülen geçmiş zaman kipi)

تختلف عن (ayrılır)

يجب على (gerekir)

يؤدي الى (sebepe olur, yol açar)

من اهم اسباب (önemli sebeplerindendir)

Bu kalıplar İslam alemiyle ilgili nicel ve nitel değerlendirmelerin bulunduğu metinlerde mükerreren kullanılmış öğrenciye pekiştirme alıştırmaları verilmiştir.

- Yeni tamlama örnekleri, kelimeler.
- Ünitenin konuşma alıştırmalarında, 1. Telaffuz çalışmalarına yer verilmiş. 2. 9.sınıfta uygulanan anahtar kelime vererek cümle kurma yönergeleri kaldırılmış, soruların sözlü ve yazılı olarak cevaplanması istenmiştir. (Şekil 5) (Hüseyin & Halef, 2018, s.10-33)



Şekil 5: 10. sınıf 1. ünite Konuşma Alıştırması

2. İNSAN VE SEVGİ ÜNİTESİ

Bu ünite de işlenen tema ve gramer konuları şöyledir;

- Temalar: Vatanımı Seviyorum, His Dünyam, Anne-Baba Sevgisi
- Konuşma kalıpları;

يستطيع ان (güç yetirebilir, yapabilir)

اجمل من-افضل من (daha güzel, daha üstün)

على...أن (...e gerekir)

كم...في (kaç ...vardır ...de/da)

حافظ على...دافع عن (korumak, savunmak)

اكثر من-اقل من (daha çok-daha az)

بالنسبة الى (bence)

حسب (...e göre)

- Emir fiilin farklı kiplerle çekimi, onlu sayılar, yeni isim tamlamaları.
- Düzensiz çoğullar, nehy-i hazır, 10-20 arası sayılar ve yeni kelimeler.
- Bunun yanı sıra ruh halleri ile ilgili alıştırmalara, birbirine zıt olanlarla ilgili alıştırmalara yer verilmiştir.
- Telaffuzu güçlendirmeye yönelik alıştırmalar ağırlıktadır, cümle kurmayı gerektirecek konuşma alıştırmalarına yer verilmemiştir (Hüseyin & Halef, 2018, s. 34-55)

3. İBADETLERİM ÜNİTESİ

Bu ünite de işlenen tema ve gramer konuları şöyledir;

- Temalar: Beş Vakit Namaz, Oruç ve Zekât, Hac ve Umre
- Konuşma kalıpları;

لماذا-لأن-من أجل (niçin-çünkü-...den dolayı) kalıpları.

أعود على (alışıyorum)

أمتنع عن (kaçınıyorum)

هل يمكن أن-هل بإمكانك (mümkün mü?)

أعتقد أن (zannediyorum ki)

ما رأيك (görüşün ne, ne dersin?)

- Mekân zarfları.
- İbadetlerle ilgili fiiller.
- Sarmal yapı ilkesi gereğince, renklerle ilgili hatırlatma metni, yön ve mekân zarflarına yönelik alıştırmalar, önceki ünitelerde kullanılan kalıpların ve gelecek zaman sıygasının tekrarı.
- Ünitenin 3 temasında terim anlamlara geniş yer verilmiş, metinler kısa, alıştırmalar uzun tutulmuştur.
- Alıştırmaların yoğunluğu dinleme-anlama, okuma-anlama kazanımları yönünde artmıştır. Özel yönlendirme veya teşvik içeren bir konuşma alıştırması verilmemiştir. (Hüseyin & Halef, 2018, s.57-74)

4. SOSYAL HAYATIMIZ ÜNİTESİ

Bu ünitenin tema ve gramer konuları şu şekildedir;

- Temalar; Haydi Gezelim Keşfedelim, Gelenek ve Göreneklerimiz, Sosyal Sorumluluklar.

- Konuşma kalıpları;

ما رأيك (görüşün nedir?)

ما أجمل (ne güzel!)

من أجل (...den dolayı)

بالنسبة الى (bence)

احتفل الى (kutladı)

تعود على (alıştı)

عليك أن لا (...mamamız gerekir)

- İsim tamlaması eşleştirmeleri

- Kane ve kardeşleri (كان و اخواتها)

- İsm-i fail (الإسم الفاعل)

- Gelecek zaman (سوف-س)

- Telaffuz çalışmaları dışında konuşma alıştırmalarına üniteye yer verilmemiştir. (Hüseyin & Halef, 2018, s.76-90)

5. ÖRNEK ŞAHSİYETLER ÜNİTESİ

Bu ünite de önceki ünitelerde kullanılan inceleme yönteminde küçük bir farklılığa gidilecek ve temalarda kullanılan Arapça ifade kalıpları ayrıyeten zikredilmeyecektir. Bu değişikliğin sebebi, temada, önceki tüm kalıpların eşit şekilde kullanılmış olmasıdır.

Bu ünitenin tema ve gramer konuları şu şekildedir;

- Temalar: Peygamberimiz Sallallahu Aleyhi ve Sellem'in Hayatı, Manevi Önderlerimiz, Müslüman Türk Büyükleri

- İsm-i fail-masdar karşılaştırması
- Soru edatları
- Cem-i Mükesser Salim/ Düzensiz çoğullar
- Mazi- muzari fiil kullanımı

- Bu ünite de konuşma pratiğine yönelik herhangi bir yönerge veya alıştırmalar bulunmamaktadır, dinleme yazma ve okuduğunu anlama kazanımlarına yönelik alıştırmalara ağırlık verilmiştir. (Hüseyin & Halef, 2018, s.92-109)

6. BİLİM VE TEKNOLOJİ ÜNİTESİ

Bu ünitenin tema ve gramer konuları şu şekildedir;

- Temalar; Teknoloji kullanımı, İcatlar ve Buluşlar, İslam ve Bilim
- Konuşma kalıpları;

لا يوجد (Yoktur)

مضر ب-مفيد ل (Faydalı-zararlı)

يوم بعد يوم (Günden güne)

يبدو أن (Görünüyor)

قبل أن (...önce)

- İsm-i mevsul
- Eş anlamlı mazi fiiller ve eş anlamlı kelimeler
- Tema sonunda bir tiyatro metni verilerek konuşma, ifade edebilme becerisine yönlendirme yapılmıştır. (Şekil 6) (Hüseyin & Halef, 2018, s.111-132)



Şekil 6: 10. Sınıf 6.Ünite Tiyatro Metni

Sonuç olarak; 10. Sınıf Arapça kitabı müfredat incelemesi hakkında şunları söylemek mümkündür;

1. Konu seçimlerinin imam hatip lisesi misyonuna uygun olmasına dikkat edilmiştir.
2. Tema içi bütünlüğü, kullanılan fiillerin temayla uyumu açısından iyi hazırlanmıştır.
3. Alıştırmalar;
 - Hemen her temada alıştırmaların stili korunmuştur.
 - Hedef kazanımlar açısından dinleme, yazma, okuduğunu anlama becerilerini pekiştiren niteliktedir.
4. Konuşma becerisine yönelik alıştırmalar 9. Sınıf kitabının aksine daha az yer bulmuş, mevcut alıştırmalarda da çeşitlilik (oyun, video vs.) sağlanmamıştır.
 - Dersi sadece kitaba uyumlu bir sistemle öğrenen bir öğrenci için konuşma becerisi yeterince ilerlemeyecektir.

3.2.2.2. Ders Kitabının Konuşma Kazanımları Yönünden Değerlendirmesi

Konuşma becerisine yönelik kazanımlar öğretim programında şu şekilde belirtilmiştir:

- *Konuyla ilgili kalıp ifadelerle cümleler kurar.*
- *Konuyla ilgili sorular sorar.*
- *Konuyla ilgili sorulara cevaplar verir.*
- *Görsel destekli sunum yapar*
- *Kendisiyle ve başkalarıyla ilgili duygu durumunu ifade eder.*

- *Konu ile ilgili diyaloglarda eksik bırakılan ifadeleri tamamlar*
- *Dinlediği metinde/diyalogda geçen tema konularıyla ilgili kelimeleri/kavramları konuşmasında kullanır.*
- *Bir konudaki kişisel fikirlerini ifade eder.*
- *İletişim esnasında günlük konuşma kalıplarını kullanır.*
- *Örnek bir şahsiyeti düzeyine uygun kısa cümlelerle tanıtır.*
- *Dinlediği basit cümleleri şahıs, zaman, mekân ve tema değiştirerek tekrar eder. (Arapça DOP 9-10. Sınıf, 2016.)*

-Kitap öğrenciden diyaloglarda eksik bırakılan ifadeleri tamamlamasını isterken önce dinlemesini sonra tamamlamasını istiyor, dinleme-anlama becerisini geliştiren bu tekniğin bu şekilde kullanılması oldukça isabetlidir. Ancak bunun yanı sıra öğrenciye diyalogda boş bırakılan yerleri serbest mantık ve muhakeme yeteneği ile doldurabileceği başka bir alıştırma diziliminin de olması öğrenciyi geliştirecektir.

3.2.2.3. 10. Sınıf Ders Kitabının Konuşma Öğretimine Yönelik Öneriler

- Her temanın sonunda; tiyatro, verilen kelimelerle spontane cümle kurma, okul dışı görevlendirmelerle pratik yapılmasını sağlama gibi yönergeler verilebilir.
- Örneğin icatlar ve buluşlar ünitesi için öğrencilerden bir müze gezmesi ve bu müzede kendi arkadaşlarına veya herhangi bir Arap turist grubuna Arapça rehberlik yapması, müzedeki eserleri Arapça tanıtması istenebilir.
- Her üniteye bulunan 3 tema sınıfta 3 grup oluşturularak öğrencilere dağıtılıp öğrencilerden temalarla ilgili konuşma becerisini geliştiren yaratıcı etkinlikler istenebilir.
- Örneğin ibadetlerim ünitesinde namaz temasını alan grup, sınıfta bir vakit namazını Arapça olarak anlatabilir veya namazla ilgili 3D materyallerden

yararlandığı bir cami tanıtımı yapabilir. Ya da sosyal sorumluluklar ünitesini alan grup sokak videoları çekerek video içi anlatımlar yapabilir.

- Tema sonlarına temada öğrenilen kelimelerle ilgili oyun önerileri konulabilir. Örneğin, tabu, adam asmaca gibi oyunlarla hem öğrenme kalıcı hale getirilir hem de konuşma pratiği yapılır.

- Bir dili konuşurken en ihtiyaç duyulan ikinci şey konuşma kalıplarıdır. Her temada geniş bir şekilde yer verilen bu kalıpları konuşma pratiğiyle yerleştirebilmek için öğrencilerden kalıpların kullanıldığı şarkılar hazırlaması istenebilir.

- Örnek şahsiyetler ünitesi için yerinde öğrenme yöntemi kullanılabilir. Mesela üniteye yer verilen Necip Fazıl Kısakürek'in kabrine öğrencilerle ziyaret düzenlenerek önceden görevlendirilen bir öğrenciden Necip Fazıl'ın hayatını arkadaşlarına Arapça sunması istenebilir.

- Bu öneriler ders saati içinde çok zaman alacak gibi görünebilir fakat yıl içinde yapılan okul dışı aktiviteler bu yönde kanalize edildiğinde zaman problemi ortadan kalkacaktır.

3.2.3. 11. Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programı

Bilindiği üzere imam hatip liselerinde Arapça dersi 11. Sınıftan itibaren Mesleki Arapça dersi adı altında verilmektedir. DOGM, “Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programı” kılavuzunda programın felsefesi ve genel amaçlarını şu şekilde belirtmiştir:

Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programı, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri”ne uygun olarak öğrencilerin;

(1) İslami ilimlere ait klasik/güncel Arapça literatür ve metinlerden yararlanabilmelerini,

(2) İmam hatip lisesi meslek derslerinde edindikleri kazanımları pekiştirmelerini,

(3) Arapça dinleme-anlama, konuşma, okuma-anlama ve yazma becerilerini geliştirmelerini,

(4) Bazı dil bilgisi kurallarını öğrenmelerini,

(5) Seviyelerine uygun görsel, işitsel ve yazılı kaynakları takip etmelerini,

(6) Arapça öğrenmeye yönelik ilgi ve isteklerini sürdürmeyi hedeflemektedir.
(Mesleki Arapça DOP, 2018, s.106)

Bu ilkelerden 11-12.sınıf Arapça dersinin bir dil dersi olmanın yanı sıra değerler eğitiminin bir parçası olma niteliğini de kazandığı anlaşılmaktadır.

Derse yüklenen bu misyonun dersin öğretim metotlarında bir değişiklik zorunluluğuna yol açıp açmadığı sorusu “Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları” kısmında kısaca cevap bulmuştur:

Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programında tema ve kazanımlar oluşturulurken “sarmal yapı” dikkate alınmıştır. Öğretim programında, imam hatip lisesi meslek derslerinde okutulan bazı derslere ait içerikler dikkate alınarak temalar oluşturulmuş, temanın içeriğine yönelik etkinlik, kavram ve becerilere yer verilmiştir.
(Mesleki Arapça DOP, 2018, s.106)

Öğretim programında yer alan dersin uygulamasına yönelik yönergeler göre, öğretmenden *daha esnek tabanlı bir öğretim* yapması istenmektedir. Buna göre öğretmen kazanımların sıralamasını belirleyebilecek, gramer bilgisini kendi istediği şekilde verebilecektir.

3.2.3.1. Müfredat Yönünden İnceleme

11. sınıf Mesleki Arapça kitabı 6 temadan oluşmaktadır. (Alrhawi, Alchalabi, & Alhourri, 2018)

1. İSLAM/الإسلام	2. KUR'AN-I KERİM/القرآن الكريم
3. HADİS/الحديث النبوي	4. PEYGAMBERİMİZİN HİCRET ÖNCESİ HAYATI/ سيرة النبي قبل الهجرة
5. İBADETLER/العبادات	6. İSLAM AHLAKI/ الأخلاق الإسلامية

1. İSLAM ÜNİTESİ

Bu ünitenin tema ve gramer konuları şu şekildedir;

- Temalar; İslam ve İman, iman hakikati, insanların iman karşısındaki tutumu, küfre götüren şeyler ve çeşitleri
- Zamanına göre fiil çeşitleri: Mazi-muzari-emir
- Harf-i cerler: من-في-على-الى
- هل تعلم (biliyor musun) kalıbının kullanımı
- Mazi-muzari-emir fiilin ayırt edici özellikleri
- Fiillerin masdar halleri

- Dinleme ve okuduğunu anlama kazanımlarının geliştirilmesine ağırlık verilmiş, konuşma kazanımına yönelik alıştırılmalarda geleneksel yöntem kullanılarak öğrenciden bir ayet çerçevesinde sorulan soruları cevaplaması istemiştir. (Alrhawi ve diğerleri, 2018, s.10-34)

١٦. اقْرَأِ الْآيَةَ الْكَرِيمَةَ الْآتِيَةَ، وَأَجِرِ الْجَوَارِ الْمَطْلُوبَ بَعْدَهَا:

يَقُولُ اللَّهُ ﷻ: ﴿وَإِذَا مَا أَنْزَلْتُ سُورَةً فَمِنْهُمْ مَنْ يَقُولُ أَيُّكُمْ زَادَتْهُ هَذِهِ إِيْمَانًا فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا فَرَّادَتْهُمْ إِيْمَانًا وَهُمْ يَسْتَبْشِرُونَ﴾ [التوبة: ١٢٤].

أ. اسْتَغْمِلِ الْفِعْلَ الْمَضَارِعَ فِي جَوَارٍ مَعَ زَمِيلِكَ أَوْ زَمِيلَتِكَ عَنِ الْأَفْعَالِ الَّتِي مَرَّتْ فِي الْآيَةِ.

ب. نَاقِشْ زَمِيلَكَ أَوْ زَمِيلَتَكَ بِالسُّؤَالِ الْآتِي: مَا مَوْقِفُ الْمُؤْمِنِينَ مِنَ الْقُرْآنِ؟

١٧. اذْكُرْ ثَلَاثًا مِنْ صِفَاتِ الْمُؤْمِنِينَ حَقًّا وَرَدَتْ فِي قَوْلِهِ تَعَالَى:

﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ، الَّذِينَ يَقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ، أُولَٰئِكَ هُمُ الْمُؤْمِنُونَ حَقًّا﴾ [الأنفال: ٢-٤].

Şekil 7: 11. sınıf 1. Ünite Konuşma Alıştırması

2. KUR'AN-I KERİM ÜNİTESİ

Bu ünitenin tema ve gramer konuları şu şekildedir:

- Temalar: Kur'an ilimlerine giriş, Kur'an-ı Kerim tarihi, Mekki ve Medeni konusu, Nüzul sebepleri.
- Müfred-tesniye-cem'i ismin tanımı ve alıştırılmalar
- Sıfat-mevsuf ve özellikleri
- Sıfat tamlamasının müfred-tesniye-cem'i durumundaki uyumları
- İsm-i işaretler

- İzafet tamlaması (المضاف-المضاف اليه); tanımı, kuralları
- Okuma parçalarında klasik İslami eserlerden alıntılar yapılmış. (Alrhawi ve diğerleri, 2018, s.38-57)

Yine bu ünite de dinleme kazanımına yönelik alıştırmalar artarak devam etmesine karşın konuşma kazanımına yönelik alıştırmalara oldukça az yer verilmiştir.

3. HADİS-İ NEBEVİ ÜNİTESİ

Bu ünitenin tema ve gramer konuları şu şekildedir:

- Temalar: Hadis disiplinine giriş, sened ve metinle alakalı hadis kavramları, kabul görmesi yönünden hadis çeşitleri, cerh ve tadil.
- Marife-nekra isim, tanımı, özellikleri, çeşitleri
- İsim cümlesi; müpteda-haber (المبتدأ-الخبر), tanımı ve özellikleri
- Müpteda-haberin merfu olma alametleri
- Haber'in fiil cümlesi olarak gelmesi
- Okuma metinlerinde klasik İslami eserlerden alıntılar yapılmıştır. (Alrhawi ve diğerleri, 2018, s.68-90)

Dinleme, yazma ve okuma alıştırmalarına her temada defaatle geniş bir şekilde yer verilirken konuşma alıştırmaları temanın sonunda bir tane olacak şekilde bir-iki cümlelik yönergelerden oluşturulmuştur.

4. PEYGAMBERİN HİCRETEN ÖNCEKİ HAYATI ÜNİTESİ

Bu ünitenin tema ve gramer konuları şu şekildedir:

- Temalar: Siyer-i Nebi Dersine Giriş, Gizli Davet, Hicret Daveti, Akabe Biatı.

- Fiil cümlesi ve ögeleri (Bu konuya ilk defa 11. Sınıf müfredatında burada yer verilmiştir.)
- İsim cümlesi-fiil cümlesi karşılaştırmalı alıştırmalar
- Failin merfu olma alametleri, cümle içinde bulunduğu haller (ضمير متصل- اسم ظاهر)
(ضمير مستتر- اسم ظاهر)
- Mazi-muzari-emir fiil çekim tablosu (Fiil çekimine ilk defa burada derli toplu bir şekilde yer verilmiştir.)

ثَالِثًا أَقْرَأَ الْجَدُولَ وَتَعَرَّفَ الْفَاعِلَ ضَمِيرًا مُتَّصِلًا:

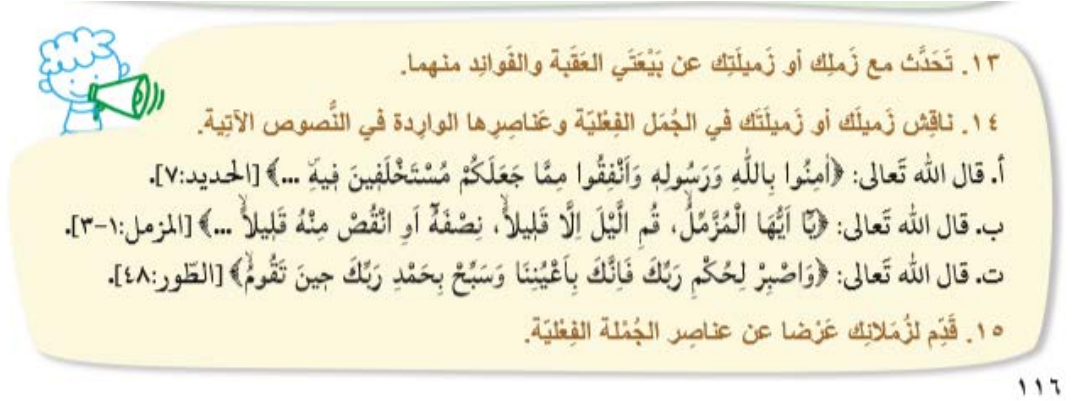
الضَّمَاوِيرُ	مُفْرَدٌ			مُتَنَّى			جَمْعٌ		
	الْمَاضِي	الْمُضَارِعُ	الْأَمْرُ	الْمَاضِي	الْمُضَارِعُ	الْأَمْرُ	الْمَاضِي	الْمُضَارِعُ	الْأَمْرُ
غَائِبٌ	كَتَبَ	يَكُونُ	-	كَتَبَا	يَكْتُبَانِ	-	كَتَبُوا	يَكْتُبُونَ	-
غَائِبَةٌ	كَتَبَتْ	تَكْتُبُ	-	كَتَبَتَا	تَكْتُبَانِ	-	كَتَبْنَ	يَكْتُبْنَ	-
مُخَاطَبٌ	كَتَبْتَ	تَكْتُبُ	اَكْتُبْ	كَتَبْتُمَا	تَكْتُبَانِ	اَكْتُبَا	كَتَبْتُمْ	تَكْتُبُونَ	اَكْتُبُوا
مُخَاطَبَةٌ	كَتَبْتِ	تَكْتُبِينَ	اَكْتُبِي	كَتَبْتُمَا	تَكْتُبَانِ	اَكْتُبِي/اَكْتُبَا	كَتَبْتُنَّ	تَكْتُبْنَ	اَكْتُبْنَ
مُتَكَلِّمٌ	كَتَبْتُ	أَكْتُبُ	-	كَتَبْنَا	نَكْتُبُ	-	كَتَبْنَا	نَكْتُبُ	-

Şekil 8: 11. Sınıf 4. Ünite 2. Tema Fiil Çekim Tablosu

- Mef'ul ve çeşitleri; (المفعول به غير صريح-المفعول به ضمير)
- Mef'ul'ün mansub olma alametleri
- Sarmal yapı ilkesi gereği önceki ünitelerdeki konuların tekrarını sağlayan alıştırmalara yer verilmiştir.

Ünitedeki konuşma alıştırmalarında dikkat çeken bir alıştırma tipine yer verilmiştir. Ayetler verilerek, öğrenciden ayette geçen fiil cümlelerini ve ögelerini

bulması istenmiştir. Bu alıştırma konuşma kazanımından ziyade okuma-anlama kazanımına yönelik bir işleve sahiptir. Fakat bundan sonraki diğer ünitelerde de bu stile sık sık yer verilmiştir. (Alrhawi ve diğerleri, 2018, s.94-116)



١٣. تَحَدَّثْ مَعَ زَمِيلِكَ أَوْ زَمِيلَتِكَ عَنْ بَيِّعَتِي الْعَقَبَةِ وَالْفَوَائِدِ مِنْهُمَا.

١٤. نَاقِشْ زَمِيلَكَ أَوْ زَمِيلَتَكَ فِي الْجُمْلَةِ الْفِعْلِيَّةِ وَعَنَاصِرِهَا الْوَارِدَةِ فِي النَّصُوصِ الْآتِيَةِ.

أ. قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: ﴿آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَنْقِضُوا مِمَّا جَعَلْتُمْ مُسْتَخْلَفِينَ فِيهِ...﴾ [الحديد:٧].

ب. قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: ﴿يَا أَيُّهَا الْمُرْمِلُ، قُمْ الْيَلَّ إِلَّا قَلِيلًا، نِصْفَهُ أَوْ انْقُصْ مِنْهُ قَلِيلًا...﴾ [المزمل:١-٣].

ت. قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: ﴿وَاصْبِرْ لِحُكْمِ رَبِّكَ فَإِنَّكَ بِأَعْيُنِنَا وَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ حِينَ تَقُومُ﴾ [الطور:٤٨].

١٥. قَدِّمِ لِرُفْقَائِكَ عَرْضًا عَنْ عَنَاصِرِ الْجُمْلَةِ الْفِعْلِيَّةِ.

١١٦

Şekil 9: 11. Sınıf 4. Ünite 4. Tema Konuşma Alıştırması

5. İBADETLER ÜNİTESİ

Bu ünitenin tema ve gramer konuları şu şekildedir:

- Temalar: İslam Hukuk Disiplinine Giriş, Mükellefin Hükümleri, İbadetler ve Hedefleri, İctihat ve Fetva
- Tam ve nakıs fiil (كان و أخواتها) tanımı
- صار - اصبَح - امسى - اضحى - ظل - بات - مازال - مادام fiilleri ile ilgili alıştırma
- Nakıs fiilin ismi ve haberinin durumu
- Klasik eserlerden alıntılarının yapıldığı okuma parçaları
- Ünitenin 3. Temasında konuşma alıştırma geleneksel usul üzere yer verilmiş, son temada konuşma alıştırması verilmemiştir. (Şekil 10)

- Konuşma kazanımına yönelik verilen alıştırmada fiil çekiminin sözlü olarak yapıp yazılması istenmiştir, bu stil, söz konusu alıştırmanın anlama ve yazmaya yönelik olduğunu düşündürmektedir. (Alrhawi ve diğerleri, 2018, s.120-142)

١٨. أَلْحِقْ شَفَوِيًّا ضَمَائِرَ الْمُتَكَلِّمِ وَالْمُخَاطَبِ بِالْفِعْلِ النَّاقِصِ (صار).

.....	.....	.....	.....	.....	.....	مُفْرَدٌ
.....	.....	.....	.....	.....	.....	مُتَنِيٌّ
.....	.....	.....	.....	.....	.....	جَمْعٌ

١٩. نَاقِشْ زَمِيلَكَ أَوْ زَمِيلَتَكَ فِي مَوْضُوعِ مَقَاصِدِ الْعِبَادَاتِ بِخُمُسِ جُمْلٍ.

Şekil 10: 11. Sınıf 5. Ünite 3. Tema Konuşma Alıştırması

6. İSLAM AHLAKI ÜNİTESİ

Bu ünitenin tema ve gramer konuları şu şekildedir:

- Temalar: Güzel Ahlaka Davet, Övülen Ahlak, Peygamberin Ahlakı, Kınanmış Ahlak
 - İne ve kardeşleri (إِن و اخواتها), tanımı, özellikleri
 - إِنْ-أَنْ-كُنْ-لَعَلَّ-لَيْتَ-لَكُنْ ile ilgili alıştırmaslar
 - Klasik metinlerden alıntılara yer verilmiş okuma parçaları
 - Konuşma alıştırmaslarında herhangi bir yeniliğe yer verilmemiştir.
- (Alrhawi ve diğerleri, 2018, s.146-169)

Sonuç olarak; 11. Sınıf Mesleki Arapça dersi müfredatı hakkında bu incelemeye dayanarak şunları söylemek mümkündür:

- Konular bakımından 10.sınıf müfredatından 11. Sınıf müfredatına keskin bir geçiş yapılmıştır.
- Konuların imam hatip lisesi misyonuna uygun olması fikren oldukça isabetli bir tercih olmakla beraber müfredata yansıyan konu tercihleri yer yer öğrencilerin derse intibakını zorlar bir görünüm arz etmektedir.
- Tüm temalarda okuma parçalarının bir diyalog şeklinde değil de bir metin şeklinde verilmesi konunun ilgi çekicilik özelliğine ket vurmuştur.
- Tefsir, hadis, fıkıh gibi öğrencilerin müstakil olarak 1 yıl boyunca gördükleri dersler Arapça olarak tek bir üniteye dört temaya yayılarak yeniden işlenmiştir. Burada anlatımlarda klasik metinlerden alıntılar yapılması metinlerin seviyesini yükseltmiş, dersi zaman zaman dil dersi muhtevasından ilmi ders muhtevasına geçirmiştir.
- Gramer bilgisi derli toplu bir şekilde her üniteye sarmal yapı yaklaşımına uygun bir şekilde verilmiş ve pekiştirmeye yönelik alıştırmalar temalarda geniş yer tutmuştur.
- Alıştırmalarda dinleme, okuma-anlama ve yazma kazanımlarını geliştirecek alıştırmalar tiplerine geniş bir şekilde yer verilmiştir.
- Temalarda kullanılan görseller oldukça başarılı hazırlanmış, ilk bakışta anlaşılıp yorumlanmaya imkân verir bir netlikte görseller tercih edilmiştir.
- Kitabın yazarlarının tamamının Arap hocalar olması, Arapçayı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin zaviyesinden bakılarak hazırlanması gerekliliği noktasında olumsuz bir etki yapmıştır. Öğretimdeki kolaydan zora, basitten karmaşığa hiyerarşisi kitap içinde zaman zaman sekteye uğramış, kitabın henüz ortalarında, bir ünitenin bir temasında oldukça zor bir metne yer verildikten sonra bir sonraki temada daha kolay bir metne yer verilmiştir.

3.2.3.2. Ders Kitabının Konuşma Kazanımları Yönünden Değerlendirmesi

Öğretim Programında konuşma becerisiyle ilgili hedef kazanımların oldukça zengin olduğu görülmektedir. Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için 1. Ve 2. Ünitinin konuşma ile ilgili kazanımları aşağıdadır:

- *Dinlediği/okuduğu metin/diyalogdan hareketle imanın rükünlerini sıralar.*
- *Dinlediği/okuduğu metin/diyalogdan hareketle İslam'ın inanç esaslarını basit cümlelerle söyler.*
- *Sözlü iletişimde fiil çeşitlerini kullanır.*
- *Dinlediği/okuduğu metin/diyalogdan hareketle Kur'an tarihiyle ilgili kısa cümleler kurar.*
- *Dinlediği/okuduğu metin/diyalogdan hareketle Kur'an'ın gönderiliş amacını ve anlaşılmasının önemini söyler.*
- *Sözlü iletişimde isim ve sıfat tamlamalarını kullanır. (Mesleki Arapça DOP, 2016.)*
- Örnek kazanımlardan anlaşılacağı üzere, DOGM 11.Sınıf öğretim programında yer alan hedef kazanımların arasına *dil becerilerinin yanı sıra muhteva bilgisi* de girmiştir.
- Öğrenciden Arapça olarak öğrendiği İslami ilimleri Arapça olarak ifade edebilmesi beklenmektedir. Fakat kazanımlarla alıştırmalar arasında bir uyumsuzluk söz konusudur. Müfredat incelemesinde de belirtildiği gibi kitapta en az yer bulan alıştırmalar konuşma alıştırmalarıdır. 11. Sınıf, öğrencilerin artık rahatça kendilerini ifade edebilecekleri seviyeye gelmeleri gereken bir dönemdir. Buna karşın ders kitabında dinleme, okuma ve yazma kazanımlarının oranı artırılmış, gramer konularına yoğun bir şekilde yer verilmiş, konuşma alıştırmaları azaltılmıştır.

- Ayrıca alıştırımların uygulama sahasında, ders içinde her bir öğrenciye konuşma imkânı verilebilecek bir zaman dilimi bulunmaması konuşma alıştırımlarının okumaya bile gerek kalmadan geçilmesine yol açmaktadır. Öğrencinin bu becerisini ders dışında da aktive edecek ödev önerilerine kitapta daha fazla yer verilmesi öğrencilerin dil gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır.

3.2.4. 12. Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programı

3.2.4.1. Müfredat Yönünden İnceleme

Mesleki Arapça 12. Sınıf ders kitabında 6 ünite ve her üniteye 4 tane olmak üzere 24 tema bulunmaktadır. (Alrhawi, Alsaadi ve Alchalabi, 2018)

1. TEVHİD VE ŞİRK/ التوحيد و الشرك	4. DİNİ HÜKÜMLER/ الأحكام الدينية
2. KUR'AN KISSALARI/ قصص القرآن الكريم	5. İSLAM'DA SOSYAL HAYAT/ الحياة الاجتماعية في الإسلام
3. PEYGAMBERİMİZİN HİCRET SONRASI HAYATI/ سيرة النبي بعد الهجرة	6. İSLAM MEDENİYETİ/ الحضارة الإسلامية

1. TEVHİD VE ŞİRK ÜNİTESİ

Bu ünitenin tema ve gramer konuları şu şekildedir:

- Temalar: İslam Akaidine Giriş, İlahiyat, Nübüvvat, Gaybiyat.
- Sahih ve illetli fiil (الفعل الصحيح و المعتل)
- Sarmal yapı ilkesi gereği, marife-nekra isimler konusunun tekrarına yönelik alıştırımlar

- Sahih fiilin çeşitleri (السالم-المهموز-المضعف)
- İletli fiilin çeşitleri (المثال-الأجوف-الناقص)
- Lefif fiil çeşitleri (اللفيف المقرون-اللفيف المفروق)
- Klasik eserlerden alıntılarla oluşturulmuş okuma parçaları
- Sarmal yapı ilkesi gereği, illetli fiillerin mazi-muzari-emir sıygalarında çekiminin istendiği alıştırmalar

• Konuşma alıştırmalarında herhangi bir değişiklik yapılmamış, 11. Sınıf stili korunmuştur. (Alrhawi, Alsaadi ve Alchalabi, 2018, s.10-33)

2. KUR'AN-I KERİM KISSALARI ÜNİTESİ

Bu ünitenin tema ve gramer konuları şu şekildedir:

• Temalar: Nübüvvet ve Risalet, Nuh (a.s) Kıssası, İbrahim (a.s) Kıssası, Musa (a.s) ve Firavun Kıssası

- Mücerred (المجرد) ve mezid (المزيد) fiil
- Sülasi mücerred ve sülasi mezid fiiller
- Sülasi mezid fiillerin çeşitleri (الرباعي-الخماسي-السداسي) ve bunların muzari-emir sıygalarında çekimi
- Dinleme-anlama, okuma-anlama ve yazma becerilerine yönelik alıştırmalar
- Ünitadaki konuşma alıştırmalarında, öğrenciden, sunum yapması, konuyu arkadaşlarıyla tartışması ve verilen ayette ilgili gramer konularını bulması istenmiştir.
- Daha önce kazanım karmaşası olarak değerlendirdiğimiz bir etkinlik örneğine bu ünitenin 1. Temasında tekrar yer verilmiştir. Konuşma alıştırmalarında öğrenciden gramer konusunu tartışıp tabloyu doldurmaları istenmiştir. Ünitenin

tamamında yer verilen yazma alıştırma ile aynı stildedir. (Şekil 5) (Alrhawi, Alsaadi ve Alchalabi, 2018, s.38-60)

١٥. ناقش زملاءك بخمس جمل في النبوة والرسالة مستفيداً مما درست.

١٦. ناقش زملاءك في تقسيم الأفعال في اللغة العربية من حيث: الزمن، الصحة والعلة، التجرد والزيادة، ثم املأ الجدول:

الزَّيْن	الصَّحِيحُ وَالْعِلَّةُ	التَّجَرُّدُ وَالزِّيَادَةُ
.....	الصَّحِيحُ	المُجَرَّدُ
.....		
.....		
.....		
.....		

Şekil 11: 12.Sınıf 2.Ünite 1.Tema Konuşma Alıştırması

3. PEYGAMBERİMİZİN HİCRET SONRASİ HAYATI ÜNİTESİ

Bu ünitenin tema ve gramer konuları şu şekildedir:

- Hicret ve Peygamberimizin Medine'deki Çalışmaları, Peygamberin Hudeybiye'den Önceki Savaşları, Peygamberin Hudeybiye'den Sonraki Savaşları, Veda Haccı ve Peygamberin Vefatı
- Rubai fiilin masdarları; (افعال-تفعيل-مفاعل) babları
- Humasi fiilin masdarları; (تفعّل-تفاعل-افتعال-انفعال) babı
- Sudasi fiilin masdarı; (استفعل) babı

- Camid ve müştak isim(جامد-مشتق), tanımı ve özellikleri
- Konuşma alıştırmaları noktasında herhangi bir yenilik veya artış söz konusu olmamıştır.
- Ünite boyunca gramer konularının pekiştirilmesine yönelik alıştırmalara ağırlık verilmiştir. (Şekil 6) (Alrhawi, Alsaadi ve Alchalabi, 2018, s.64-86)

أَفْعَلْ	إِفْعَالْ	فَعَّلْ	تَفْعِيلْ	فَاعَلْ	مُفَاعَلَةٌ	تَفَاعُلْ	تَفَعَّلْ	تَفَعَّلْ
أَكْرَمَ	سَبَّحَ	شَارَكَ	نَدَّافَعَ	تَقَدَّمَ	يَتَحَضَّرُ	تَأَخَّرَ	تَقَاسَمَ	قَاتَلَ
يُحْسِنُ	يُعْظِمُ	يُجَاهِدُ	تَشَاوَرَ	تَقَاسَمَ	تَقَاسَمَ	تَقَاسَمَ	تَقَاسَمَ	تَقَاسَمَ
أَسْلِمَ	قَدَّسَ	قَاتَلَ	تَقَاسَمَ	تَقَاسَمَ	تَقَاسَمَ	تَقَاسَمَ	تَقَاسَمَ	تَقَاسَمَ

١٦. انْطِقْ مَصَادِرَ الْأَفْعَالِ الْآتِيَةِ قِيَاسًا عَلَى الْوِزْنِ الْمَذْكُورِ ثُمَّ اكْتُبْهَا: 

اَنْفَعَلَ	اَنْفَعَال	اَفْتَعَلَ	اَفْتَعَال	اَفْعَلَ	اَفْعَال	اَسْتَفْعَلَ	اَسْتَفْعَال
اَنْكَسَرَ	.....	اَنْتَصَرَ	.....	اَحْمَرَ	.....	اَسْتَغْفَرَ	.....
يَنْغَلِقُ	.....	يَنْتَظِرُ	.....	يَحْضَرُ	.....	يَسْتُخْدِمُ	.....
اَنْعَمَسَ	.....	اَضْطَرَّ	.....	يَضَرَّ	.....	اَسْتَعِيلَ	.....

6.

Şekil 12: 12. Sınıf 3. Ünite Bablar Çekim Tablosu

4. DİNİ HÜKÜMLER ÜNİTESİ

Bu ünitenin tema ve gramer konuları şu şekildedir:

- Temalar: Helaller ve haramlar, Mübah lafızlar, Haram lafızlar, Kerahet ifade eden lafızlar
- Sülası mücerred fiilden ism-i failin türetilmesi

- Rubai fiilden ism-i failin türetilmesi
- Sülasi mücerred fiilden ism-i mef'ulün türetilmesi
- Sülasi mezid fiilden ism-i mef'ulün türetilmesi
- Konuşma kazanımına yönelik alıştırmada öğrencilerden, tema konularının ism-i fail ve ism-i meful kullanılarak anlatılması istenmiştir. (Alrhawi, Alsaadi ve Alchalabı, 2018, s.90-113)

5. İSLAM'DA SOSYAL HAYAT ÜNİTESİ

Bu ünitenin tema ve gramer konuları şu şekildedir:

- Temalar: Adalet, Hürriyet, Medeniyet, Sorumluluklar
- Malum ve meçhul fiil
- Naib-i Fail
- Mazi ve muzari fiilin meçhul fiile çevrilişi
- Lazım ve müteaddi fiil
- Temanın konuşma alıştırmasında öğrenciye anahtar kelimeler verilerek bir diyalog oluşturması istenmiştir. Yeni bir metot kullanılmıştır. (Alrhawi, Alsaadi ve Alchalabı, 2018, s.118-141)

6. İSLAM MEDENİYETİ ÜNİTESİ

Bu ünitenin tema ve gramer konuları şu şekildedir:

- Temalar: İslam medeniyeti ve özellikleri, İslam medeniyetinin yansımaları, İslam medeniyetinin merkezleri
- Merfu isimler (المبتدأ-الخبر-خبر إن-اسم كان-فاعل-نائب فاعل)

- Mansub isimler (اسم إن-المفعول به-خبر كان)
- Mecrur isimler (harf-i cerle ve izafetle mecrur olanlar)
- Ünitenin sonunda 3 temada verilen gramer konuları bir tablo şeklinde özetlenerek hatırlatılmıştır. (Alrhawi, Alsaadi ve Alchalabi, 2018, s.146-163)

Sonuç olarak; 12. Sınıf Mesleki Arapça dersi müfredatı hakkında bu incelemeye dayanarak şunları söylemek mümkündür:

- 12. Sınıf, öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık dönemecine girdiği, sınavda muhatap olacakları dersler dışındaki hiçbir derse ilgilerini tam olarak veremedikleri bir öğretim dönemidir.
- Böyle bir ders döneminde, 4 yıllık öğretim programının gerek gramer olarak gerekse tematik olarak en önemli ve çaba gerektiren konularının tercih edilmiş olması pek isabetli olmayan bir yaklaşımdır. İmam hatip liselerinde bu dersleri veren öğretmenler, 12. Sınıf sınav öğrencisinin derse karşı ilgisini yarı yarıya kaybetmenin yanına müfredatın zorluğunun da eklenmesiyle mesleki Arapça derslerinin hem dil dersi hem meslek dersi hüviyetini kaybettiğini ifade etmektedirler.
- Tema metinlerinin dil dersine hizmet etme niteliğinin sınırlarını aşarak yoğun bilgi içermesi, öğrencilerde medrese usulü ilmi Arapça dersi alıyor izlenimi uyandırmaktadır.
- Tema metinlerinde ilahiyat fakültelerinde bile aslı okutulmayan klasik Arapça eserlerinden alıntılara yer verilmiştir. Anlaşılan o ki, öğrencinin bir klasik eserin diline temas etmesi istenmektedir fakat bunun için diğer meslek derslerinin kullanılması daha doğru gözükmemektedir. Zira öğrenciler diğer meslek derslerine, karşılaştıkları muhtevayı bilme açısından daha hazırlıklı girmektedir.
- Kitabın genelinde yoğun bir gramer bilgisi verilmiştir. Bazı gramer konularını vermekte geç kalınmıştır. Örneğin fiil cümlesinin öğeleri özellikleriyle

beraber 4 yıllık programda ilk defa 12. Sınıfta anlatılmıştır. Öte yandan ilk maddede bahsedildiği üzere, bu programa muhatap öğrencinin üniversite hazırlık öğrencisi olduğu düşünüldüğünde gerek dersin işlenişinde yaşanacak aksamalardan gerekse öğrencinin ilgisini tamamen sınava kanalize etmesinden ötürü gramer konularının hak ettiği şekliyle öğretileceği konusu şüphelidir.

- Kitabın bazı ünitelerinde metinlerin diyalog şeklinde verilmesi son derece isabetli bir tercihtir. Çünkü diyalog usulü, metni öğrenci nezdinde daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmektedir.

3.2.4.2. 12. Sınıf Ders Kitabının Konuşma Kazanımları Yönünden Değerlendirmesi

- 1.Ve 2. Ünitelerin konuşma becerisine yönelik kazanımları şu şekildedir:
 - *Dinlediği/okuduğu metin/diyalogdan hareketle akaid ilminin temel kavramlarını söyler.*
 - *Dinlediği/okuduğu metin/diyalogdan hareketle akaidin temel konularıyla ilgili kısa cümleler kurar.*
 - *Sözlü iletişimde içerisinde “aksâm-ı seb'a”nın geçtiği cümleleri kullanır.*
 - *Dinlediği/okuduğu metin/diyalogdan hareketle Kur'an-ı Kerim'de geçen peygamberlere örnekler verir.*
 - *Dinlediği/okuduğu metin/diyalogdan hareketle peygamberlerin tevhide davetine örnekler verir.*
 - *Sözlü iletişimde içerisinde mücerred ve mezid fiillerin geçtiği cümleleri kullanır.*

- Mesleki Arapça programının konuşma becerisine yönelik alıştırmaları oldukça yetersizdir. Kısıtlı temalar çerçevesinde öğrenciden ezbere yakın bilgi tekrarları istenmiştir. Bu temaların sosyal hayatta öğrencinin işine yarayacağı gerçek alanlar neredeyse bulunmamaktadır. Kitaptaki 23 temanın tamamında sadece 1'er tane konuşma alıştırmaya yer verilmiştir. Mevcut alıştırmalar da yönlendirme yönünden eksik kalmıştır. Öğretim programının iletişimsel yaklaşım hedefi açısından değerlendirildiğinde konuşma becerisinin gelişmemesine sebep olacağı düşünülmektedir.

- Kitaptaki tüm alıştırmaların sistematığı şu şekildedir:
 - ✓ Temanın konusu ile ilgili 5 cümlelik bir diyalog
 - ✓ Temanın gramer konusunun anlatılması
 - ✓ Verilen ayetlerde istenilen gramer kurallarının bulunarak etrafında bir diyalog gerçekleştirilmesi

3.2.4.3. 12. Sınıf Ders Kitabının Konuşma Öğretimine Yönelik Öneriler

- Temalarda görsellerin kullanımı önceki yıllara göre azaltılmıştır. Oysa, resim yorumlama, resme hikâye yazma gibi serbest alıştırmalarla zenginleştirilmesi bu seviyede daha uygun gözükmektedir. Örneğin bir yemek fotoğrafı verilip, öğrenciden yemeğin içinde neler olabileceğini tahmin etmesi ve nasıl yapıldığını anlatması istenebilir. Böylece önceki yıllarda öğrendiği sebze isimleri, mutfak terimlerini hatırlaması ve konuşma kabiliyetini ilerletmesi sağlanabilir.

- Konuşma becerisine yönelik alıştırmalara yazma alıştırmalarından daha fazla yer verilebilir. Örneğin öğrenciden çalışma masasındaki nesneleri tanıttığı bir video çekmesi istenebilir. Ya da bu zamana kadar öğrendiği kelimelerden istediği 10 tanesini seçerek kurgu bir hikâyede bu nesneleri birleştirmesi ve sınıfa drama yeteneğiyle anlatması istenebilir

- Öğrenciler zamanlarının önemli bir kısmını ekran karşısında geçirmektedirler, ekrana olan ilgileri uzun vadede eskiyecek gibi gözüküyor. Onların bu

ilgisinden Arapça dersleri için istifade edilebilir. Örneğin, öğrenciden Instagram hesabında en son paylaştığı fotoğrafı tasvir etmesi, kaç kişinin beğendiğini, kaç kişinin yorum yaptığını anlatması istenebilir. Bunları yapmasını istemeden önce en gerekli anahtar kelimeler hatırlatılır. Ya da en beğendiği bir Youtube videosunun 2 dakikasını kendi cümleleri ile canlandırması istenebilir. Bunlar zor gibi gözükse fakat öğrencinin ilgisini dinamik tutacak aktivitelerdir. Çünkü öğrenciler ilgi alanlarıyla ilgili konuşma ve etkinliklere her zaman daha isteklidir.

3.2.4.4. Mesleki Arapça Dersi Müfredatına Yönelik Öneriler

- İmam hatip lisesi öğrencileri 4 yıl boyunca yoğun alan dersleri görmektedir. Bunların yanında Arapça dersini de meslek dersine çevirmek öğrencilerin gözünde zorluk derecesini arttırmaktadır. Bu öğrencilerin önemli bir kısmının ilahiyat fakültelerine gitmeyeceği gerçeği göz önünde alındığında öğrencileri Arapça ile dil olarak muhatap etmek ve zevk almalarını sağlamak daha isabetli bir hedef olarak gözükmektedir. Dünyanın en çok öğrenilen ikinci dili olduğu motivasyonu öğrencilere, sosyal hayatta kendilerini ifade edebilecekleri, umre/hac ziyaretlerinde kendilerine yardımcı olacak bir dil olarak öğretmek dersin verimini olumlu yönde etkileyecektir.

- Arapça öğretiminin son yılı, öğrencilerin bilgilerini kullanmayı öğrenecekleri, alıştırmalarla geçmiş bilgileri çağırabilecekleri bir üslupta düzenlenebilir.

- Dinleme-anlama becerisine yönelik alıştırmalarda öğrencinin dinlediği metni anlayıp anlamadığı yazınsal bilgiyle değil de sınıf içinde sözel bir hareketlilik sağlanarak test edilebilir. Örneğin, bir video izletilir ve öğretmen video üzerine kolaydan zora doğru giden sorular sorabilir.

- Dinleme-anlama kazanımında sadece kitabın ses dosyalarına bağlı kalınmayarak Arapça çizgi filmler izletilebilir. Haftalık performans ödevi olarak öğrenciye 20 dakikalık bir çizgi film izlemesi şartı konulabilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

İMAM HATİP LİSELERİNDE VERİLEN ARAPÇA KONUŞMA EĞİTİMİNİN HEDEFLERİ VE SONUÇLARI BAKIMINDAN İŞLEVSELLİĞİNİN ÖLÇÜLMESİ

1.1. YÖNTEM

1.1.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada anket tekniği kullanılmıştır. Bu teknikle Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça derslerine giren öğretmenlerin ve bu okullarda okuyan öğrencilerin; Arapça konuşma becerisindeki yeterlilikleri ve DOGM Arapça öğretim programının konuşma kazanımları hakkındaki görüşleri tespit edilmiştir.

1.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye’deki İmam hatip liselerinde okuyan öğrenciler ve Arapça derslerine giren öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemini, Türkiye’nin çeşitli imam hatip liselerinde görev yapan 55 öğretmen ve bu okullarda hazırlık-9-10-11-12. Sınıf seviyelerinde okuyan 297 öğrenciden oluşmaktadır.

1.1.3. Veri Toplama Tekniği

Çalışmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Bu anketlerde öğrenci ve öğretmenlere 25’er soru yöneltilmiştir. Anketin son kısmında katılımcılardan gönüllü olarak görüşlerini ifade etmelerinin istendiği bir bölüme yer verilmiştir. Araştırma örneklemindeki öğrenci ve öğretmenlere çalışmanın amacıyla ilgili bilgi verilmiştir.

Anket sorularında iki cevap grubu kullanılmıştır: *Kesinlikle katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen katılıyorum, Katılıyorum* ve *Her zaman, Çoğunlukla/Genellikle, Bazen, Hiçbir zaman.*

1.1.4. Verilerin Analizi

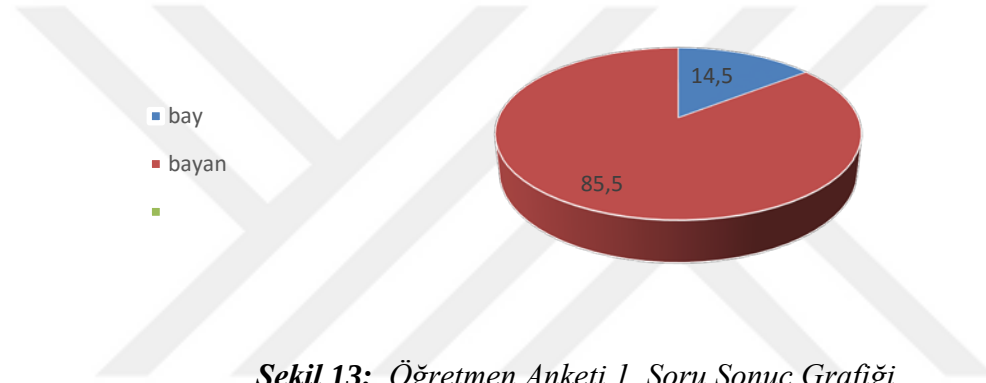
Toplanan veriler grafikler ve tablolarla araştırmanın amacına uygun bir şekilde değerlendirilmiştir.

1.2. VERİLERİN ANALİZİ

1.2.1. Öğretmen Anketi

Ankette öğretmenlere yöneltilen sorular ve sonuçları şu şekildedir:

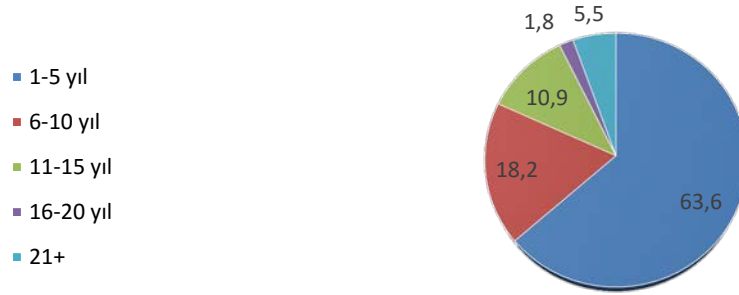
1. Cinsiyetiniz?



	Bay		Bayan	
Cinsiyetiniz	8	%14,5	47	%85,5

Ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunu bayanlar oluşturmaktadır.

2. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

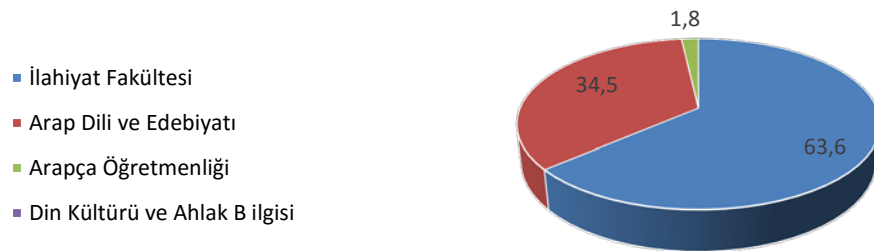


Şekil 14: Öğretmen Anketi 2. Soru Sonuç Grafiği

	1-5		6-10		11-15		16-20		21+	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz	35	63,6	10	18,2	6	10,9	1	1,8	3	5,5

Ankete katılan öğretmenlerin %63,6'sı öğretmenliğinin ilk 5 yılında olanlardan oluşmaktadır. Bu oran öğretmen yeterliliği ile ilgili sorularda beklenen sonuçların akışını değiştirecektir. Mesleğinde 10 ve üzeri yıldır görev yapanların ankete katılımı düşük orandadır.

3. Mezun olduğunuz bölüm?



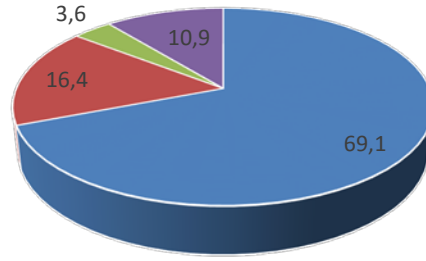
Şekil 15: Öğretmen Anketi 3. Soru Sonuç Grafiği

Mezun Olduğunuz Bölüm	Sayı	Yüzde
İlahiyat Fakültesi	35	63,6
Arap Dili ve Edebiyatı	19	34,5
Arapça Öğretmenliği	1	1,8
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	0	0

Ankete katılan öğretmenlerin %63,6'sı ilahiyat fakültesi mezunu, %34,5'i Arap dili ve edebiyatı mezunu, %1,8'i Arapça öğretmenliği mezunudur. Çalışmanın birinci bölümünde ifade ettiğimiz durum bu anketle doğrulanmıştır. Arapça dersine giren öğretmenler içinde Arap dili ve edebiyatı mezunlarının oranının artması sevindirici bir gelişmedir. Saha gözlemlerimize göre din kültürü ve ahlak bilgisi bölümü mezunu öğretmenler Arapça derslerine girmeyi kabul etmemektedir. Bu beklenen bir sonuçtur.

4. Çalıştığınız okul?

- Anadolu İmam Hatip Lisesi
- Fen ve Sosyal Bilimler Anadolu İmam Hatip Lisesi
- Hazırlık Programlı Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi
- Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi



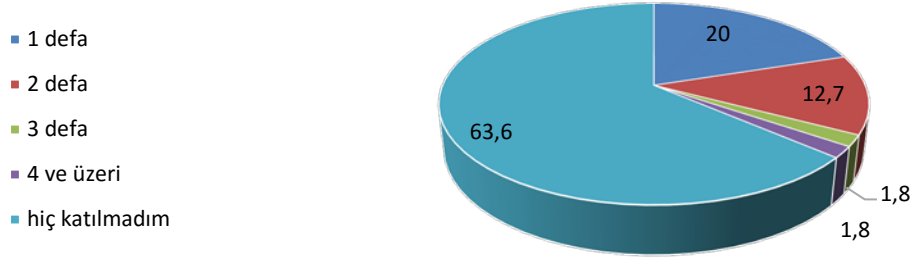
Şekil 16: Öğretmen Anketi 4. Soru Sonuç Grafiği

Çalıştığınız okul	Sayı	Yüzde
AIHL	38	69,1
FSBAİHL	9	16,4
HAZIRLIK P. AIHL	2	3,6
UAİHL	6	10,9

Ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu düz Anadolu imam hatip liselerinde çalışmaktadır. Bu durum öğrenci yeterliliği ile ilgili sorulara verdikleri cevapları etkileyecektir.

Hazırlık programı uygulayan imam hatip liselerindeki öğretmenlerin ankete katılım oranı oldukça düşüktür.

5. Arapça mesleki bilgi ve becerinizi geliştirmek için hizmet içi eğitime katıldınız mı?



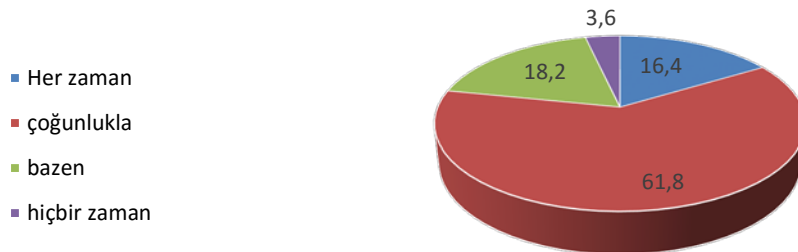
şekil 17: Öğretmen Anketi 5. Soru Sonuç Grafiği

	1 defa		2 defa		3 defa		4 ve üzeri		Hiç katılmadım	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
	11	20	7	12,7	1	1,8	1	1,8	35	63,6

Katılan öğretmenlerin %63,6'sı Arapça ile ilgili hiçbir hizmetiçi eğitimine katılmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlar Din öğretimi Genel Müdürlüğü'nün Arapça öğretmenlerini geliştirmek için düzenli olarak her eğitim öğretim yılında yaptığı çalışmaların -öğretmenlerin çoğunluğu tarafından- ilgi görmediğini göstermektedir.

Bir kere hizmetiçi eğitime katılanların oranı %20'dir, yani ankete katılan her 5 öğretmenden 1'i en az bir kere Arapça ile ilgili hizmetiçi eğitime katılmıştır.

6. Arapça okuma-anlama becerisinde yeterli olduğumu düşünüyorum.

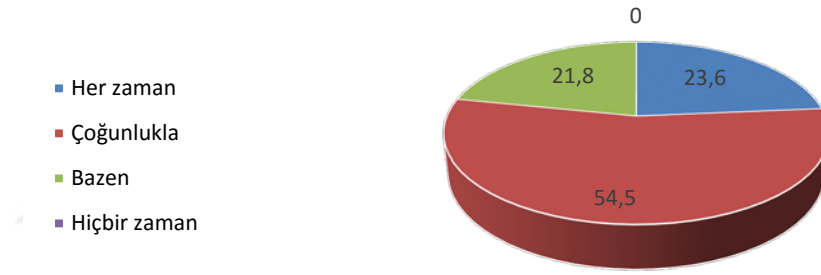


şekil 18: Öğretmen Anketi 6. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	9	16,4
Çoğunlukla	34	61,8
Bazen	10	18,2
Hiçbir zaman	2	3,6

Katılımcıların çoğunluğu kendisini okuduğunu anlama becerisinde yeterli görmektedir. Arapça dersine girdiği halde Arapça okuma anlama becerisinde hiçbir zaman yeterli olmadığını ifade eden öğretmenlerin olması şaşırtıcıdır. Bu durum ixeletişimsel yaklaşımın öğretmen yeterliliği ile ilgili ilkeleri ile çelişmektedir. Düşük bir oran da olsa beklenmeyen ve istenmeyen bir sonuçtur.

7. Arapça yazma becerisinde yeterli olduğumu düşünüyorum.

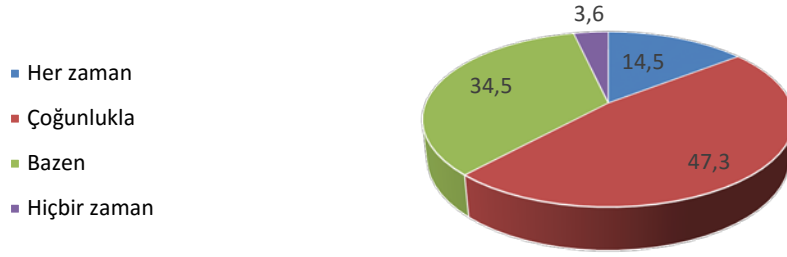


Şekil 19: Öğretmen Anketi 7. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	13	23,6
Çoğunlukla	30	54,5
Bazen	12	21,8
Hiçbir zaman	0	0

Öğretmenlerin çoğunluğu Arapça yazı yazmakta zorlanmadıklarını belirtmiştir. Öte yandan sonuçlara göre bazen yazı yazmakta zorlandığını ifade edenlerin olması yine beklenmeyen bir sonuçtur. Katılımcıların tamamının üniversitede Arapça hazırlık okuduğu veya Arapça bölüm mezunu oldukları bilgisi göz önüne alındığında bu eksikliğin üniversite döneminden itibaren süregeldiği düşünülmektedir.

8. Arapça dinleme-anlama becerisinde yeterli olduğumu düşünüyorum.

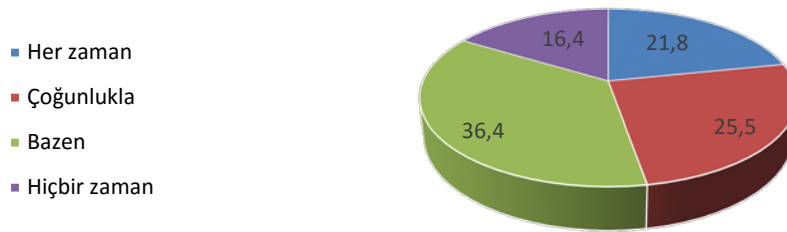


Şekil 20: Öğretmen Anketi 8. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	8	14,5
Çoğunlukla	26	47,3
Bazen	19	34,5
Hiçbir zaman	2	1,2

Öğretmenlerin sadece %14,5'i Arapça ile ilgili dinledikleri şeyleri her zaman anlayabildiklerini belirtmiştir. %47,3'ü ise çoğunlukla anlayabildiğini söylemiştir. Öğretim programındaki dinleme-anlama alıştırmalarının seviyesi düşünüldüğünde Arapça dersine giren öğretmenlerin 3'te 2'si dinleme-anlama becerisinde öğrencilere yetecek bir düzeydedir.

9. Arapça konuşma becerisinde yeterli olduğumu düşünüyorum.

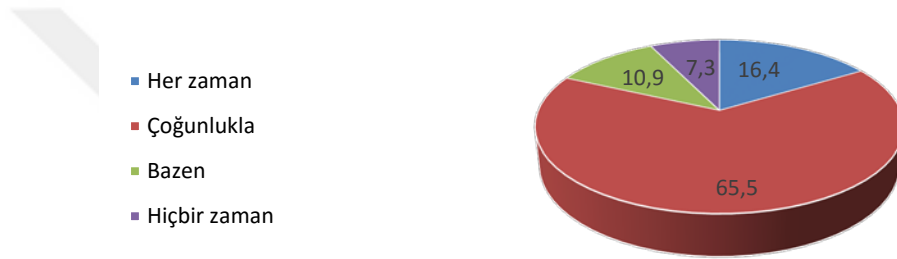


Şekil 21: Öğretmen Anketi 9. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	12	21,8
Çoğunlukla	14	25,5
Bazen	20	36,4
Hiçbir zaman	9	16,4

Sonuçlara göre öğretmenlerin %21,8'i Arapça konuşmakta hiçbir zaman sıkıntı yaşamamaktadır. Bu oranın beklenilenden yüksek çıkmasında ilahiyat fakültelerinin son yıllarda Arap ülkeleri ile yaptıkları öğrenci değişim programlarının etkisi olduğunu düşünüyoruz. Hiçbir zaman yeterli olmadığını düşünenlerin oranı ise %16,4'tür. Bu öğretmenlerin bu yetersizlik dolayısıyla Arapça derslerini öğretim programı yönergelerine göre işlemekte eksik kalacağı tahmin edilebilir bir durumdur.

10. Arapça derslerini DOGM öğretim programında belirtilen yönergelere uygun işliyorum.

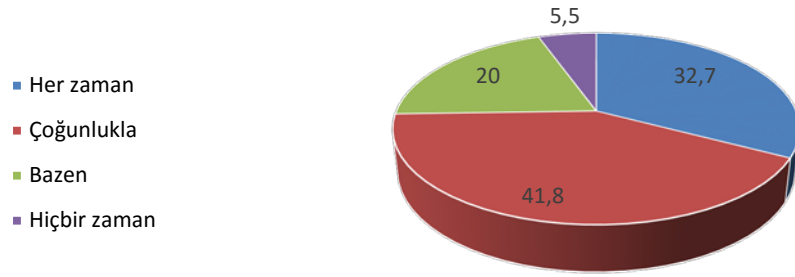


Şekil 22: Öğretmen Anketi 10. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	9	16,4
Çoğunlukla	36	65,5
Bazen	6	10,9
Hiçbir zaman	4	16,4

Öğretmenlerin %65,5'i Arapça derslerini müfredata uygun olarak işlediğini belirtirmiştir. Bu durum programın iletişimsel yaklaşım ilkesi gereği esnemelere izin vermesinin doğal bir sonucudur. Fakat dersleri tamamen öğretim programından bağımsız işleyenlerin olması düşündürücüdür. Bu öğretmenlerimizin dersleri başka materyallerden veya kendi yöntemlerinden yararlanarak işlediklerini düşünmekteyiz.

11. Derslerde bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta, tepegöz kullanıyorum.

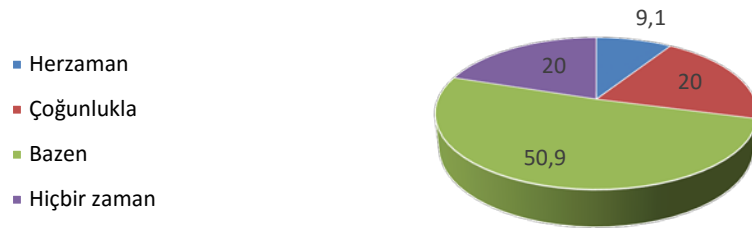


Şekil 23: Öğretmen Anketi 11. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	18	32,7
Çoğunlukla	23	41,8
Bazen	11	20
Hiçbir zaman	3	5,5

Her zaman ve çoğunlukla cevabını verenlerin oranını birlikte düşündüğümüzde öğretmenlerin yaklaşık %75'inin derslerde teknolojik aletleri kullandığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu da öğretmenlerin çoğunluğunun iletişimsel yaklaşımın gerekliliklerine uyum sağladığını gösteriyor. İletişimsel yaklaşımla konuşma öğretiminin başarıya ulaşmasında teknolojinin kullanımı belirleyici bir faktördür.

12. Arapça derslerinin tamamında Arapça konuşuyorum.



Şekil 24: Öğretmen Anketi 12. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	5	9,1
Çoğunlukla	11	20
Bazen	28	50,9
Hiçbir zaman	11	20

Verilere göre öğretmenlerin %9,1'i Arapça derslerinde tamamen Arapça konuşmaktadır. Çoğunlukla Arapça konuşanların oranı %20'de kalmıştır. Konuşma öğretiminde hedef dile maruz kalmanın öğrenci başarısındaki etkisi düşünüldüğünde Türkiye'de Arapça konuşma öğretiminde yaşanan sıkıntıların sebeplerinden birisi belli olmaktadır. Hiçbir zaman bir dersi baştan sona Arapça konuşarak işlemeyenlerin oranı %20'dir. Yani her 5 öğretmenden birisi derslerinde Arapça konuşmaya çok az yer vermektedir. Bu durum sadece öğretmen kaynaklı olmayıp dersin içeriğinin buna elverişli olup olmaması gibi faktörler de etkilidir.

13. Arapça derslerinin bir kısmında Arapça konuşuyorum.

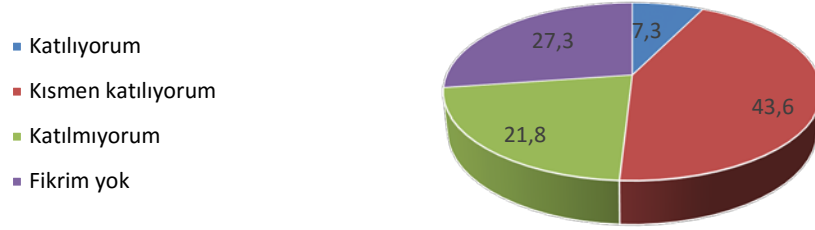


Şekil 25: Öğretmen Anketi 13. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	8	14,5
Çoğunlukla	16	29,1
Bazen	28	50,9
Hiçbir zaman	3	5,5

Katılımcıların %50,9'u bazen Arapça derslerinin bir kısmında Arapça konuştuğunu belirtmiştir. Bunun manası şudur; bu soruya bazen cevabını veren öğretmenler derslerde çoğu zaman hiç Arapça konuşmamaktadır. Özellikle 11 ve 12. Sınıf ders kitaplarının, derslerin Arapça konuşmaya gerek bırakmadan işlenmesini sağlayan muhtevası öğretmenleri konuşma zorunluluğundan uzaklaştırmış gözükmektedir.

14. 9. Sınıf Arapça ders kitabındaki konuşma alıştırmalarını başarılı buluyorum.



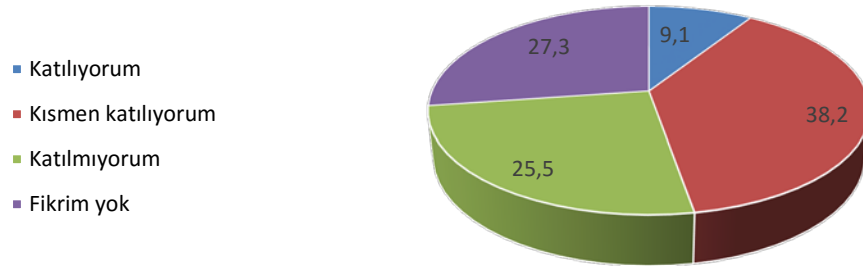
Şekil 26: Öğretmen Anketi 14. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Katılıyorum	4	7,3
Kısmen katılıyorum	24	43,6
Katılmıyorum	15	21,8
Fikrim yok	12	27,3

Bu ve bundan sonraki üç soruda *fikrim yok* seçeneği, katılımcıların tüm sınıf kademelerinde Arapça dersine girmiyor olma ihtimalleri göz önünde bulundurularak konulmuştur.

9. sınıf Arapça ders kitabındaki konuşma alıştırmalarını kısmen ve tamamen başarılı bulanların oranı ortalama %51 civarındadır. Fikrim yok cevabını verenler değerlendirme dışı tutulduğunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu 9.sınıf konuşma alıştırmalarını başarılı bulmaktadır. Üçüncü bölümde yer alan ilgili kitaba yönelik incelememize dayanarak bu sonuçlarda alıştırmaların hiyerarşik bir seviye gözetilerek ve çeşitlendirilerek verilmesinin etkili olduğunu düşünüyoruz.

15. 10. Sınıf Arapça ders kitabındaki konuşma alıştırmalarını başarılı buluyorum.

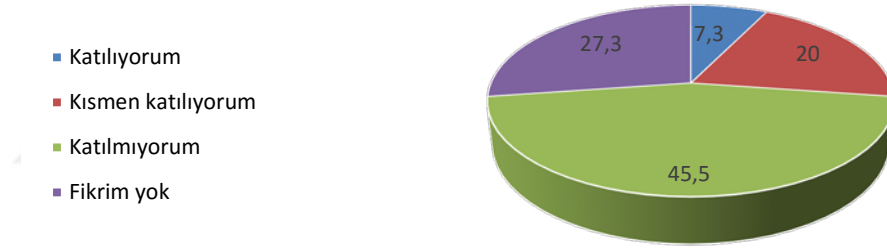


Şekil 27: Öğretmen Anketi 15. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Katılıyorum	5	9,1
Kısmen katılıyorum	21	38,2
Katılmıyorum	14	25,5
Fikrim yok	15	27,3

Öğretmenlerin %9,1'i 10. Sınıf ders kitabının konuşma alıştırmalarını tamamen başarılı bulmuş, %38,2'si kısmen başarılı bulunduğunu belirtmiştir. Fikrim yok cevabını verenler değerlendirme dışı tutulduğunda öğretmenlerin çoğu 10. Sınıf konuşma alıştırmalarını da başarılı bulmaktadır. Fakat bu oranın 9. Sınıf sorusuna oranla %4'lük bir düşüş yaşamasının kitapta üniteler ilerledikçe konuşma alıştırmalarının nicelik ve nitelik bakımından azalmasıyla bir ilgisi olduğu düşünülmektedir.

16. 11. Sınıf Mesleki Arapça ders kitabındaki konuşma alıştırmalarını başarılı buluyorum.

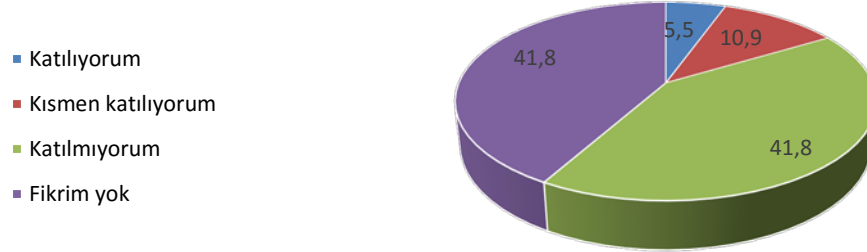


Şekil 28: Öğretmen Anketi 16. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Katılıyorum	4	7,3
Kısmen katılıyorum	11	20
Katılmıyorum	25	45,5
Fikrim yok	15	27,3

Katılımcıların %45,5'i 11. Sınıf ders kitabında yer alan konuşma alıştırmalarını başarısız bulunduğunu belirtmiştir. Üçüncü bölümde ilgili kitaba yönelik yaptığımız inceleme bu sonucu anlaşılır kılmaktadır. Mesleki Arapça dersinin tema içeriği ve alıştırmaları öğrencilerin derse ilgisini zayıflatacak bir üslupla hazırlanmıştır.

17. 12. Sınıf Mesleki Arapça ders kitabındaki konuşma alıştırmalarını başarılı buluyorum.

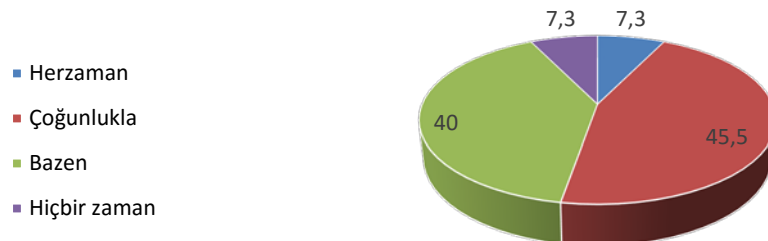


Şekil 29: Öğretmen Anketi 17. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Katılıyorum	3	5,5
Kısmen katılıyorum	6	10,9
Katılmıyorum	23	41,8
Fikrim yok	23	41,8

Öğretmenlerin %5,5'i 12. Sınıf ders kitabındaki alıştırmaları başarılı bulmuş, %10,9'u bu fikre kısmen katıldığını belirtmiştir. %41,8'i kitaptaki konuşma alıştırmalarını başarısız bulduğunu belirtmiştir. Fikrim yok seçeneğini çıkardığımızda 11. Sınıf sorusuyla aynı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler Mesleki Arapça ders kitaplarını beğenmemektedir. Kitabın çok üst bir seviyeye hitap etmesi, Arapça dil becerilerinde üst düzey yeterliliği olmayan öğretmenlerin de motivasyonunu düşürmüştür.

18. Arapça derslerinde ders kitabındaki konuşma alıştırmalarını yönergeye uygun bir şekilde uyguluyorum.

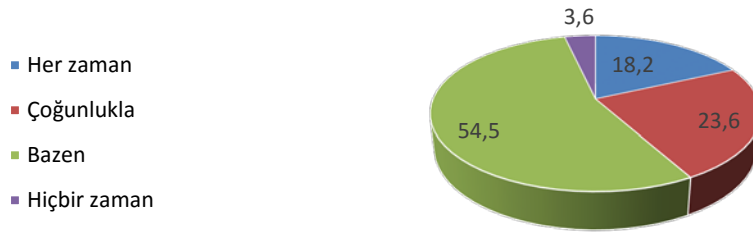


Şekil 30: Öğretmen Anketi 18. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	4	7,3
Çoğunlukla	25	45,5
Bazen	22	40
Hiçbir zaman	4	7,3

Öğretmenlerin %45,5'i bu soruya, *çoğu zaman*, %7,3'ü ise *her zaman* yanıtını vermiştir. Buradaki *her zaman* cevabının oranı anlaşılabilir bir orandır. Öğretim programının öğrencilerin durumuna göre esneklik payı bırakması öğretmenlerin alıştırmalarda inisiyatif kullanmasını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, ders planlamasının; okul içi ve dışı faaliyetler, tatiller dolayısıyla istenildiği gibi gerçekleşmemesi de bu soruya her zaman cevabının verilmesini zorlaştırmaktadır.

19. Derslerde öğrencilerle kitaptan bağımsız olarak konuşma alıştırmaları yapıyorum.



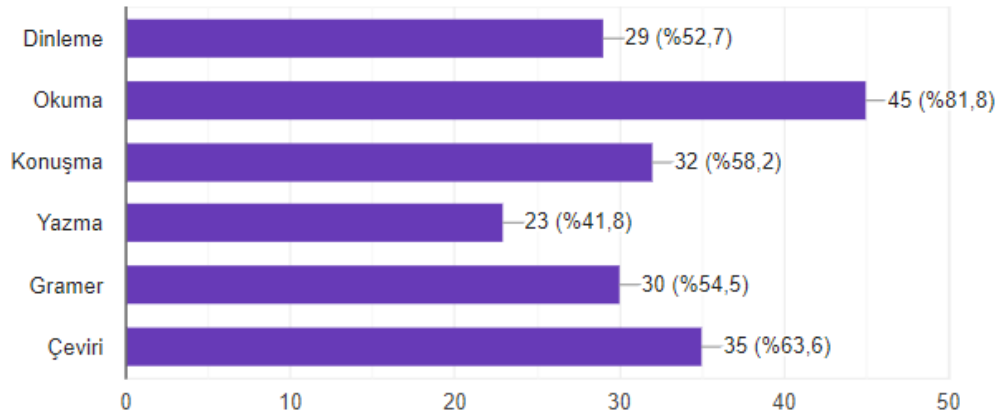
Şekil 31: Öğretmen Anketi 19. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	10	18,2
Çoğunlukla	13	23,6
Bazen	30	54,5
Hiçbir zaman	2	3,6

Her ders düzenli olarak pratik yaptıran öğretmenlerin oranı %18,2'de kalmıştır. Bazen konuşma pratiği yaptırıyorum diyenler çoğunluktadır. Buradan, Türkiye'deki imam hatip lisesi öğrencilerinin yarıdan çoğunun Arapça derslerinin düzenli bir konuşma pratiği yapmadan geçtiği sonucu çıkmaktadır. Hiçbir zaman serbest

konusmaya yer vermeyen öğretmenlerin oranı düşük olsa da bir dil dersi için bu ihtimalin hiç olmaması gerektiği herkesin malumudur.

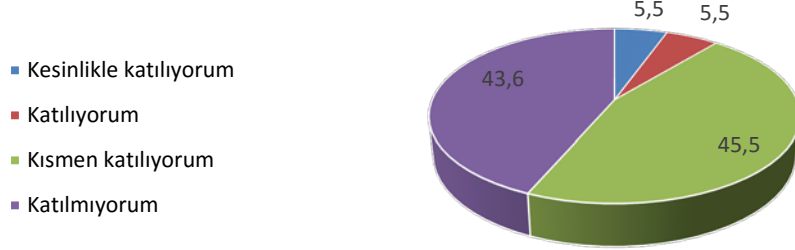
20. Arapça öğretiminde ağırlıklı olarak hangi dil beceri alanına / alanlarına ağırlık veriyorsunuz? Birden fazla alanı işaretleyebilirsiniz.



Şekil 32: Öğretmen Anketi 20. Soru Sonuç Grafiği

Sonuçlara göre öğretmenlerin Arapça öğretirken en fazla ağırlık verdiği dil becerisi okumadır. Okuma dille ünsiyet kurmada ilk adım olması hasebiyle bu olumlu bir gelişmedir. Ancak öğretmenlerin en fazla ağırlık verdiği ikinci becerinin çeviri olması Arapça derslerinin iletişimsel yaklaşım çizgisinden zaman zaman uzaklaşarak dilbilgisi-çeviri yöntemiyle işleniyor olduğunu düşündürmüştür. Üçüncü bölümde yapılan ders kitabı incelemesine dayanarak dört seviyenin kitaplarının hiçbirinde çeviri ile ilgili bir yönerge bulunmadığını ifade edelim. Bu durumda öğretmeni çeviriye bu kadar ağırlık vermeye iten başka faktörler (zaman darlığı dolayısıyla kitabı yetiştirme telaşı, öğrencinin çeviri ile konuyu anlamaya olan meyli) olduğu sonucu çıkmaktadır. Mesleki Arapçaya kadar ders kitaplarında gramere müstakil olarak yer verilmemesine rağmen en fazla ağırlık verilen alan gramerdir. Bunu öğretmenlerin iletişimsel yaklaşımın gramer öğretimi ile ilgili tutumunu benimsemedikleri ve grameri bir gereklilik olarak gördükleri şeklinde değerlendirebiliriz.

21. Öğrencilerin Arapça derslerine olan ilgisini yeterli ve olumlu buluyorum.

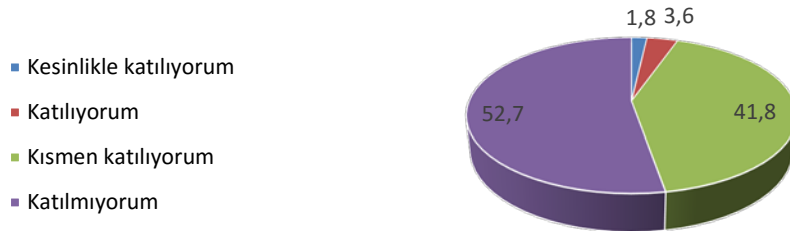


Şekil 33: Öğretmen Anketi 21. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	3	5,5
Katılıyorum	3	5,5
Kısmen katılıyorum	25	45,5
Katılmıyorum	24	43,6

Öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu öğrencilerin Arapça derslerine ilgisinin olmadığını düşünmektedir. Araştırmanın birinci bölümünde bu durumun sebepleri üzerinde durmuştuk. Kısmen katılıyorum diyenlerin oranı %45,5'tir. Katılıyorum cevabını verenlerin oranıyla birlikte düşünüldüğünde bu sonuç öğrencilerin yarıya yakın bir kısmının Arapçaya karşı geliştirilebilir bir ilgileri olduğu söylenebilir.

22. Öğrenciler Arapça konuşma konusunda istekli ve özgüven sahibidirler.



Şekil 34 : Öğretmen Anketi 22. Soru Sonuç Grafiği

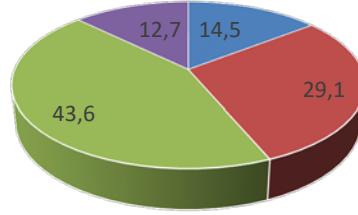
	Sayı	Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	1	1,8
Katılıyorum	2	3,6

Kısmen katılıyorum	23	41,8
Katılmıyorum	29	52,7

Katılımcı öğretmenlerin %52,7'si bu soruya olumsuz yanıt vererek, öğrencilerin Arapça konuşmak istemediklerini belirtmiştir. 55 öğretmenden yalnızca 3 tanesi bu soruya olumlu cevap vermiştir. Öğrencilerin konuşma konusunda kısmen istekli olduklarını düşünenlerin oranı %41,8'dir. Okuma ve çeviri becerilerinin en ağırlık verilen alanlar olması bu sonuçları anlaşılır kılmaktadır. Öğrenci dile yeterince maruz kalmadığı için konuşma konusunda ya isteksiz kalmakta ya da kendisine güvenmemektedir.

23. Arapça konuşma becerimi geliştirmek için özel çalışmalar yapıyorum & kurslara katılıyorum.

- Her zaman
- Çoğunlukla
- Bazen
- Hiçbir zaman

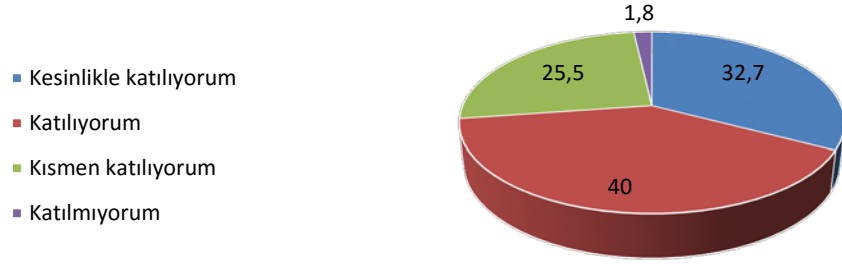


Şekil 35: Öğretmen Anketi 23. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	8	14,5
Çoğunlukla	16	29,1
Bazen	24	43,6
Hiçbir zaman	7	12,7

Bu soruya her zaman ve çoğunlukla cevabını verenlerin ortalaması birlikte düşünüldüğünde Arapça öğretmenlerinin yarıya yakın bir kısmı kendisini konuşma becerisinde geliştirmeye devam etmektedir. Bazen cevabını verenlerin oranı Arapça hizmetiçi eğitime katılma sorusunun verileriyle uyumludur. 1-2 veya 3 kere hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin oranı bu soruya bazen cevabı veren öğretmenlerin oranı ile yakındır.

24. Arapça konuşma becerimi geliştirmem gerekiyor.

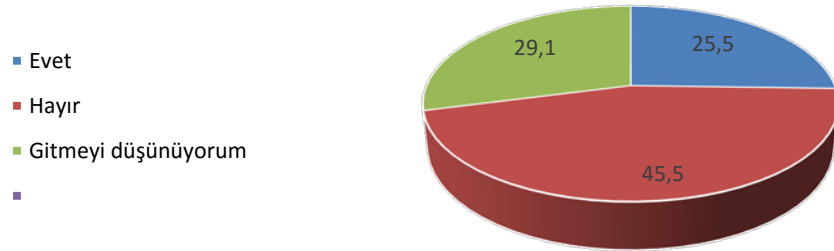


Şekil 36: Öğretmen Anketi 24. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	18	32,7
Katılıyorum	22	40
Kısmen katılıyorum	14	25,5
Katılmıyorum	1	1,8

Arapça öğretmenlerinin tamamına yakını Arapça konuşma becerilerini geliştirmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün bu yönde çalışmalar yapması, katılım zorunluluğu olan yurtiçi ve yurtdışı eğitimler düzenlemesi Arapça konuşma öğretimindeki öğretmen faktöründen kaynaklanan sorunları büyük ölçüde azaltacaktır.

25. Arapçamı geliştirmek için bir Arap ülkesine gittim.



Şekil 37: Öğretmen Anketi 25. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Evet	14	25,5
Hayır	25	45,5
Gitmeyi düşünüyorum	16	29,1

Verilere göre her 4 Arapça öğretmeninden biri bir Arap ülkesine giderek Arapça konuşma becerisini geliştirme fırsatı bulmuştur. Bu oranın bu şekilde olmasında bazı imam hatip liselerinin veya ilahiyat fakültelerinin öğrenim sürecinde öğrencilerini değişim programlarıyla Arap ülkelerine göndermesinin etkisi vardır. Bir Arap ülkesine gitmeyi düşünenlerin oranı %29,1'dir. Bu konuda DOGM tarafından öğretmenleri cesaretlendirecek adımların atılması bu oranı üst seviyelere çıkaracaktır.

Çoktan seçmeli sorular sona ermiştir. Anketin sonuna eklediğimiz “Konu ile ilgili görüş ve önerileriniz” başlığı altında 3 öğretmen tarafından yazılan görüş ve öneriler şu şekildedir:

- *9.sınıf kitapları daha dikkat çekici büyük yazı ve resimlerle desteklenmelidir.*

- *Arapça konuşma dili olarak sevdirmeli işkence olmaktan çıkmalı.*

- *Arapça derslerini öğrencilerimiz genellikle sevmiyor, müthiş bir önyargıyla ve korkuyla geliyorlar. Ayrıca çok gereksiz buluyorlar, ilkokuldan beri İngilizce görüp öğrenemediklerini, hiçbir işlerine yaramadığını bundan dolayı da Arapçanın dört yılda hiç öğrenilemeyeceğini zaten gerek de olmadığını düşünüyorlar. Hiç sevmiyorlar. Bunlar için çeşitli çalışmalarımız oluyor ama henüz olumlu dönütler almış değiliz. Öncelikle buradan başlanması gerektiği kanaatindeyim.*

Türkiye'nin çeşitli illerinde farklı programlarla eğitim veren imam hatip liselerinde Arapça derslerine giren 55 öğretmene uygulanan anketin sonuçlarına göre öğretmenlerin önemli bir kısmı kendilerini en fazla Arapça konuşma becerisinde yetersiz bulmaktadır. Ders kitapları ile ilgili sorularda öğretmenlerin konuşma alıştırmaları açısından en az başarılı buldukları kitaplar 11-12. Sınıf mesleki Arapça

ders kitapları olmuştur. İletişimsel yaklaşımın sahadaki uygulanışını ölçmek amacıyla sorulan sorularda öğretmenlerin ders içinde en fazla okuma ve çeviri kazanımlarına ağırlık verdiklerini belirtmiştir. Bu sonuç uygulama sahasında dilbilgisi-çeviri yönteminin ağırlığının daha fazla olduğunu göstermektedir. Derslerde düzenli olarak konuşma pratikleri yapan öğretmenlerin oranı öğretim programının öğretmenlerden beklentilerine göre düşünüldüğünde düşük bulunmuştur. Ankete göre öğretmenlerin yarıya yakın bir kısmı Arapçasını geliştirmek için düzenli çalışmalar yapmaktadır. Her 4 öğretmenden birisi dil eğitimi için bir Arap ülkesine gitmiştir.

Anketin görüş ve öneriler kısmındaki son görüşün sahibi öğretmenin düşünceleri, sahada çalışan pek çok öğretmen tarafından çeşitli ortamlarda, çalıştaylarda dile getirilen düşüncelerdir.

1.2.2. Öğrenci Anketi

Ankette öğrencilere yöneltilen sorular ve sonuçları şu şekildedir:

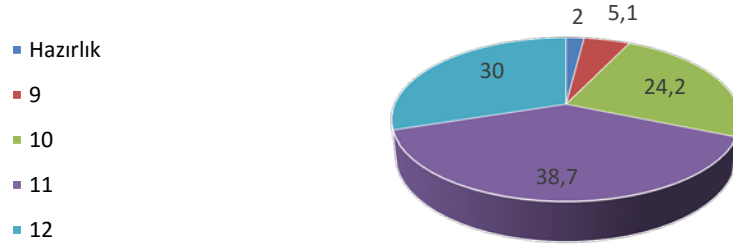
1. Cinsiyetiniz?



Şekil 38: Öğrenci Anketi 1. Soru Sonuç Grafiği

Anketimize katılanların %81,9'u kız öğrencilerden oluşmaktadır. Erkek öğrenciler düşük katılım göstermiştir.

2. Kaçınıcı sınıfta okuyorsunuz?

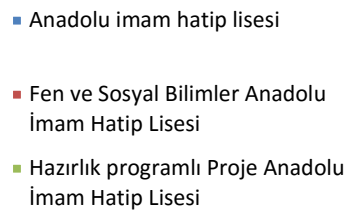


Şekil 39: Öğrenci Anketi 2. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Hazırlık	6	2
9	15	5,1
10	72	24,2
11	115	38,7
12	89	30

Anketimize katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu 11 ve 12. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin katılımı düşüktür.

3. Hangi okulda okuyorsunuz?

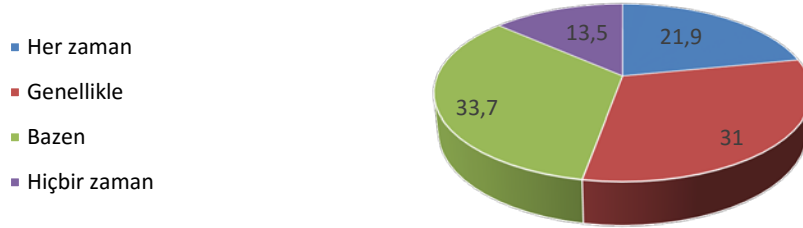


Şekil 40: Öğrenci Anketi 3. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Anadolu İmam Hatip Lisesi	165	55,6
Fen ve Sosyal Bilimler AİHL	106	35,7
Hazırlık Programlı AİHL	26	8,8

Katılımcı öğrencilerin %55,6'sı düz Anadolu İmam Hatip Lisesinde okuduğunu belirtmiştir. Türkiye genelindeki imam hatip türlerinde oransal ağırlığın da yine bu okullara ait olması anket sonuçlarının güvenilirliğine olumlu yansıyacaktır.

4. Arapça derslerine ilgiyle ve seyerek katılıyorum.

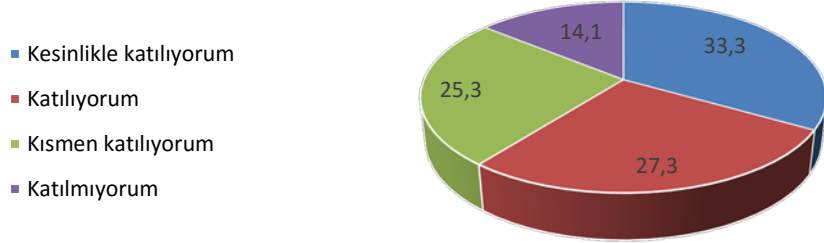


Şekil 41: Öğrenci Anketi 4.Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	65	21,9
Genellikle	92	31
Bazen	100	33,7
Hiçbir zaman	40	13,5

Öğrencilerin derse karşı tutumlarının tespit edilmek istendiği bu soruda Arapça derslerine hiçbir zaman seyerek katılmadığını belirtenlerin oranı %13,5'tir. Her 5 öğrenciden 1'i ise Arapça derslerine her zaman seyerek katıldığını belirtmiştir. Genellikle cevabını verenleri de bu orana kısmi olarak dahil ettiğimizde imam hatip lisesi öğrencilerinin yarısının Arapça derslerine olumlu hislerle girdiğini söylemek mümkündür.

5. Arapça öğrenmenin tıpkı İngilizce öğrenmek gibi bir gereklilik olduğunu düşünüyorum.

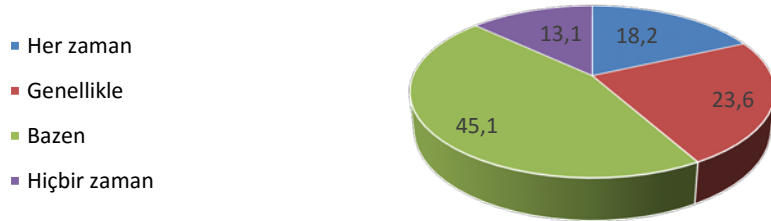


Şekil 42: Öğrenci Anketi 5. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	99	33,3
Katılıyorum	81	27,3
Kısmen katılıyorum	75	25,3
Katılmıyorum	42	14,1

Öğrencilerin %33,3'ü Arapçayı İngilizce ile eşdeğer önemde gördüklerini ifade etmiştir. *Katılıyorum* ve *kısmen katılıyorum* cevaplarıyla birlikte düşünüldüğünde İHL öğrencilerinin yüksek çoğunluğu Arapça öğrenmenin önemini farkındadır. Bu durumdan öğrencilerin Arapça öğrenmeye dair motivasyonlarının yüksek olduğu sonucunu çıkarıyoruz.

6. Arapça metin okurken zorlanıyorum.



Şekil 43: Öğrenci Anketi 6. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	54	18,2
Genellikle	70	23,6
Bazen	134	45,1
Hiçbir zaman	39	13,1

Öğrencilerin sadece %13,1'i Arapça metin okumakta zorlanmadıklarını belirtmiştir. Öğretmen anketimizde öğretmenlerin dilin en çok okuma becerisine ağırlık verdikleri sonucu bu sorunun verileriyle düşünülünce anlam kazanmıştır. Öğrencilerin okuma becerisindeki eksiklikleri öğretmenleri bu yöne ağırlık vermeye zorlamıştır.

7. Dinlediğim bir Arapça metni anlamakta zorlanıyorum.



Şekil 44: Öğrenci Anketi 7. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	87	29,3
Genellikle	92	31
Bazen	106	35,7
Hiçbir zaman	12	4

Öğrencilerin %29,3'ü her zaman dinledikleri metni anlamakta zorlandığını belirtmiştir. Dinlediklerini anlarken hiçbir zaman zorlanmayan öğrencilerin olması sevindirici bir gelişmedir. Öğrencinin Arapça öğretiminde hedeflenen seviyenin de üstüne çıktığını gösterir. Genellikle zorlanıyorum diyenlerin oranı %31'dir. Bu sonuçlar öğretim programının dinleme alıştırmalarının düzenli bir şekilde yapılmasının önemini ortaya koymaktadır.

8. Arapça bir cümle ya da kısa bir paragraf yazarken zorlanıyorum.



Şekil 45: Öğrenci Anket 8. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	76	25,6
Genellikle	66	22,2
Bazen	103	34,7
Hiçbir zaman	52	17,5

Anketimize katılan her 4 öğrenciden biri Arapça yazarken her zaman zorlandığını belirtmiştir. Genellikle zorlanıyorum diyenlerin oranıyla birlikte düşünüldüğünde öğrenciler yazma becerisinde öğretim programına göre istenilen seviyede değillerdir. Dört seviyenin kitabında en fazla yer verilen alıştırma tipi yazma alıştırmaları olmasına rağmen sonuçların bu şekilde olması şaşırtıcıdır.

9. Arapça konuşurken zorlanıyorum.



Şekil 46: Öğrenci Anketi 9. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	72	24,2
Genellikle	101	34
Bazen	97	32,7
Hiçbir zaman	27	9,1

Katılımcı öğrencilerin %24,2'si bu soruya her zaman, %34'ü ise genellikle cevabı vermiştir. Öğrencilerin üçte biri bazen zorlandıklarını belirtmiştir. Dinleme-anlama ve konuşma becerisine yönelik soruların cevapları birbirine çok yakındır. Bu durum derslerde bu iki beceriye yönelik daha fazla alıştırmaya yaptırılması gerektiğini göstermektedir.

10. Arapça derslerinin tamamında sadece Arapça konuşuyoruz.

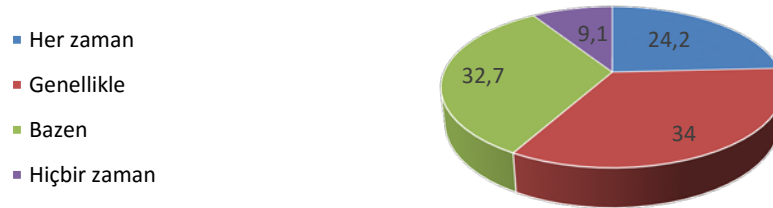


Şekil 47: Öğrenci Anketi 10. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	15	5,1
Genellikle	66	22,2
Bazen	127	42,8
Hiçbir zaman	89	30

Bir Arapça dersini baştan sona hiç Arapça işlememiş olan öğrencilerin oranı bir hayli yüksektir. Oysa iletişimsel yaklaşımda seviye ilerledikçe derslerde hedef dilin konuşulmasına daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Bu sonuçlara göre bazı öğretmenler bu kuralı göz ardı etmekte veya buna mecbur kalmaktadır. Her zaman derslerde tamamen Arapça konuştuklarını ifade edenlerin oranı %5,1'dir.

11. Arapça derslerinin bir kısmında Arapça konuşuyoruz.



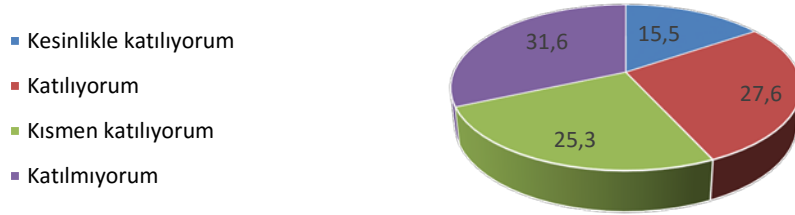
Şekil 48: Öğrenci Anketi 11. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	72	24,2
Genellikle	101	34
Bazen	97	32,7
Hiçbir zaman	27	9,1

Arapça derslerinin bir kısmında bile Arapça konuşmayan, dersi tamamen anadilde işlediklerini ifade edenlerin oranı %9,1'dir. Bir dil dersi için söz konusu bile olmaması gereken bir durumun oranının neredeyse 10'da bir olması konuşma öğretimi açısından oldukça talihsiz bir sonuçtur.

Bu soruya her zaman ve genellikle yanıtını verenlerin oranı konuşma öğretimi açısından olumludur.

12. Arapça ders kitabımızdaki yazma alıştırmalarını başarılı buluyorum.

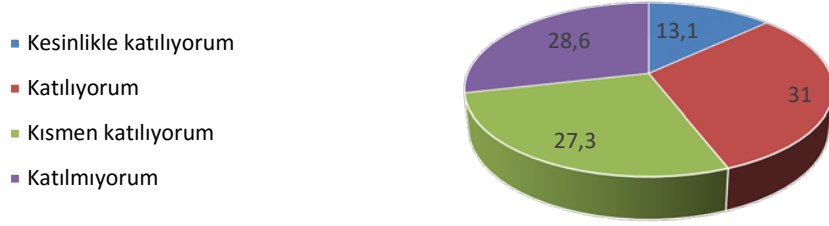


Şekil 49: Öğrenci Anketi 12. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	46	15,5
Katılıyorum	82	27,6
Kısmen katılıyorum	75	25,3
Katılmıyorum	64	31,6

Öğrencilerin konuşma alıştırmaları ile ilgili görüşlerini daha isabetli bir şekilde değerlendirebilmek için ders kitabındaki dinleme-okuma-yazma alıştırmaları ile ilgili de görüşleri alınmıştır. Ders kitabındaki yazma alıştırmalarını başarısız bulanların oranı bizim açımızdan oldukça şaşırtıcıdır. Bu çalışmanın üçüncü bölümündeki kitap incelemesinde en fazla yer verilen, çeşitliliğin en fazla sağlandığı alıştırmaların türünün dinleme ve yazma alıştırmaları olduğunu belirtmiştik. Sonuçlara göre katılımcı öğrencilerimizin yarısı bile yazma alıştırmalarını başarılı bulmamaktadır.

13. Arapça ders kitabımızdaki dinleme-anlama alıştırmalarını başarılı buluyorum.

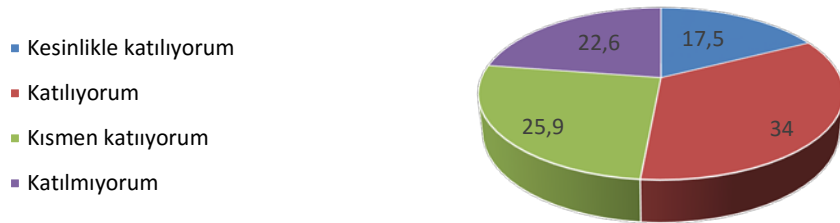


Şekil 50: Öğrenci Anketi 13. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	39	13,1
Katılıyorum	92	31
Kısmen katılıyorum	81	27,3
Katılmıyorum	85	28,6

Ankete katılan öğrencilerin %28,6'sı dinleme alıştırmalarını başarılı bulmadığını belirtmiştir. Öğrencileri mevcut alıştırmaları beğenmemektedir. Kesinlikle katılıyorum diyenlerin oranı oldukça düşüktür.

14. Arapça ders kitabımızdaki okuma metinlerini başarılı buluyorum.

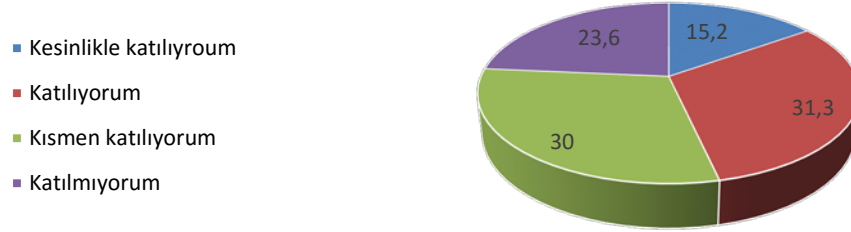


Şekil 51: Öğrenci Anketi 14. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	52	17,5
Katılıyorum	101	34
Kısmen katılıyorum	77	25,9
Katılmıyorum	64	22,6

Ders kitabındaki okuma metinlerini başarılı bulan öğrencilerin oranı %50’lerdedir. Mesleki Arapça kitaplarındaki okuma metnlerinin zorluğunun bu sonuçları etkilediği düşünülmektedir.

15. Arapça ders kitabımızdaki konuşma alıştırmalarını başarılı buluyorum.



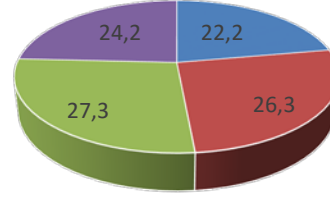
Şekil 52: Öğrenci Anketi 15. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	45	15,2
Katılıyorum	93	31,3
Kısmen katılıyorum	89	30
Katılmıyorum	70	23,6

Dört dil becerisi ile ilgili son dört soruyu birlikte değerlendirdiğimizde öğrencilerin ders kitabında en az başarılı buldukları alıştırmaların sırasıyla yazma-dinleme-konuşma-okuma alıştırmaları olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ders kitabının en ağırlık verdiği iki alıştırma tipinin aynı zamanda en başarısız bulunan iki alıştırma tipi olması dikkat çekicidir. Bu durumun DOGM tarafından mercek altına alınması gerekmektedir.

16. Arapça dersleri Arapça konuşma becerimi geliştirmiştir.

- Kesinlikle katılıyorum
- Katılıyorum
- Kısmen katılıyorum
- Katılmıyorum



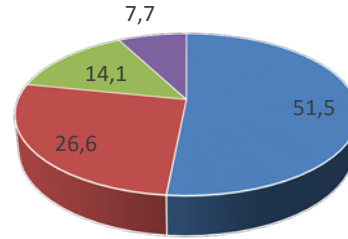
Şekil 53: Öğrenci Anketi 16. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	66	22,2
Katılıyorum	78	26,3
Kısmen katılıyorum	81	27,3
Katılmıyorum	72	24,2

Öğrencilerin yaklaşık %50'si Arapça dersleri ile konuşma becerilerinin geliştiğini düşünmektedir. Bu soruya olumsuz yanıt verenlerin oranı ise %24,2'dir. Yaklaşık olarak her dört öğrenciden ikisi Arapça dersleri ile konuşma becerilerini geliştirdiğini ifade ederken her dört öğrenciden biri aksi yönde görüş bildirmiştir.

17. Öğretmenlerimiz Arapça konuşma becerisinde yeterli bir seviyededir.

- Kesinlikle katılıyorum
- Katılıyorum
- Kısmen katılıyorum
- Katılmıyorum



Şekil 54: Öğrenci Anketi 17. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	153	51,5
Katılıyorum	79	26,6
Kısmen katılıyorum	42	14,1
Katılmıyorum	23	7,7

Öğrencilerin büyük çoğunluğu Arapça öğretmenlerini konuşma becerisi konusunda yeterli bulduklarını belirtmiştir. Bu son derece önemli bir veridir. Öğretmenin alanındaki yeterliliği öğrencilerin öğretmene ve dolayısıyla derse bakışlarını oldukça etkilemektedir.

18. Arapça derslerinde öğretmenimizle kitaptan bağımsız konuşma pratikleri yapıyoruz.

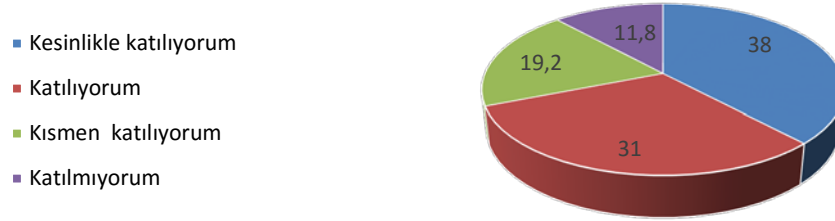


Şekil 55: Öğrenci Anketi 18. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	81	27,3
Genellikle	70	23,6
Bazen	94	31,6
Hiçbir zaman	52	17,5

Bu sorunun en dikkat çekici verisi soruya olumsuz yanıt verenlerin oranıdır. Derslerde hiçbir zaman konuşma pratikleri yapmadıklarını belirten öğrencilerin oranı %17,5'tir. İletişimsel yaklaşımı temel parametresi yapan bir öğretim programının yaklaşık olarak her 6 öğrencisinden biri konuşma öğretimine yer verilmeyen bir dil öğretimi almaktadır.

19. Öğretmenlerimiz derslerde Arapça konuşmaya teşvik etmektedir.



Şekil 56: Öğrenci Anketi 19. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	113	38
Katılıyorum	92	31
Kısım katılıyorum	57	19,2
Katılmıyorum	35	11,8

Öğrencilerin yüksek çoğunluğu öğretmenleri tarafından Arapça konuşmaya teşvik edildiklerini belirtmiştir. Bir önceki soruyla paralel bir sonuç ortaya çıkmıştır. Buna göre Arapça öğretmenlerimiz konuşma pratiklerinde öğrenci merkezliliğe önem vermekte, öğrencileri dinleyici pozisyonunda bırakmamaktadır. Bu soruya olumsuz yanıt verenlerin oranı ise %11,8'dir.

20. Arapça dersi öğretmenlerim bana Arapçayı sevdirmiştir.



Şekil 57: Öğrenci Anketi 20. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	96	32,3
Katılıyorum	78	26,3
Kısım katılıyorum	61	20,5
Katılmıyorum	62	20,9

Öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmenlerinin kendisine Arapçayı sevdirdiğini belirtmiştir. Olumsuz görüş bildirenlerin oranı %20,9'dur. Yani her beş öğrenciden dördü bu soruya kısmen veya tamamen olumlu yanıt vermiştir. Bu veriler de konuşma öğretiminde öğretmen faktörünün önemini ortaya koymuştur. Öğrenci için öğretmen, yöntemden daha etkili bir faktördür.

21. Arapça derslerini kitaptaki yönergelerle uygun bir şekilde işliyoruz.

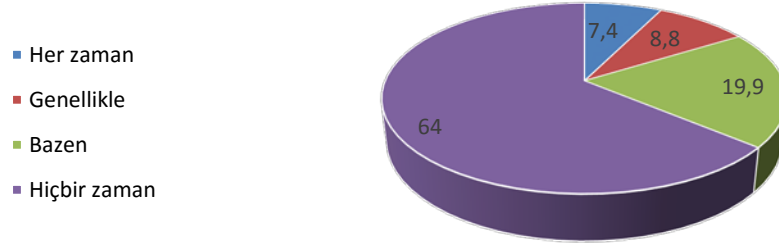


Şekil 58: Öğrenci Anketi 21. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	113	38
Genellikle	117	39,4
Bazen	54	18,2
Hiçbir zaman	13	4,4

Öğrencilerin %38'i tüm Arapça derslerini tamamen kitaba uygun bir şekilde işlediklerini belirtmiştir. %39,4'ü genellikle cevabının vermiştir. İletişimsel yaklaşımın öğretmene dil öğretiminde inisiyatif kullanma hakkı tanıyan yapısı genellikle ve bazen yanıtı verenlerin oranını bununla açıklamamızı sağlamaktadır. Hiçbir zaman cevabı veren öğrencilerin oranı oldukça düşüktür.

22. Arapçamı geliştirmek için ders dışı özel çalışmalar yapıyorum ve/veya kurslara katılıyorum.

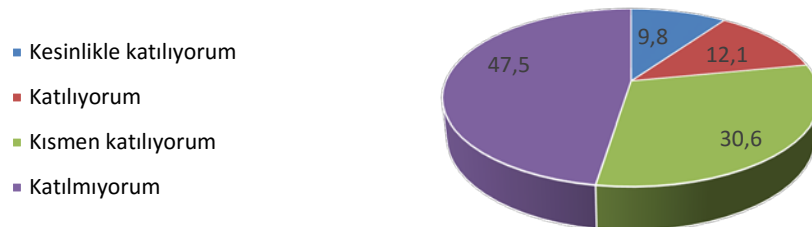


şekil 59: Öğrenci Anketi 22. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Her zaman	22	7,4
Genellikle	26	8,8
Bazen	59	19,9
Hiçbir zaman	190	64

Öğrencilerin %64'ü bu soruya olumsuz yanıt vermiştir. Arapçanın İngilizce kadar gerekli ve önemli olduğunu dışınenlerin oranı ile bu oran çelişiyor gözükmektedir. Bu konuda kanaatimiz şudur; öğrenciler dersin öneminin farkında olsa da isteksizlik, diğer derslerin yoğunluğu vs. gibi başka sebeplerden Arapça ile ders dışında ilgilenmemektedir. Çok küçük bir ğrenci grubu özel olarak Arapça ile düzenli bir şekilde ilgilenildiğini belirtmiştir.

23. Sosyal hayatta karşılaştığım bir Arap vatandaşla derdimi anlatabilecek kadar Arapça konuşabilirim.



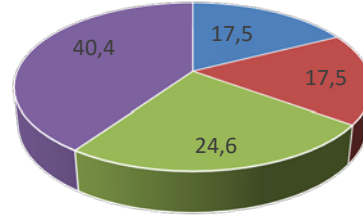
şekil 60: Öğrenci Anketi 23. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	29	9,8
Katılıyorum	36	12,1
Kısmen katılıyorum	91	30,6
Katılmıyorum	141	47,5

Bu soruya olumlu yanıt verenlerin oranı oldukça düşüktür. 9. Soruda Arapça konuşurken zorlanıyorum ifadesine olumlu yanıt verenlerin oranı ile bu soruya olumsuz yanıt verenlerin oranı yakındır. Öğrenciler hala bir Arapla karşılaştığında Arapça konuşabilecek düzeyde olmadıklarını düşünmektedirler. Bu soru imam hatip liselerinde verilen Arapça konuşma öğretiminin uygulama sahasında sorunlar yaşandığını göstermektedir.

24. Mezun olduktan sonra Arapçamı geliştirmek için özel çalışmalar yapacağım.

- Kesinlikle katılıyorum
- Katılıyorum
- Kısmen katılıyorum
- Katılmıyorum

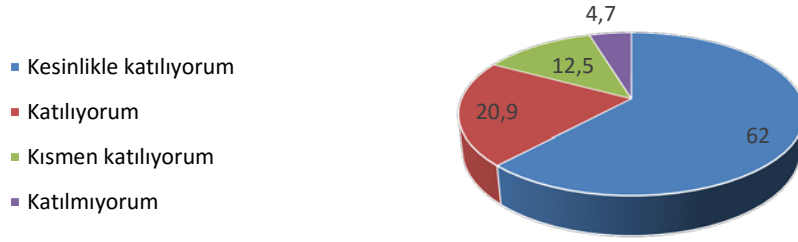


Şekil 61: Öğrenci Anketi 24. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	52	17,5
Katılıyorum	52	17,5
Kısmen katılıyorum	73	24,6
Katılmıyorum	120	40,4

Öğrencilerin %17,5'i bu soruya kesinlikle katılıyorum cevabını vererek mezun olduktan sonra da Arapça ile ilgilenme konusundaki kararlılıklarını belirtmiştir. Bu soruya olumsuz yanıt verenlerin oranı %40,4'tür. Arapçanın İngilizce kadar önemli ve gerekli olduğunu düşünenlerin oranının %60 civarında olduğu 9. Sorunun verileriyle örtüşen bir sonuçtur.

25. Arapça derslerinin daha renkli etkinliklerle işlenmesi gerektiğini düşünüyorum.



Şekil 62: Öğrenci Anketi 25. Soru Sonuç Grafiği

	Sayı	Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	184	62
Katılıyorum	62	20,9
Kısım katılıyorum	37	12,5
Katılmıyorum	14	4,7

Öğrencilerin büyük çoğunluğu Arapça derslerinin etkinlikler açısından daha hareketli ve renkli geçmesi gerektiğini düşünmektedir. Şu bir gerçektir ki anlatılan konu içerik ve anlatım şekli bakımından ne kadar zevkli ve heyecan verici olursa öğrencinin katılımı o kadar yüksek olur. (Demir, 2009, s.17)

Bu soruya verilen olumlu yanıtın oranının yüksekliği Arapça derslerinin işlenişinde öğretim yönteminin öğrenciler için ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Anketin görüş ve öneriler kısmında da bazı öğrenciler tarafından bu sonucu destekleyecek görüşler yazılmıştır.

Çoktan seçmeli sorular sona ermiştir. Anketin sonuna eklediğimiz “Konu ile ilgili görüş ve önerileriniz” başlığı altında 3 öğrenci tarafından yazılan görüş ve öneriler şu şekildedir:

-Sürekli MEB'in verdiği kitaplarla ilerlemek dil öğrenmeye olan hevesimizi kırıyor dersi sıkıcı hale getiriyor. Şarkı dinlediğimiz, eşleştirmeli oyunlar oynadığımız, tiyatro gibi karşılıklı etkileşime dayanan dersler diğerlerine nazaran daha eğitici. Daha günlük diyaloglar eklenebilir, etkinlikler uzun ve anlaşılmaz olmak yerine kısa ve gün içinde sıklıkla kullanabileceğimiz kelimeler kullanılarak oluşturulabilir.

-Kitabın (10. Sınıf) içindeki bazı etkinlikler anlaşılır değildi ve diğer yabancı dil kitaplarına göre daha az etkinlik vardı. Çok basit konuları eşleştirme ile öğrenip (sayılar, renkler, yönler) bazı işe yarar kelime ya da fiilleri sadece kısa diyaloglarda görüyoruz.

-11-12 Mesleki Arapça müfredatı imam hatip mezunlarının ilahiyat okuması gerektiği düşüncesiyle hazırlanmış, bu bizi derse bağlamak yerine daha çok soğutuyor. Bence Arapça dersi gramer dahilinde bizim başka bir ülkeye gittiğimizde ihtiyacımız olan bilgileri içerecek şekilde bize öğretilmeli.

Türkiye'nin çeşitli illerinde, farklı programlarla eğitim yapan imam hatip liselerinde hazırlık, 9,10,11,12. Sınıf kategorilerinde okuyan 297 öğrenciye uygulanan anket sonuçlarına göre öğrencilerin önemli bir kısmı Arapçayı sevmekte ve önemli bir kısmı dil olarak görmektedir. Öğrenciler kendilerini en eksik hissettikleri dil becerisinin konuşma becerisi olduğunu ancak kendilerini bu yönde geliştirmek istediklerini belirtmiştir. Ders kitabı ile ilgili sorulan sorularda dinleme ve yazma alıştırmalarının öğrenciler tarafından en az başarılı bulunan alıştırmalar olduğu bunu konuşma alıştırmalarının takip ettiği görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Arapça öğretmenlerinin konuşma becerisinde donanımlı olduklarını düşünmektedir. Anketimizde mezun olduktan sonra Arapçayla bağını devam ettireceğini belirtenlerin oranı yüksektir.

Anketin görüş ve öneriler kısmında, mesleki Arapça dersleri içerik yönünden öğrencilerin eleştirisine uğramıştır. Yine bu kısımda görüşlerini bildiren öğrenciler, sınıf içi etkileşime imkân tanıyan dil etkinliklerine (tiyatro, oyun vs.) daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

SONUÇ

Türkiye’deki imam hatip liselerinde Arapça öğretimi 1970’li yıllara kadar bir öğretim programına bağlı olmaksızın öğretmen merkezli olarak yalnızca klasik usulle yapılmaktaydı. 1973 yılından itibaren DOGM uhdesinde dersin içeriğine ve işlenişine ait özel öğretim programları oluşturulmaya başlandı. Geçen zaman içerisinde değişen öğrenci profiline, Arapçanın bir dil olarak sosyo-politik konumuna bağlı olarak program üzerinde birtakım yenilikçi çalışmalar yapıldı. Yapılan bu çalışmalar içerik ve yaklaşım temelliydi. 2000’li yıllardan itibaren uluslararası ilişkilerle paralel bir şekilde Arapçanın Türkiye’deki öneminin artmasıyla DOGM öğretim programlarında Arapça öğretiminde iletişimsel yaklaşımın benimsendiği iyileştirme çalışmaları yapılmaya başlandı. Öğrenilen dilin, tüm yapılarıyla ezberlenen bir dil değil yaşayan bir dil olması hedeflenmişti. Ancak teknik olarak kusursuz olduğu düşünülen öğretim programlarının, bugün uygulama sahasında yaşanan sıkıntılar sebebiyle hedefine ulaşmakta zorluk çektiği çeşitli platformlarda dile getirilmeye başlanmıştır. Bir öğretim programının uygulama sahasında öğretmen, öğrenci, eğitim ortamları ve materyalleri ve öğretim yöntemleri gibi unsurlar vardır. Her ne kadar öğretim yöntemleri programın içeriğinde belirlenmiş gibi gözükse de saydığımız diğer unsurlara bağlı olarak tatbikat aşamasında değişebilmektedir. Yukarıda belirttiğimiz gibi Arapça dersi öğretim programı yaygın kullanılan dil öğretim yöntemlerinden biri olan iletişimsel yaklaşımı temel almıştır. Öğrenci merkezlilik üzerine kurulan bu yöntemde dilin konuşma becerisinin kazandırılması en önemli hedeftir. Klasik usulün omurgası olan dilbilgisi-çeviri yöntemi ise bu dersin yöntemleri arasından kademeli bir şekilde çıkarılmıştır. İletişimsel yaklaşımı desteklemesi amacıyla da ders kitapları sarmal yapı yaklaşımına uygun bir şekilde hazırlanmıştır.

Bugün Türkiye’nin her yerindeki tüm imam hatip liselerinde 2016 yılında yayımlanan imam hatip lisesi 9 ve 10. Sınıf Arapça dersi öğretim programı ve 2018 yılında yayımlanan 11 ve 12. Sınıf Mesleki Arapça dersi öğretim programı uygulanmaktadır. Bu çalışma kapsamında müfredat ve konuşma kazanımları açısından değerlendirilen söz konusu ders kitapları hakkında şunları söylemek imkânı doğmuştur:

- 9. Sınıf Arapça ders kitabı müfredat açısından kolay ve anlaşılabilir bir içeriğe sahiptir. Kitabın ilk ünitesinde düz ortaokul mezunu öğrencilerde önyargı oluşmasına sebep olacak bir konu karmaşası mevcutsa da sonraki ünitelerde bu durum öğrencinin lehine ortadan kalkmıştır. Ancak kitabın tamamında gramer konularının verilmiş biçimi karmaşık ve öğreticilikten uzaktır.

Ders kitabında verilen konuşma alıştırmaları, sınıf içi etkileşime imkân vererek öğrenmeyi hareketli hale getiren, çeşitli yöntemlerin kullanıldığı bir içeriğe sahiptir. Öğretmen ve öğrencilerin programa tam uyumu halinde 9. Sınıf öğretim programındaki konuşma kazanımları hedefine ulaşacaktır.

- 10. sınıf Arapça ders kitabı müfredat açısından imam hatip lisesi misyonuna uygun olduğu düşünülen temalardan oluşmaktadır. 9. Sınıf kitabındaki yoğun görsel kullanımı biraz daha azaltılmış, çeşitli alıştırmalarla metinlerin vermek istediği mesajlara önem kazandırılmıştır.

Ders kitabından konuşma alıştırmalarına önceki yıla nispetle daha az yer verilmiş, etkinliklerin çeşitliliği azaltılmıştır. Tiyatro, şarkı, oyun gibi etkinlikler kitapta hiç yer bulamamıştır. Konuşma alıştırmalarında öğrencilerden metne veya yönergeye bağlı olarak cümleler kurması istenmiştir. Bu alıştırma üslubu konuşmaya teşvik açısından olumlu olsa da öğrencinin özgün düşünme ve muhakeme yeteneğini aktive edeceği düşünülmemektedir.

- 11. Sınıf Mesleki Arapça ders kitabının temaları meslek dersleri konularından oluşmaktadır. Hadis çeşitleri, tefsir ilminin doğuşu, akaide giriş gibi ilahiyat konularına klasik eserlerden alıntılarının yapıldığı metinlerle geniş bir şekilde yer verilmiştir. Bu tema tercihi kitabın seviyesini keskin bir şekilde yükseltmiş ve kitabı öğrencilerin gözünde bir dil kitabı olmaktan çıkarak ilmi bir eser gibi görmelerine sebep olmuştur. Öğrenciler, Arapça mı öğreniyorum yoksa meslek derslerini Arapça olarak mı öğreniyorum bocalamasını yaşamaktadır. Görsel kullanımı kitapta oldukça azaltılmış, alıştırmalar yoğunluk kazanmıştır.

Mesleki Arapça ders kitabındaki konuşma alıştırmaları her temanın sonunda 4-5 satır kadar yer bulabilmiştir. Alıştırmaların neredeyse tamamının üslubu aynıdır.

11.sınıf, öğrencilerin Arapça temel konuşma becerisini elde ettikleri bunun üstüne bir üst seviyeyi eklemeleri gereken bir dönem olması gerekirken mesleki Arapça ile konuşma kazanımları kesintiye uğramıştır.

- 12. Sınıf Mesleki Arapça ders kitabının temaları da meslek dersleri konularından oluşmaktadır. 11. Sınıf ders kitabı ile, içerik düzeni ve alıştırmalar yönünden aynı metoda sahiptir.

Kitaptaki alıştırmalarda konuşma öğretimine yönelik alıştırmalar çok kısıtlıdır. Mevcut alıştırmaların da öğrencilerden temalarda bahsedilen İslami ilimler üzerine konuşmasını istemesi veya sunum yapmasını istemesi öğrencilerin bu alıştırmaları tamamen gözden çıkarmasına sebep olmaktadır.

Bu kitaplarla öğrenim hayatı boyunca muhatap olan öğrencilerin ve derslerde ana materyal olarak kullanan öğretmenlerin Arapça konusundaki tutumları, öğretim programının içeriği, tatbikat aşamasında hedeflerine ulaşp ulaşmadığı ile ilgili düşünceleri bu çalışmanın amacına ulaşması için oldukça önemlidir. Bu sebeple Türkiye'nin çeşitli illerinde farklı programlar uygulayan imam hatip liselerinde Arapça derslerine giren 55 öğretmen ve bu okullarda hazırlık-9-10-11-12. Sınıf kategorilerinde okuyan 297 öğrenciyle anket çalışması yapılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan ankette elde edilen verilere dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Arapça dersine giren öğretmenlerin büyük çoğunluğu ilahiyat fakültesi mezunudur. Ankete katılan her dört öğretmenden biri dil eğitimi için bir Arap ülkesine gitmiştir.

- Öğretmenlerin Arapçada kendilerini en yeterli buldukları dil becerisi okuma ve yazmadır. Dinleme ve konuşma becerilerinde kendisini başarılı bulanların oranı daha düşüktür. Buna karşın kendisini Arapça konuşma becerisinde geliştirmek için özel çalışmalar yapan öğretmenlerin sayısı azdır.

- Öğretmenlerin çoğu Arapça derslerini öğretim programının yönergelerine uygun olarak işlemekte, teknolojik materyallerden yararlanmakta ancak öğrencilerin derse ilgisini yetersiz bulmaktadır.

- Konuşma kazanımları yönünden tüm öğretmenlerce en zayıf bulunan ders kitabı 12. Sınıf Mesleki Arapça ders kitabıdır.

Öğrencilerle yapılan anketten elde edilen verilerin ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Ankete katılanların çoğunluğu kız öğrencilerden oluşmaktadır. çok az bir öğrenci dışında imam hatip lisesi öğrencilerinin büyük çoğunluğu Arapça dersine sıcak bakmakta ve Arapçanın İngilizce kadar önemli bir dil olduğunu düşünmektedir.

- Öğrencilerin Arapçada kendilerini en yeterli buldukları dil becerisi sırasıyla okuma ve yazmadır. En zayıf buldukları beceri konuşma becerisidir.

- Her on öğrenciden biri Arapça derslerinde hiçbir zaman Arapça konuşmadıklarını belirtmiştir. Bununla beraber Arapça dersleri ile konuşma becerisini geliştirdiklerini söyleyenlerin oranı bir hayli yüksektir. Fakat konuşma becerilerinin dertlerini anlatabilecek bir düzeyde olmadığını belirtmişlerdir.

- Öğrencilerin ders kitaplarında en başarısız buldukları alıştırma dinleme-anlama alıştırmalarıdır. Derslerin daha renkli ve etkileşimli yöntemlerle işlenmesi gerektiğini düşünenler çoğunluktadır.

- Öğrencilerin büyük çoğunluğu Arapça dersini öğretmenleri ile sevdiklerini belirtmiştir.

Bu çalışmada imam hatip liselerinde verilen Arapça eğitimini konuşma becerisi yönünden değerlendirmeye çalışılmıştır. Çalışma boyunca, Arapça konuşma öğretimi üzerine yapılan çalışmaların neredeyse yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Arapçanın öneminin her geçen gün arttığı çağımızda konuşma öğretiminde tam bir başarı elde edebilmek için bu tür çalışmaların artırılmasına, öğretim programlarına ve

sahadaki uygulanış biçimlerine ışık tutularak aksaklıkların tespit edilmesine ihtiyaç vardır.



KAYNAKÇA

- Abır, B. (2015). Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça Dersine Giren Öğretmenlerin Profilleri ve İletişimsel Yaklaşımla Arapça Öğretimine İlişkin Farkındalıkları, *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi EBE.
- Açık, K. (2002). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Arapça Öğretimi (Kaynaklar ve Yöntemler), *Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.
- Alrhawı, M, H. Alchalabı ve Y. Alhourı. (2018). *Anadolu İmam Hatip Liseleri Mesleki Arapça 11*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Alrhawı, M, H. Alchalabı ve A. Alsaadı (2018). *Anadolu İmam Hatip Liseleri Mesleki Arapça 12*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akyüz, Y. 2008, *Türk Eğitim Tarihi*. 12. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. Z. (2011). Arapçayı Nasıl Öğretelim. S. Şimşek. (Ed.). *İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Sempozyumu* içinde. İstanbul: Akdem Yayınları, 2013, 109-132.
- Baytar, Y. Ş. (2016). Belli Başlı Dil Öğretim Metotları ve Bunların Arap Dili Öğretimi Açısından Eleştirel Değerlendirmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 20/67, 315-337.
- Demir, M. (2009). İmam Hatip Liselerinde Arapça Konuşma Öğretimine Etkinlik Temelli Bir Yaklaşım, *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi EBE.
- Demiral S. Ve M. Kaya. (2015). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri: Fransızca Öğretimi Çerçevesinde Bir İnceleme. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10/3, 331-342.
- Demircan, Ö. 2013, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. 5. Basım. İstanbul: Der Yayınları.

- Doğru, E. (2011). İHL Mesleki Arapça Öğretim Programı Çerçevesinde Arapça Öğretiminin Temel İlkeleri. S. Şimşek. (Ed.). *İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Sempozyumu* içinde. İstanbul: Akdem Yayınları, 2013, 27-36.
- el-'Arabi, S. A. 1981, *Ta'limu'l Lugati'l Hayye ve Ta'limiha Beyne'n Nazariyyeti Ve't-Tatbik*, Beyrut: Mektebetu Lübnan.
- Gültekin, S. (2013). İmam Hatip Ortaokulları 5. Sınıflarda Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi SBE.
- Güner, A. İ. (2013). Türkiye'de Arapça Öğretimindeki Usul ve Tekniklerin Analizi, *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.
- Hazer, D. (2002). Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi ve Okutulan Ders Kitapları. *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 1, 274-293.
- Hüseyin, H. Ve M. A. Halef. (2018). *Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça 10 Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Işıdan, A. (2014). İmam Hatip Liseleri İçin Mesleki Arapça Ders Kitabı Serisi İle İlgili Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri, *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi EBE.
- Karaca, M. (1992). İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi ve Arapça Ders Kitaplarının Tahlili, *Yüksek Lisans Tezi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi SBE.
- Kurt, M, A. H. Rızvanoğlu, S. Demirci, S. Altuntaş, H. N. Tan ve İ. Işık. (2018). *Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça 9 Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Memiş, M. R. Ve M. D. Erdem (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8/9 292-318.

- Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2016). *Anadolu İmam Hatip Arapça Dersi (9 ve 10. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2018). *Mesleki Arapça Dersi (11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Oktaç, Z. (2015). Cumhuriyet Dönemi Ortaöğretim Kurumlarında Arapça Dersi Öğretim Programlarında İletişimsel Yaklaşım, *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi EBE.
- Özcan, M. (2015). Yabancı Dil Olarak Arapça Konuşma Becerisi Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım Dayalı Etkinliklerin Kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*. 4/10, 153-164.
- Polat, İ. (2003). Türkiye’de Arapça Öğretimi Açısından “İmam Hatip Liseleri İçin Arapça” Adlı Ders Kitabı Serisinin Değerlendirilmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi EBE.
- Şahin M. Ve M. A. Tokdemir. (2011). II. Meşrutiyet Döneminde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9/4, 851-876.
- Usta, İ. (2012). Türkiye’de Arapça Öğreniminin Zorlukları ve Çözüm Yolları. *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*. 4/15, 128-135.
- Uygun, S. (2013) Tevhid-İ Tedrisat Kanunu Çerçevesinde Yapılan İmam Hatip Okulları Tartışmaları. *Değerler Eğitim Merkezi*. 835-852.



EK 1: İmam-Hatip Liselerinde Arapça Konuşma Öğretimi-Öğretmen Anketi

1. Cinsiyetiniz

☐ Bay

☐ Bayan

2. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

☐ 1-5

☐ 6-10

☐ 11-15

☐ 16-20

☐ 21+

3. Mezun olduğunuz bölüm?

☐ İlahiyat Fakültesi

☐ Arap Dili ve Edebiyatı

☐ Arapça Öğretmenliği

☐ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

4. Çalıştığım okul?

☐ Anadolu imam hatip lisesi

☐ Fen ve Sosyal Bilimler Anadolu İmam Hatip Lisesi

☐ Hazırlık programlı Anadolu İmam Hatip Lisesi

☐ Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi

5. Arapça mesleki bilgi ve becerinizi geliştirmek için hizmet içi eğitime katıldınız mı?

☐ Bir defa

☐ İki defa

☐ Üç defa

☐ Dört ve üzeri

☐ Hiç katılmadım

6. Arapça okuma-anlama becerisinde yeterli olduğumu düşünüyorum

☐ Her zaman

☐ Çoğunlukla

☐ Bazen

☐ Hiçbir zaman

7. Arapça yazma becerisinde yeterli olduğumu düşünüyorum

☐ Her zaman

☐ Çoğunlukla

☐ Bazen

☐ Hiçbir zaman

8. Arapça dinleme-anlama becerisinde yeterli olduğumu düşünüyorum

☐ Her zaman

- ☐ Çoklukla
 - ☐ Bazen
 - ☐ Hiçbir zaman
9. Arapça konuşma becerisinde yeterli olduğumu düşünüyorum
- ☐ Her zaman
 - ☐ Çoklukla
 - ☐ Bazen
 - ☐ Hiçbir zaman
10. Arapça derslerini DOGM öğretim programında belirtilen yönergelerle uygun işliyorum
- ☐ Her zaman
 - ☐ Çoklukla
 - ☐ Bazen
 - ☐ Hiçbir zaman
11. Derslerde bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta, tepegöz kullanıyorum
- ☐ Her zaman
 - ☐ Çoklukla
 - ☐ Bazen
 - ☐ Hiçbir zaman
12. Arapça derslerinin **tamamında** Arapça konuşuyorum
- ☐ Her zaman

- ☐ Coğunlukla
 - ☐ Bazen
 - ☐ Hiçbir zaman
13. Arapça derslerinin **bir kısmında** Arapça konuşuyorum
- ☐ Her zaman
 - ☐ Coğunlukla
 - ☐ Bazen
 - ☐ Hiçbir zaman
14. 9. Sınıf Arapça ders kitabındaki konuşma alıştırma larını başarılı buluyorum
- ☐ Katılıyorum
 - ☐ Kısmen katılıyorum
 - ☐ Katılmıyorum
 - ☐ Fikrim yok
15. 10. Sınıf Arapça ders kitabındaki konuşma alıştırma larını başarılı buluyorum
- ☐ Katılıyorum
 - ☐ Kısmen katılıyorum
 - ☐ Katılmıyorum
 - ☐ Fikrim yok

16. 11. Sınıf Mesleki Arapça ders kitabındaki konuşma alıştırmalarını başarılı buluyorum

- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kısmen katılıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Fikrim yok

17. 12. Sınıf mesleki Arapça ders kitabındaki konuşma alıştırmalarını başarılı buluyorum

- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kısmen katılıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Fikrim yok

18. Arapça derslerinde ders kitabındaki konuşma alıştırmalarını yönergeye uygun bir şekilde uyguluyorum

- ☐ Her zaman
- ☐ Çoğunlukla
- ☐ Bazen
- ☐ Hiçbir zaman

19. Derslerde öğrencilerle kitaptan bağımsız olarak konuşma alıştırmaları yapıyorum

- ☐ Her zaman
- ☐ Çoğunlukla
- ☐ Bazen
- ☐ Hiçbir zaman

20. Arapça öğretiminde ağırlıklı olarak hangi dil beceri alanına / alanlarına ağırlık veriyorsunuz?

Ağırlığına göre 1,2,3...şeklinde işaretleyiniz.

- ☐ Dinleme
- ☐ Okuma
- ☐ Konuşma
- ☐ Yazma
- ☐ Gramer
- ☐ Çeviri
- ☐ Diğer

21. Öğrencilerin Arapça derslerine olan ilgisini yeterli ve olumlu buluyorum

- ☐ Kesinlikle katılıyorum
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kısmen katılıyorum
- ☐ Katılmıyorum

22. Öğrenciler Arapça konuşma konusunda istekli ve özgüven sahibidirler

- ☐ Kesinlikle katılıyorum
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kısmen katılıyorum
- ☐ Katılmıyorum

23. Arapça konuşma becerimi geliştirmek için özel çalışmalar yapıyorum
&kurslara katılıyorum

- ☐ Her zaman
- ☐ Çoğunlukla
- ☐ Bazen
- ☐ Hiçbir zaman

24. Arapça konuşma becerimi geliştirmem gerekiyor

- ☐ Kesinlikle katılıyorum
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kısmen katılıyorum
- ☐ Katılmıyorum

25. Arapçamı geliştirmek için bir Arap ülkesine gittim

- ☐ Evet
- ☐ Hayır
- ☐ Gitmeyi düşünüyorum

EK 1: İmam-Hatip Liselerinde Arapça Konuşma Öğretimi-Öğrenci Anketi

1. Cinsiyetiniz
 - ☐ Bay
 - ☐ Bayan
2. Kaçınıcı sınıfta okuyorsunuz?
 - ☐ Hazırlık
 - ☐ 9
 - ☐ 10
 - ☐ 11
 - ☐ 12
3. Okuduğunuz okul?
 - ☐ Anadolu imam hatip lisesi
 - ☐ Fen ve Sosyal Bilimler Anadolu İmam hatip lisesi
 - ☐ Hazırlık Programlı Anadolu İmam Hatip Lisesi
4. Arapça derslerine ilgiyle ve severek katılıyorum
 - ☐ Her zaman
 - ☐ Genellikle
 - ☐ Bazen
 - ☐ Hiçbir zaman
5. Arapça öğrenmenin tıpkı İngilizce öğrenmek gibi bir gereklilik olduğunu düşünüyorum
 - ☐ Kesinlikle katılıyorum
 - ☐ Katılıyorum
 - ☐ Kısmen katılıyorum
 - ☐ Katılmıyorum

6. Arapça metin okurken zorlanıyorum
- ☐ Her zaman
 - ☐ Genellikle
 - ☐ Bazen
 - ☐ Hiçbir zaman
7. Dinlediğim bir Arapça metni anlamakta zorlanıyorum
- ☐ Her zaman
 - ☐ Genellikle
 - ☐ Bazen
 - ☐ Hiçbir zaman
8. Arapça bir cümle ya da kısa bir paragraf yazarken zorlanıyorum.
- ☐ Her zaman
 - ☐ Genellikle
 - ☐ Bazen
 - ☐ Hiçbir zaman
9. Arapça konuşurken zorlanıyorum
- ☐ Her zaman
 - ☐ Genellikle
 - ☐ Bazen
 - ☐ Hiçbir zaman
10. Arapça derslerinin tamamında sadece Arapça konuşuyoruz.
- ☐ Her zaman
 - ☐ Genellikle
 - ☐ Bazen
 - ☐ Hiçbir zaman
11. Arapça derslerinin bir kısmında Arapça konuşuyoruz
- ☐ Her zaman
 - ☐ Genellikle

- ☐ Bazen
 - ☐ Hiçbir zaman
12. Arapça ders kitabımızdaki yazma alıştırmalarını başarılı buluyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum
 - ☐ Katılıyorum
 - ☐ Kısmen katılıyorum
 - ☐ Katılmıyorum
13. Arapça ders kitabımızdaki dinleme-anlama alıştırmalarını başarılı buluyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum
 - ☐ Katılıyorum
 - ☐ Kısmen katılıyorum
 - ☐ Katılmıyorum
14. Arapça ders kitabımızdaki okuma metinlerini başarılı buluyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum
 - ☐ Katılıyorum
 - ☐ Kısmen katılıyorum
 - ☐ Katılmıyorum
15. Arapça ders kitabımızdaki konuşma alıştırmalarını başarılı buluyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum
 - ☐ Katılıyorum
 - ☐ Kısmen katılıyorum
 - ☐ Katılmıyorum
16. Arapça dersleri Arapça konuşma becerimi geliştirmiştir.
- ☐ Kesinlikle katılıyorum
 - ☐ Katılıyorum
 - ☐ Kısmen katılıyorum
 - ☐ Katılmıyorum

17. Öğretmenlerimiz Arapça konuşma becerisinde yeterli bir seviyededir.
- ☐ Kesinlikle katılıyorum
 - ☐ Katılıyorum
 - ☐ Kısmen katılıyorum
 - ☐ Katılmıyorum
18. Arapça derslerinde öğretmenimizle kitaptan bağımsız konuşma pratikleri yapıyoruz
- ☐ Her zaman
 - ☐ Genellikle
 - ☐ Bazen
 - ☐ Hiçbir zaman
19. Öğretmenlerimiz derslerde Arapça konuşmaya teşvik etmektedir.
- ☐ Kesinlikle katılıyorum
 - ☐ Katılıyorum
 - ☐ Kısmen katılıyorum
 - ☐ Katılmıyorum
20. Arapça dersi öğretmenlerim bana Arapçayı sevdirmiştir.
- ☐ Kesinlikle katılıyorum
 - ☐ Katılıyorum
 - ☐ Kısmen katılıyorum
 - ☐ Katılmıyorum
21. Arapça derslerini kitaptaki yönergelere uygun bir şekilde işliyoruz.
- ☐ Her zaman
 - ☐ Genellikle
 - ☐ Bazen
 - ☐ Hiçbir zaman

22. Arapçamı geliştirmek için ders dışı özel çalışmalar yapıyorum ve/veya kurslara katılıyorum

- ☐ Her zaman
- ☐ Genellikle
- ☐ Bazen
- ☐ Hiçbir zaman

23. Sosyal hayatta karşılaştığım bir Arap’la derdimi anlatabilecek kadar konuşabilirim

- ☐ Kesinlikle katılıyorum
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kısmen katılıyorum
- ☐ Katılmıyorum

24. Mezun olduktan sonra Arapçamı geliştirmek için özel çalışmalar yapacağım

- ☐ Kesinlikle katılıyorum
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kısmen katılıyorum
- ☐ Katılmıyorum

25. Arapça derslerinin daha renkli etkinliklerle işlenmesi gerektiğini düşünüyorum

- ☐ Kesinlikle katılıyorum
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kısmen katılıyorum
- ☐ Katılmıyorum