

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ARAPÇA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

CUMHURİYET DÖNEMİ ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ARAPÇA
DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Zeynep OKTAY

Ankara

Ocak, 2015

**CUMHURİYET DÖNEMİ ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ARAPÇA
DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM**

ZEYNEP OKTAY

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ARAPÇA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Ocak, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(.....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Zeynep

Soyadı : OKTAY

Bölümü : Arapça Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi : 26.12.2014

TEZİN

Türkçe Adı : Cumhuriyet Dönemi Orta Öğretim Kurumlarında Arapça Dersi
Öğretim Programlarında İletişimsel Yaklaşım

İngilizce Adı : The Communicative Approach in the Arabic Language Teaching
Curriculum in Secondary Schools During the Republic Period

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Zeynep OKTAY


İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

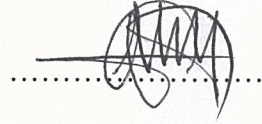
Zeynep Oktay tarafından hazırlanan “Cumhuriyet Dönemi Orta Öğretim Kurumlarında Arapça Dersi Öğretim Programlarında İletişimsel Yaklaşım” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yard. Doç. Dr. İbrahim ÖZAY

(Arapça Öğretmenliği, Gazi Üniversitesi)

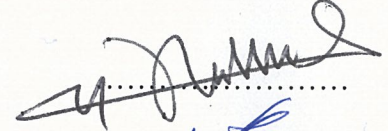


Başkan: Yrd. Doç. Dr. İbrahim ÖZAY



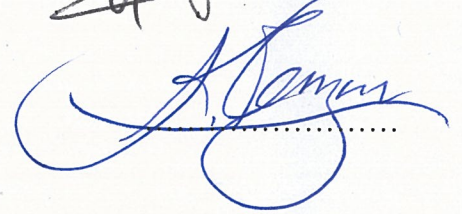
Üye:

Doç. Dr. M. Hakkı SUGİN



Üye:

Doç. Dr. Kemal TUZCU



Üye:

.....

Tez Savunma Tarihi: 12.02.2015

Bu tezin Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

TEŞEKKÜR

Araştırma s¼recinde, yoğun çalışmalarına rağmen hiç aksatmadan titiz bir çalışma ile desteklerini ve emeklerini esirgemeyen danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. İbrahim Özyay'a, çalışmalarımın şekillenmesinde önemli bir yeri olan Sayın Doç. Dr. M. Hakkı Suçin'e, engin görüşleri ile yol gösteren Sayın Prof. Dr. Cemal Tosun'a, her zaman destekleriyle yanımda olan Yard. Doç. Dr. Senem Soyer'e, Dr. Murat Özcan'a, Ar. Görv. Kamil Karasu'ya, Program Geliştirme Uzmanı Toper Akbaba'ya ve sabırlarından dolayı aileme sonsuz şükranlarımı sunarım.

CUMHURİYET DÖNEMİ ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA ARAPÇA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM

Zeynep Oktay

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ocak, 2015

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil öğretiminde yeni bir yaklaşım olan iletişimsel yaklaşıma göre geliştirilecek olan Arapça Dersi Öğretim Programlarının, öğrencilerin Arapçayı bir iletişim aracı olarak kullanıp kendi ihtiyaçlarını karşılamalarının, teknolojiyi kullanabilmelerinin, öğrenmeyi öğrenerek sürekli olarak ilerlemelerinin ve daha nitelikli bir Arapça öğretiminin gerçekleşmesindeki öneminin incelenmesidir. Araştırmada, Cumhuriyet döneminde yayınlanmış Arapça dersi öğretim programları, ana bileşenleri ve iletişimsel yaklaşım yönüyle incelenmiştir. Araştırma, tarama modelinde bir inceleme çalışmasıdır. Alan yazın taraması sonucu elde edilen bilgiler ışığında, ders kitaplarının ve öğretim materyallerinin hazırlanmasına kaynaklık edecek olan Arapça Dersi öğretim programlarının çağdaş dil öğretim yöntemlerinden iletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmasının, ülkemizde köklü bir geleneğe sahip olan Arapça öğretiminde istenen hedeflere ulaşılmasında daha etkin bir rol oynayacağı görülmüştür.

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler: Öğretim Programı, İletişimsel Yaklaşım

Sayfa Adedi: XV+138

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İbrahim ÖZAY

THE COMMUNICATIVE APPROACH IN THE ARABIC LANGUAGE TEACHING CURRICCULUM IN SECONDARY SCHOOLS DURING THE REPUBLIC PERIOD

Zeynep Oktay

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January, 2015

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyse the importance of Arabic language teaching curriculums which is going to be improved according to new communicative approaches in foreign language teaching; to meet their own needs and be able to use the technology, to continuously improve themselves learning how to learn through Arabic language as a communication tool by students, and the importance of the realisation of more qualified Arabic language teaching. In the study, Arabic language teaching curriculums published during the Republic period and their main components are analysed in terms of communicative approaches. The research is the investigational study in screening model. With regard to obtained information as a result of reviewing of the literature, Arabic language teaching curriculums which will be the resource for the preparation of textbooks and teaching materials according to communicative approach of modern language teaching methods will play an effective role in achieving the desired targets in Arabic language teaching.

Science Code:

Key Words: Curriculum, Communicative Approach

Page Number: XV+138

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. İbrahim ÖZAY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
YABANCI DİLDE ÖZ (ABSTRACT).....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM 2	7
2.YÖNTEM.....	7
2.1. Araştırmanın Modeli	7
2.2. Evren ve Örneklem	7
2.3. Veri Toplama Teknikleri.....	7
2.4. Verilerin Analizi.....	8
BÖLÜM 3	9
3.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9

3.1. Eğitim Programı	12
3.2.Eğitimde Program Geliştirme	16
3.3. Öğretim Programı	18
3.3.1. Öğretim Programı Öğeleri	22
3.3.1.1.Amaç.....	23
3.3.1.2.İçerik	25
3.3.1.3.Öğrenme-Öğretme Süreçleri.....	26
3.3.1.4.Ölçme ve Değerlendirme	27
3.4. Cumhuriyet Dönemi Öğretim Programı Çalışmaları	29
3.5. İletişimsel Yaklaşım ve İletişimsel Müfredat	35
3.5.1 İletişimsel Yaklaşım	35
3.5.2 İletişimsel Müfredat.....	38
3.6. Cumhuriyet Dönemi Arapça Dersi Öğretim Programlarında İletişimsel Yaklaşım.....	43
3.6.1. 1973 Arapça Dersi Öğretim Programı	45
3.6.2. 1978 Arapça Dersi Öğretim Programı	49
3.6.3. 1985 Arapça Dersi Öğretim Programı	54
3.6.4. 1999 Arapça Dersi Öğretim Programı	60
3.6.5. 2006 Arapça Dersi Öğretim Programı	65
3.6.6. 2011 Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programı.....	73
3.6.7. 2011 İlköğretim Arapça (4-8.Sınıflar) Dersi Öğretim Programı.....	74
3.6.8. 2012 Ortaöğretim I, II, III. Yabancı Dil Arapça Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı.....	83
BÖLÜM 4	95
4.BULGULAR VE YORUMLAR	97
BÖLÜM 5	107
5.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	107
KAYNAKÇA.....	111
EKLER.....	117

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1 : Haftalık Ders Saati ile tema ve İçerik Sayıları.....	86
Tablo 2 : Atatürkçülikle İlgili Konular.....	87
Tablo 3 : Proje Örneği.....	91
Tablo 4 : Dereceli Puanlama Anahtarı.....	92

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1 : Eğitim Programı.....	21
Şekil 1.2 : Eğitimde Program Örüntüsü.....	22

KISALTMALAR LİSTESİ

ADÖP	Arapça Dersi Öğretim Programı
DÖGM	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
EARGED	Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi
İADÖP	İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı
İ.H.L	İmam Hatip Lisesi
MADÖP	Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEGP	Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
MLO	Müfredat Laboratuvar Okulları
OBM	Ortak Başvuru Metni
OYDADÖP	Ortaöğretim Yabancı Dil Arapça Dersi Öğretim Programı
ÖP	Öğretim Programı
TDK	Türk Dil Kurumu
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze bireyler ve toplumlar arası iletişimi sağlayan en önemli araç dildir. Dil sayesinde insanlar, çevresini anlar, sorgular ve yaşamını sürdürebilecek deneyimlerini edinir. Günümüze kadar birçok yönüyle tanımlanan dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir sistemdir (Aksan, 1977, s. 13). Bu sistem, biçimsel bir şekilde somut sözel içerikte kullanılan anlamların aktarımıyla oluşan, biçim-anlam unsurlarının bir dil topluluğuna ait konuşmacının zihninde teorik olarak var olan bir anlaşma sistemidir. Bir başka ifadeyle, anadil edinim sürecinde bilinçsizce, fitri bir kazanımla yeteneğe dönüşen dil becerisi yeterliliği (competence) ile konuşma sürecinde somut kullanımla tanımlanan dil edinim başarısı (performance), insanın doğuştan sahip olduğu bir özellik olmayan, değişken ve sonradan geliştirilen ideal bir sistemdir (Doğan, 2012, s. 21). Ergin'e göre ise dil, " İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir" (Ergin, 1998, s. 7).

Dilin insanlar arasında bir iletişim aracı olarak kullanılması, dilin toplumsal bir işlevi olduğunu ve toplumun kültürel öğelerinin aktarımında önemli bir rolü üstlendiğini göstermektedir. Günümüzde bilimsel ve teknolojik alanlarda baş döndürücü hızla gelişmelerin yaşanması beraberinde toplumlar arası iletişimin artmasını, ülkeler ve kültürler arasında sınır tanımayan bir etkileşimin yaşanmasını getirmiştir. Bu durumun

doğal bir sonucu olarak da bireylerin ana dillerinden başka bir dili öğrenmesi ve kültürleri tanınması bir gereksinim haline gelmiştir.

Osmanlı'dan bu yana her dönem yabancı dil öğretimi, eğitim öğretim sistemimiz içindeki yerini almıştır. Bu bağlamda tarihsel ve kültürel bağlarımızdan ötürü Arapça, Türk milleti için öğrenilmekten vazgeçilmeyen diller arasındadır. Kültür mirasımızın önemli parçaları olan el yazması ve basılı binlerce eserin Arap harfleriyle yazılmış olması, yüzyıllar boyunca bilime kaynaklık etmiş Arapça eserlerin anlaşılabilmesi, Arapça konuşan toplumlarla tarihten beri süregelen ticari, siyasi ve kültürel ilişkilerin günümüze kadar artarak devam etmesi, bu dilin öğretimini gerekli kılmaktadır. Modern yabancı dil öğretiminde, yazılı ve görsel öğretim materyallerine özellikle de ders kitaplarına kaynaklık eden öğretim programları, dil öğretim süreçlerinin en önemli unsurlarındandır. Ülkemizde uzun süre, dersler ve konular listesi şeklinde devam eden "Müfredat Programı" anlayışı ancak 1950'li yıllardan itibaren, çağdaş yöntemlerle geliştirilen öğretim programlarına dönüşmüştür (Demirel, 2012, s. 12). Arapça Dersi Öğretim Programları ise daha geç bir dönemde, 1970'li yıllarda geliştirilmeye başlanmış ve 80'li yıllardan itibaren etkin ve iletişimsel dil öğretimi hedefi ile ivme kazanmıştır. Bu çalışmada Cumhuriyet Döneminde geliştirilen Arapça Dersi Öğretim Programları, öğretim programını oluşturan unsurlar ve iletişimci yaklaşım yönü ile ele alınmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Ülkemizde okutulan yabancı dil öğretim programları, Atatürk ilkeleri, T.C.Anayasası, hükümet programları, beş yıllık kalkınma planları ve yıllık programlar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın teşkilat ve görevlerini belirleyen kanun hükmünde kararnameleri, Milli Eğitim Şuraları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararları gibi temel unsurlarla yönlendirilmektedir. *Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu* ile *Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği*'nin de dikkate alındığı eğitim plan ve programlarını hazırlama görevi Talim ve Terbiye Kurulu'na verilmiştir (Genç, 2004, s. 107). 1970'li yıllardan günümüze sürdürülen *Avrupa Konseyi* ile işbirliği çerçevesinde geliştirilen ve öğretim yılına, okul türüne, dersin zorunlu ya da seçmeli oluşuna göre değişen yabancı dil öğretim programları öğrenci merkezli bir yaklaşımla geliştirilmiştir. Genel amaçlar arasında, öğrencinin seviyesine uygun olarak dinlediğini, okuduğunu anlayabilmesi, duygu ve düşüncelerini yazabilmesi, konuşabilmesi ve farklı kültür ve değerleri hoşgörüyle

karşılatabilmesi vb. bulunmaktadır (Genç, 2004, s. 107). Yabancı dil derslerinde okutulan ders kitapları ve öğretim materyalleri, geliştirilen bu öğretim programlarına göre hazırlanmıştır.

Nasıl bir insan yetiştirileceğinin belirlenmesini sağlayan eğitim programları, ülkelerin eğitim politikalarının temelini oluşturmaktadır. Öğretim programı, eğitim programlarının en ağırlıklı kısmı olup “bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje alanı”dır (Özçelik, 1992, s. 4). Öğretmenlere rehberlik eden öğretim programlarının içermesi gereken dört temel ögesi vardır. Bunlar: 1. Amaçlar (hedefler) 2. İçerik (muhteva) 3. Öğretme- öğrenme durumları (eğitim durumları) 4. Değerlendirmedir. Bu bağlamda, bir yabancı dil dersi öğretim programı, yapılan ihtiyaç analizleri ışığında, belirlediği kazanımları, yöntem ve teknikler ile öğrenme sürecinin izlenmesi etkinliklerinin tümünü içermelidir. Ancak geliştirilen Arapça Dersi öğretim programlarında söz konusu temel öğelerin eksik olduğu düşünülmekte ve bu durumun Arapça Dersi öğretiminde öğretim programlarına göre hazırlanan başta ders kitapları olmak üzere tüm öğretim materyallerini etkilediği görülmektedir. Ülkemizdeki yabancı dil öğretim programlarının iletişimsel yaklaşıma göre hazırlandığı ise bilinen bir vakiydir. Bu anlamda, hedeflenen çağdaş ve etkin bir Arapça öğretim sürecinin gerçekleşmesinde iletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış ve olması gereken temel öğretim programı öğelerini içeren Arapça Dersi öğretim programlarının önemi düşünülerek bu çalışmanın yapılması uygun görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, iletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış Arapça Dersi öğretim programlarının, Arapçanın öğretiminde istenilen düzeyde dil becerilerinin kazanımında ve geliştirilmesinde nasıl bir işlevliliğinin olduğunu ve etkili bir dil öğretim sürecine neler kattığını araştırmaktır. Araştırmanın alt amaçları ise şunlardır:

1. Cumhuriyet Dönemi Arapça Dersi öğretim programlarında, öğretim programlarının ana bileşenleri var mıdır? Var olan unsurların bir başka ifadeyle tema ve içerik, kazanımlar, yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme Arapça Dersi öğretim programlarında ne kadar yer aldılar?

2. Cumhuriyet Dönemi Arapça Dersi öğretim programları arasındaki farklar nelerdir?

3. Dilin asıl işlevi olan yazılı ve sözlü iletişimin sağlanması ve Arapçanın bir iletişim aracı olarak kullanılabilmesi için iletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış Arapça Dersi öğretim programlarının Arapça öğretimine katkısı nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimin yaşam boyu sürdüğü günümüzde, değişen politik, ekonomik ve sosyo-kültürel etkenler doğrultusunda uzlaşma, hoşgörü ve bilgi erişimi gibi kavramların belirleyiciliğinde yabancı dil gereksinimi her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Arapça, gerek konuşulduğu coğrafyanın genişliği gerekse bu coğrafyanın dünyadaki stratejik önemi bakımından her geçen gün daha fazla değer kazanmaktadır. Diğer yandan Türk milletinin kültür mirasının vazgeçilmez parçaları olan el yazması ve basılı binlerce eserin Arap harfleriyle yazılması, kültür tarihimiz açısından bu dilin ne derece önemli olduğunun bir göstergesidir.

Kanaatimizce, ülkemizde Arapça öğretimi köklü bir geleneğe sahip olmasına rağmen bir yabancı dil olarak bu dilin öğretiminde öğrenci merkezli, iletişim odaklı ve görev temelli yaklaşımlardan henüz yeterince yararlanılmış değildir. Bütün bu etkenler ve ihtiyaçlar, ülkemizde Arapça öğretiminin yeni bir yaklaşımla ele alınmasını zorunlu kılmıştır. Bu yeni yaklaşım, dil öğretiminde dil kuralları yerine dil kullanımına ağırlık veren iletişimsel yaklaşımdır. İletişimsel yaklaşıma göre geliştirilecek olan Arapça Dersi öğretim programlarının, öğrencilerin Arapçayı bir iletişim aracı olarak kullanıp kendi ihtiyaçlarını karşılamalarını, teknolojiyi kullanabilmelerini, öğrenmeyi öğrenerek sürekli olarak ilerlemelerini ve düşünme becerilerini kullanarak problem çözebilmelerini sağlayan ve Arapça öğretiminin niteliğini geliştiren bir yapıda olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın, Cumhuriyet döneminde yayınlanmış Arapça dersi öğretim programlarının ana bileşenleri yönüyle incelenmesini sağlayacak ve programların birbirleriyle karşılaştırılarak Arapça öğretimini daha nitelikli hale getirecek öğretim materyallerinin hazırlanmasına kaynaklık edecek yeni öğretim programlarının hazırlık çalışmalarına yön vereceği umulmaktadır.

1.4. Sayılılar

Dil, sözlü/yazılı iletişim demektir. Yabancı dil iletişim yöntemiyle etkin öğrenilir ve bu yolla yapılan bir dil öğretimi kalıcı olmaktadır. Bu çalışmada, iletişimsel yaklaşıma göre yapılandırılacak olan Arapça Dersi öğretim programlarının, halen daha klasik yöntemlerle Arapça öğretimi gerçekleştirmeye çalışan öğretmenlerimize rehberlik edeceği ve daha nitelikli ders kitaplarının, öğretim materyallerinin hazırlanmasını sağlayacağı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Cumhuriyet Döneminde yayınlanmış sekiz Arapça Dersi öğretim programının incelenmesi örnekleminde sınırlandırılmıştır. İnceleme sırasında yapılan alan taraması Türkçe ve İngilizce kaynaklar ile yapılmış ve bu taramada 1923-2014 yılları arasında yazılmış kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada, aşağıdaki kavramlar karşılığında yazılan tanımlarla tanımlanmıştır:

Eğitim Programı: “Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerini kapsar” (Varış, 1988, s. 18).

Öğretim Programı: “Eğitim programının ağırlıklı kesimi olup belli bilgi kategorilerinden oluşan, bilgi ve becerinin, okullarda eğitim programının amaçları doğrultusunda planlı bir biçimde kazandırılmasıdır” (Küçükahmet, 2008, s. 9).

Program Geliştirme: “Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür” (Demirel, 2012, s. 5).

İletişimsel Yaklaşım: “Dilin yüzeysel yapısı yani gramer kurallarından çok dilin alt yapısı yani konuşmada kullanılan kavramların öğrenilmesi ve kullanılmasını savunan bir yaklaşımdır” (Demirel, 2011, s. 48).

İletişimsel Edinç: “Bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli beceriler” (Hymes’den aktaran Demircan, 2002, s. 90).

BÖLÜM 2

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelinde bir inceleme çalışmasıdır. Bu incelemeyi de yapılan kaynak taraması sonucunda elde edilen bilgiler yönlendirmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda Cumhuriyet Dönemi Arapça Dersi Öğretim Programlarının incelemesi yapılmış ve programlarda iletişimsel yaklaşımın ne ölçüde yer aldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı İlk ve Ortaöğretim Kurumlarına bağlı okullarda okutulan yabancı dil dersi öğretim programları oluşturmaktadır. Cumhuriyet Döneminde yapılandırılmış Arapça dersi öğretim programları ise araştırmanın örneklemdir.

2.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veriler, alan yazın taraması ve uygulamasıyla elde edilmiştir. Literatür taramasında Türkçe, Osmanlıca ve İngilizce ilgili kaynaklardan yararlanılmıştır.

Konu ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklara, Bilkent Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kütüphaneleri, Milli Kütüphane, T.C. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Arşivi ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nde incelemeler yapılarak verilere ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezinde ilgili tezler taranmış ve uygun görülen notlar alınmıştır. Kaynak taraması sonucunda elde edilen

bilgiler geçerlikleri ve güvenilirlikleri göz önünde bulundurularak sınıflandırılmış ve sonrasında yazım aşamasına geçilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin, araştırma problemine çözüm önerileri getirmesini sağlayacak şekilde işlenerek çözümlenmesi, yorumlanıp değerlendirilmesi yapılan araştırmanın özgünlüğü için gerekli ve önemli bir aşamadır. Bu araştırmanın verileri, literatür ve alan yazın taraması sonucu elde edilmiş olup daha önce yapılmış olan çalışmalar da göz önüne alınarak Arapça dersi öğretim programlarının incelemesinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM 3

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

19.yüzyılda eğitim programlarının içeriği ve öğretim yöntemleri konusunda yapılan tartışmalar eğitimde program geliştirme alanının doğuşunu hazırlamıştır. 1918 yılında Bobbit'in yayınladığı “Eğitim Programı” adlı eser, eğitimde program geliştirme çalışmalarını tüm aşamaları ile ele alan ilk kitap olmuştur. Bobbit ile beraber Charters, program geliştirmede davranışçı yaklaşımı savunmuş ve eğitim programını, öğrencilerin öğrenme yaşantılarıyla kazanabilecekleri bir dizi hedefler olarak görmüştür. 1949'da Ralph Tyler'in yayınladığı “Eğitim Programı ve Öğretimin Temel İlkeleri” adlı kitap alanın başyapıtlarından kabul edilmektedir. Hilda Taba'nın 1962 yılında yayınladığı “Program Geliştirme: Kuram ve Uygulama” adlı kitap, program geliştirmede akılcı, mantıklı ve sistematik bir yaklaşım sunar (Demirel, 2012, s. 11).

Türkiye'de ise 1950'li yıllara kadar dersler ve konular listesi anlamında kullanılan “Müfredat Programı” anlayışı 1952 yılında K.V.Wofford'un köy okullarında yaptığı incelemelerin sonucunda hazırladığı raporla daha sistematik bir yaklaşıma kavuşmuştur. Ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarında Fatma Varış'ın 1971 yılında yayınladığı “Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler” adlı kitabı ile Selahattin Ertürk'ün 1972'de yayınladığı “Eğitimde Program geliştirme” sürekli yenilenen baskılarıyla alandaki çalışmalara kaynaklık etmiş yayınlardır (Demirel, 2012, s. 12-14).

Yabancı dil öğretiminde amaç dilin kurallarından çok yazılı ve sözlü iletişimde kullanımına önem veren iletişimci yaklaşımın temelleri 1960'lı yıllarda Amerikalı dil bilimci Noam Chomsky'nin klasikleşen kitabı “Syntactic Structures” (1957) ile yapısal dilbilim kuramına yönelttiği eleştirilerle atılır. Benzer şekilde İngiliz dil bilimciler de Durumsal Dil Öğretimi'nin varsayımlarını sorguladılar. Dil öğretiminde sadece dil

yapılarının edinimi yerine iletişimsel yeterlik üzerine çalışmalar hız kazandı. İngiltere’de Henry Widdowson (1978), Christopher Brumfit (1979) ve Keith Johnson (1982) gibi dil bilim uzmanları, iletişim amacıyla yapılandırılacak yabancı dil öğretim programlarının hazırlanmasında kavramsal-işlevsel (notional-functional) yaklaşımdan ve sınıf içi kullanılacak yöntem olarak iletişimci yaklaşımdan söz eden eserler yayınlamışlardır (Demirel, 2011, s. 49).

İletişimsel yaklaşımla ilgili Türkiye’deki çalışmaların YÖK tez tarama sayfasına göre 1986 yılında başlanıldığı gözlenmektedir (Özcan, 2007, s. 11). Yabancı dil dersi öğretim programlarında iletişimsel yaklaşımla ilgili Yusuf Budak’ın “ İletişimci Yaklaşımın Dil Eğitim Programlarındaki Yeri” (1992) başlıklı yüksek lisans tezi ve M. K. Karaman’ın“ Öğretmen Adaylarına İletişim Yeterlilikleri Kazandırma Amaçlı Öğretim Programının Etkililiği” (2001) başlıklı doktora tezinden başka yapılmış bir araştırma tespit edilememiştir.

Esasen Türkiye’de yabancı dil eğitimi ve öğretimi alanında araştırma yapılmak istendiğinde Türkçe kaynaklardan daha çok İngilizce kaynaklar bulunmaktadır. Bu çerçevede konu ile ilgili belli başlı kaynaklar şunlardır:

1. Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler ve Çözümler, Özcan Başkan (1969).

Başkan, 1969 yılında yayınladığı bu eserle alandaki boşluğu büyük ölçüde doldurmuştur.

2. Düünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil, Ömer Demircan (1988).

Demircan, bu kitabında bir yandan Türkiye’de yabancı dil öğretiminin serüvenini anlatırken diğer yandan anadilin, Türkçenin yabancı diller karşısındaki durumu hakkında bilgi verirken yönetimin edilgen tutumunun olumlu- olumsuz yönlerini göstermektedir.

3. Yabancı Dil Öğretimi, Özcan Demirel (2003).

“Yabancı dil nasıl etkili bir şekilde öğretilir?” sorusuna cevap aramak ve okullardaki yabancı dil dersi öğretmenlerine yardımcı olmak amaçlarıyla hazırlanmış bir kitaptır.

4. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri, Ahmet Tarcan (2004).

Tarcan, bir iletişim aracı olan yabancı dil öğretiminin önemi ve okullarda yaşanan yabancı dil öğrenmedeki eksiklikleri gidermek amacıyla yabancı dil öğretiminde başvurulabilecek etkin öğretim teknikleri hakkında bilgiler vermektedir.

5. *Arapça Öğretim Metotları, el-Hûlî (çev: Cihaner Akçay, 2000).*

Bu kaynakta, yabancı dil olarak Arapça öğretim metotları ve yöntemleri ana hatlarıyla ele alınmaktadır. Arapçanın seslerinin, sözcüklerinin, kalıplarının, okuma yazmasının en kısa yoldan ve en verimli şekilde nasıl öğretilceğinin, Arapça dil sınavlarının uygulanma biçimleri ve derslerde kullanılacak yardımcı öğretim materyalleri hakkında bilgiler verilmektedir.

6. *Sistemik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri, Candemir Doğan (2012).*

Doğan, bu kaynakta, birinci bölümde çok yönlü bir olgu olan yabancı dil öğretimi öğretim sürecine katılan öğrenen, öğretene ve öğretim materyalleri boyutlarıyla ele almaktadır. İkinci bölümde ise yirmi kadar yabancı dil öğretim yöntemi sistematik olarak incelenmiştir.

Arapça öğretimi alanında öğretim programı ve iletişimsel yaklaşımla ilgili alan taramasında sınırlı sayıda çalışmaya erişilmiştir (Uzunoglu,2003). Bu çalışmalar kronolojik sırasına göre şöyledir:

a) Kerim Açık (1997). *Kara Kuvvetleri Lisan Okulu'ndaki Arapça öğretimi ve İletişimsel Metoda Göre Değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Araştırmacı, çalışmasında Kara Kuvvetleri Lisan Okulu'nda kulak-dil alışkanlığı metoduna göre uygulanan Arapça dil öğretimi ele almakta ve iletişimsel metotla karşılaştırma yapmaktadır. Yazar sonuç bölümünde bu iki yaklaşımın ortak kullanılması gerektiğini savunmaktadır.

b) İrfan Işık (2005). *İmam-Hatip Liselerinde Okutulan Arapça Dersi Müfredatının İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Araştırmacı, tezin birinci bölümünde Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerinde Arapça öğretimi, ikinci bölümde İmam-Hatip Liselerinde okutulan Arapça dersi için hazırlanan 1999 tarihli öğretim programını program öğeleri yönüyle ele almakta ve üçüncü bölümde ise programın olumlu ve olumsuz yanlarını dile getirmektedir.

c) Murat Özcan (2007). *Arapça yazma Becerileri Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Araştırmacı tezinde iletişimsel yaklaşımın amaç dilde iletişimi sağlamada diğer metotlara göre daha etkin ve kullanılabilir olduğunu savunmaktadır. Yazar, dört dil becerisinden yazma becerisinin geliştirilmesinde iletişimsel yöntemin önemini anlatmakta ve yöntemin kullanıldığı etkinlik örneklerine yer vermektedir. Tezin sonuç bölümünde Arapça öğretiminde klasik yöntemler yerine öğrenen odaklı iletişimsel yöntemin sınıf içi uygulamalarda daha etkin kullanılması önerilmektedir.

3.1. Eğitim Programı

Eğitim programı, genel olarak 20. Yüzyıla kadar, öğretmenler tarafından düzenlenen ve öğrencilerin öğrenmelerinin gerekli olduğu düşünülen “konular listesi” anlamında kullanılmıştır. Kaynaklardan, eğitim programı kavramının kullanılmasının, M.Ö. birinci yüzyıla dayandığı anlaşılmaktadır. Julius Ceaser ve askerleri, Roma’da yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistini Latince curriculum (İngilizce track: koşu yolu) olarak kullanmışlar ve bu kavram, eğitim programı kavramına geçişi sağlamıştır. Bu süreçte, eğitim programı (curriculum), “izlenen yol” bir başka deyişle “izlence” anlamında eğitimde kullanılmaya başlanmıştır (Oliva, 1988, s. 4). Hazırladığı eğitim sözlüğünde Carter V.Good, eğitim programını, bir çalışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler ya da konulardan oluşan bir liste olarak tanımlamıştır (Good,1973, s. 157). Caswell ve Campbell ise Good’un aksine eğitim programını daha çok, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin kazandıkları yaşantıların tümü olarak nitelemişlerdir (1935, s. 66).

Taba’ya göre (1962, s. 11) ise bütün eğitim programları, hedefler, içeriğin seçimi ve yapılandırılması, öğrenme-öğretme süreci ve son olarak da hedeflerin değerlendirilmesi öğelerinden oluşur. Ronald C.Doll (1986, s. 8), eğitim programını okulun bir sorumluluğu olarak ifade ederken öğrencilerin değerlerini, tutumlarını, tavırlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan bir süreç yönüne vurgu yapmıştır. Mauritz Johnson (1967, s. 130), “ öğrenme ürünlerinin yapılandırılması” şeklinde tanımladığı eğitim programını, aynı zamanda, girdisi - çıktısı, ürünü olan bir sistem olarak algılamaktadır. Oliver (1977, s. 8)’ın anlayışında ise eğitim programı, teori ile uygulamayı bir arada barındırmaktadır. Bu bağlamda bir eğitim programı, geniş olarak kişinin deneyimlerine

dayanan, dünü, bugünü ve yarını konu edinen öğretim programlarından, öğrencinin bugünkü tecrübelerine dayanan faaliyet programlarından ve öğrenciye danışma hizmeti sağlayan rehberlik programından oluşmaktadır.

Ülkemizdeki eğitim programı geliştirme çalışmalarının öncülerinden Fatma Varış'a göre (1988, s. 240), eğitim programı kavramı belli bir taksonomi (aşamalı sınıflama) içinde düzenlenen amaçları, bu amaçların dile getirdiği davranışların gerçekleşmesi için gerekli muhtevayı, uygulamada kullanılan metotları değerlendirmeyi, amaçları destekleyen kol faaliyetlerini ve ders dışı faaliyetleri içerir. Bu çerçeveye göre Varış, eğitim programını, yirminci yüzyılın başlarına kadar kabul gören "konular listesi" şeklindeki geleneksel tanımından çok daha kapsamlı ifade etmiştir. Varış, eğitim programı sözcüğünün bir kavram olarak, çocuğun okulda veya okul dışındaki bütün öğrenim deneyimlerini kapsadığını belirtmektedir. Bu bağlamda Varış, eğitim programını bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük, öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler gibi tüm faaliyetleri kapsayan şekilde nitendirmektedir (1988: 18). Varış, eğitim programının, bir taraftan eğitim politikası ve teorisiyle diğer taraftan ise uygulama alanıyla yakından ilgili olduğunu ve uygulama ile milli eğitim politikasını birleştiren bir köprü görevi yaptığı gerçeğini dile getirerek eğitim programının bir başka yönüne de vurgu yapmaktadır (1996, s. 51).

Ertürk (1984, s. 95) ise eğitim programı, öğretim programı gibi Türkçe karşılıkların terimin İngilizcesini karşılamada yetersiz kaldığını öne sürerek, "yetişek" sözcüğünü kullanır ve şöyle tanımlamaktadır: "Yetişek, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni olduğu kadar, eğitimci açısından da, bir eğitim durumları düzeni veya kısaca eğitim düzeni gibi düşünülebilir. Böylece, öğrenme yaşantılarının dayanışıklık esasına göre kümelenmesi ve aşamalılık esasına göre sıralanmasıyla da birbirleriyle bağlantılı birimlerden oluşan bir bütün, "yetişek deseni" meydana gelir." Bu tanımıyla Ertürk, eğitim programını, yaşamın içinde edinilen deneyimlerin bir eğitim düzeni içinde düzenlenmesi olarak görmektedir. Ertürk'ün "yetişek deseni" şeklinde ifade ettiği eğitim programı anlayışında, sadece süreklilik, aşamalılık ve dayanışıklık olmayıp, aynı zamanda, bunlarla ilişkili olarak dikkate alınacak olan hedefe görelilik, öğrenciye görelilik ve ekonomiklik de var olacaktır (1984, s. 97).

Eğitim programını geleneksel konu listesi anlayışından daha kapsamlı gören bilim adamlarından biri de Hıfzı Doğan'dır. Doğan'a göre (1975, s. 36) eğitim programı, "öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin

tamamıdır”. Bir eğitim programının ne olması gerektiğini ve içeriğini ise, Hızal şöyle ifade etmektedir: “ ...eğitim programının, herhangi bir eğitim kuruluşunda veya herhangi bir eğitim aşamasında ulusal eğitimin amaçlarını, eğitim kuruluşunun amaçlarını, bu amaçlara ulaşmak için saptanmış öğretim ve ders programlarını, ders içi ve dışı etkinlikleri, içeriğin etkinlikle kazandırılmasını sağlayacak süreç, yöntem ve teknikleri, amaçlara ne dereceye kadar ulaşıldığını kontrol etme işlevine sahip değerlendirme etkinliklerini içerdiğini söyleyebiliriz” (1982, s. 4). Tüm bu tanımları sentezleyen Demirel’e göre ise eğitim programı; “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği”dir (2012, s. 4).

Önder (1986, s. 61), iyi bir eğitim programının şu özelliklere sahip olduğunu belirtir:

- İşlevsellik (fonksiyonellik),
- Esneklik,
- Bilimsellik,
- Amaçlara yönelik olmak,
- Topluma uygunluk,
- Ekonomiye uygunluk,
- Uygulanabilirlik.

Ülkemizde uzun süre, eğitim programı yerine Arapça kökenli “**müfredat**” kelimesi kullanılmıştır ve daha çok okullarda görülen derslerin isimlerini ve haftalık ders saatlerini gösteren çizelgeleri içermiştir. *Müfredat programı* sözlük anlamı olarak, “bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan” demektir. (TDK, 2000, s. 1533). Ancak, eğitim programı, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, yöntem ve teknikler ve süreç sonundaki ölçme - değerlendirme uygulamaları ile daha kapsamlı bir kavramdır. Müfredat programları ise eğitim kurumlarında okutulacak derslerin isimlerini ve ders saatlerini içeren listelerle sınırlıydı. Bu haliyle müfredat programı, dersler ve konular listesi anlamında kullanılıyordu (Demirel, 2012, s. 12). Varış, ülkemizde uzun süre, eğitim programı yerine “müfredat programı” deyiminin kullanıldığına dikkat çeker ve şöyle tanımlar: “ Müfredat sözcüğü daha çok, eğitim kurumlarının okutacakları derslerin isimlerini ve haftalık ders saatlerini içeren listeleri ifade etmektedir” (1996, s. 30). Kemertaş’a göre müfredat programı, eski program anlayışını yansıtır. Daha çok dersleri ve ders içeriklerini gösterir. Eğitim ilkelerini, yöntem ve teknikleri belirtmez (2003, s. 3). İşman ve

Eskicumalı (2003, s. 20), müfredat programını daha dar kapsamlı görmekte ve müfredat programını, dersleri ve ders içeriklerini gösteren bir program olarak tanımlamaktadırlar. İşman ve Eskicumalı, müfredat programıyla eğitim programı arasındaki en belirgin ayırt edici özelliğin ise müfredat programlarının eğitim programları gibi dinamik, yaşayan bir sürece sahip olmadığını belirtmektedirler.

Ülkemizdeki program geliştirme çalışmaları, çağdaş program geliştirme içeriğine uygun olarak 1950'li yıllardan itibaren başlamıştır. 1950'li yıllara kadar daha çok dersler ve konular listesi şeklinde hazırlanmış ve *müfredat programı* şeklinde ifade edilmiştir. 1952 yılında Türkiye'ye gelen ve köy okullarında incelemeler yapan K.V.Wofford'un hazırladığı rapor ülkemizdeki eğitim programı geliştirme sürecinde bir dönüm noktası olup eğitim programları daha sistematik bir yaklaşımla yapılandırılmaya başlanmıştır (Demirel, 2012, s. 12). Yukarıdaki tanımlardan da anlaşıldığı gibi, *müfredat programı* kavramı, 1950 yılı öncesindeki konular listesi şeklindeki program anlayışına uygun düşmektedir. Ancak günümüzdeki eğitim programı, öğretim programı kavramları, geliştirme sürecini içeren, öğrenme- öğretim süreçleri ve ölçme- değerlendirme basamaklarından oluşan çok daha kapsamlıdır. Bu bağlamda *müfredat programı*, günümüzdeki eğitim programı veya öğretim programı kavramlarına karşılık gelmemektedir.

Sonuç olarak eğitim programı, bir eğitim kurumunun kazandırmak istediği tutum, davranış ve bilgilerin planlanması ve belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayacak şekilde yapılandırılmasıdır. Eğitim programı kavramı çok kapsamlı bir kavram olup öğretim ve ders programlarını, okul içi ve okul dışı tüm etkinlikleri, gezi, tören vs. gibi faaliyetleri içerecek şekilde düzenlenmesi gerektiği ifade edilir. Eğitim programları, toplumların değişen ve gelişen ihtiyaçlarını karşılamak üzere sürekli geliştirme çalışmalarıyla güncellenirler. Eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının belli başlı hedefidir. Bu bağlamda örgün ve yaygın eğitim kurumlarında her türlü eğitim faaliyetleri, önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülür. Eğitim programları, ülkelerin eğitim sistemlerinin temelini oluşturur. Çünkü nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun cevabı eğitim programlarında ifadesini bulur (Yüksel, 2003). Dolayısıyla eğitim programları sadece okullarda uygulanan, öğretim faaliyetlerini içeren öğretim programlarından ibaret olmayıp okul dışı etkinlikleri, rehberlik programı, eğitsel kulüp programları, okul-aile işbirliği programları vb. gibi birçok alt programları da kapsayan geniş çerçeveli programlardır.

3.2.Eğitimde Program Geliştirme

Günümüzde bilgi, teknoloji ve iletişimde yaşanan hızlı ve sürekli değişimler, toplumları değiştirmekte ve geliştirmektedir. Bu nedenle bilim, teknoloji ve iş hayatındaki değişime uygun insan kaynakları ihtiyacının karşılanabilmesi için eğitim programlarının sürekli bir Şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Program geliştirme, toplumdaki yeni gelişmeler ve ortaya çıkan ihtiyaç durumları göz önüne alınarak belli bir öğretim programının ya da bütün programların genel ve özel amaçları, ders konuları, öğretim yöntemleri ve değerlendirme yolları vb. bakımından araştırma ile düzeltilmesi, yenileştirilmesi ve önerilen değişikliklerin denendikten sonra genelleştirilmesi işidir (Öztürk, 2005, s. 52). Program geliştirme süreci dinamik ve koordineli çalışma gerektiren bir süreç olup ancak bir ekip çalışması ile mümkün kılınabilir.

Wiles ve Bondi (1998, s. 3) program geliştirmenin, öğrenciler için öğrenme deneyimlerinden tasarlanan ve koordineli aktivitelerle uygulanan bir süreç olduğuna vurgu yapmakta ve program geliştirmenin geniş kapsamlı bir süreç olduğuna dikkat çekerek aşağıdaki dört evreyi iğerdiğini belirtmektedirler:

1. Hedeflerin analizi
2. Bir planın ya da durumun tasarlanması
3. Aktivitelerle ilişkili bir dizi araç veya donanım
4. Bu sürecin değerlendirilmesinde destekler (1998, s. 77).

Tyler, 1949 yılında yayınladığı ve alanın başyapıtlarından “Basic Principles of Curriculum and Instruction” adlı eserinde yer alan program geliştirme modeline göre aşağıdaki sorular cevap bulabilmelidir:

- Okulun ulaşması gereken eğitim amaçları nelerdir?
- Bu amaçlara ulaşabilmek için eğitim yaşantıları nasıl belirlenmelidir?
- Bu eğitim yaşantıları en etkin Şekilde nasıl organize edilir?
- Önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına ulaşılıp ulaşılmadığı nasıl belirlenebilir? (Demirel, 2012, s. 11).

Cevaplanması istenen sorular aslında birbirleriyle ön koşul ilişkisine sahiptirler. Eğitim programı geliştirme sürecinde öncelikle hedefler belirlenir. Sonraki basamak olan eğitim yaşantılarının nasıl olacağı konusu ise hedeflere hizmet edecek paralelde olmalıdır.

Benzer soruları Ertürk (1979, s. 14)'ün program geliştirme sürecinde görüyoruz. Yetişek (eğitim durumları düzeneği) olarak tanımladığı eğitim programının hedeflerinin ne olması, bu hedeflere ulaşmada öğrencilerin hangi yaşantıları geçirmesi gerektiği, nasıl bir örgütlenme olursa istendik öğrenci davranışlarının gelişeceği ve bu soruların cevaplarına göre programda ne gibi değişiklikler gerekli olduğunun belirtilmesine vurgu yapar. Bu bağlamda Ertürk, program geliştirme sürecini “yetişek geliştirme” olarak nitelendirmekte ve yukarıda belirtilen soruların cevaplarının bulunması ve bu cevaplar doğrultusunda gösterilen çabaların yetişek geliştirme kapsamına girdiğini belirtir (Ertürk, 1991, s. 14).

Varış'a göre (1988, s. 21) program geliştirme, gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümüdür. Erden (2001, s. 83), program geliştirme sürecinde yapılması gerekenleri şöyle belirtir: “ Eğitimde program geliştirme; eğitim bilimlerinin bulgularından yararlanılarak, eğitim amaçlarının saptanması, amaçların davranışlara dönüştürülmesi, eğitim ortamlarının hazırlanması ve öğretim işinin uygulanması ile ilgili esaslar bu bilim dalında araştırılır. Program geliştirme uzmanları, toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarını analiz ederek, bireylerin eğitim ihtiyaçlarına uygun eğitim programları hazırlarlar.” Eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecinden oluştuğu göz önüne alındığında sistemi oluşturan bu öğelerden herhangi birinde yapılacak olan değişim, programın tümünü etkileyecektir (Demirel, Ö. Kaya, Z., 2007, s. 15). Programı oluşturan öğeler arasındaki ilişkiyi bir sistem bütünlüğünde gören Demirel (2004, s. 5), program geliştirmeyi, “ eğitim programının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlamaktadır.

Ülkemizde bilimsel anlamda program geliştirme çalışmaları ilk olarak 1953-1954 yıllarında başlamıştır. Bu tarihten günümüze kadar yapılan program geliştirme çalışmaları incelendiğinde, bu çalışmalarda süreklilik sağlanamadığı, çalışmaların belirli dönemlerde hızlandığı belli dönemlerde ise durakladığı görülmektedir. Ancak özellikle 1990 tarihinde başlatılan Dünya Bankası desteğindeki “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” ile program geliştirme çalışmaları daha sistemli hale getirilmeye çalışılmaktadır (Yüksel, 2004, s. 6). Bu projenin amaçları arasında programları iyileştirmek ve geliştirmek ile ders kitapları ve

öğretim materyallerinin kalitesini yükseltmek ve verimli kullanmak da yer almaktadır. 1993 yılında MEGP çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) tarafından yeni bir program modeli geliştirilmiştir. EARGED modeline göre; her türlü ders programının geliştirilmesinde, Atatürk'ün eğitimle ilgili yönlendirmeleri, eğitimle ilgili kanunlar, kalkınma planları, hükümet programları ve araştırma sonuçları okul tür ve düzeyine göre saptanmış genel hedeflere rehberlik eder. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanacak genel hedeflerin belirlenmesinde, konu alanındaki değişme ve gelişmeler, bireyin ve toplumun ihtiyaçları, sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik ve politik etkenler, yerel, bölgesel, ulusal ve uluslar arası boyutlar göz önüne alınır. Bu modele göre program geliştirme süreci TTKB tarafından başlatılır. Bu süreçte program geliştirmenin amaçları, komisyon üyeleri, zaman çizelgesi ve izlenecek yöntem ve ilkeler belirlenir. Komisyonda, branş öğretmenleri, üniversite öğretim elemanları, program geliştirme uzmanları, okul yöneticileri, eğitim psikologu, sosyologu ve ekonomisti ve MEB'dan ilgili temsilciler yer alır. Komisyon önce ders alanıyla ilgili olarak bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yazılı, sözlü alan yazın taramaları yoluyla ihtiyaç analizi yapar. Bu analiz sonuçlarıyla birlikte konu alanı ile ilgili alan yazın, diğer ülkelerde kullanılan öğretim program kılavuzları, ders kitapları ve mevcut program kılavuzları göz önüne alınarak ana konu başlıkları belirlenir. Komisyon daha sonra, ana konu başlıklarına ve genel hedeflere uygun bir biçimde, ders ve sınıf düzeylerine göre hedefleri ve bu hedeflere yönelik davranışları belirler. Ders ve sınıf düzeyindeki hedeflerle ana konu başlıklarının ilişkisi bir "belirtke tablosunda" belirtilir. Bu hedeflere göre davranışları gerçekleştirmek amacıyla öğrenme stratejileri, öğrenme etkinlikleri, öğretim materyalleri ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı belirlenir. Aynı zamanda dersin ünite planları geliştirilmiş olur. Hazırlanan program ve ilgili öğretim materyalleri belirli sayıda okullarda öğrenci ve öğretmene uygulanarak test edilir. Bu deneme uygulamasının sonuçlarına göre programda gerekli düzeltmeler yapılır. Bundan sonraki aşama ise programın okullarda uygulanması aşamasıdır. Bu aşamada programın öğretmen ve yöneticilere hizmet içi eğitim yoluyla açıklanması öngörülür. Program geliştirmenin son aşamasını ise programın tamamının değerlendirilmesi oluşturmaktadır (Gözütok, 2003, s. 158).

3.3. Öğretim Programı

Genellikle eğitim programı ile öğretim programı kavramları birlikte, çoğu kez de biri diğerinin yerine kullanılmaktadır. Eğitim programı ile öğretim programını eşanlamlı gören Albert I. Oliver (1977, s. 8), bir eğitim programının; çalışma programı, yaşantı programı, hizmet programı ve örtük program (ders dışı etkinlikleri içine alan) olmak üzere dört öğeden oluştuğunu ileri sürmektedir. Ancak eğitim programı ve öğretim programı, farklı kapsam ve işlevlere sahiptir. Eğitim programı, bir okul ya da bir eğitim kurumunda yer alan bütün eğitim faaliyetlerini, kurum içi ve kurum dışı eğitim etkinliklerini içine alırken, öğretim programı ise eğitim programının içinde yer alan, öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsar (Varış, 1994). Saylor, Alexander ve Lewis (1981, s. 8), öğretim programını bir plan olarak, öğretimi de bu planı uygulama aşaması olarak tanımlar (Demirel, 2012, s. 6). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere öğretim programı ve öğretim birbirine bağlı kavramlardır. Belli bir plan dâhilinde hazırlanmış olan programlama süreci öğretim programı, farklı yöntemlerle uygulama süreci ise öğretim olmaktadır. Oliva (1988, s. 8), öğretim programı üzerine yapılan tanımlamalardan bazılarını: a) öğretim programı, okulda öğretilenlerdir. b) derslerin sıralanmasıdır. c) konu içeriğidir. d) çalışma programıdır. e) okulun yönlendirmesi ile okul içinde ve okul dışında öğretilen her şeydir. f) Okul personeli tarafından planlanan her şeydir, şeklinde sıralamaktadır (Bulut, 2006, s. 8).

Öğretim programını, eğitim programının ağırlıklı bir kesimi olarak gören Küçükahmet (2008, s. 9), belli bilgi kategorilerinden oluşan, bilgi ve becerinin, okullarda eğitim programının amaçları doğrultusunda planlı bir biçimde kazandırılması olarak açıklamaktadır. Küçükahmet'e göre öğretim programı ve öğretim kavramları iç içe geçmiş bulunmakta, öğretim-öğrenme süreçleriyle ilgili tüm faaliyetleri kapsamaktadır. Diğer bir yönüyle ise öğretim programı, ders programlarının bir bütünüdür (2008, s. 9). Öğretim programını eğitim programı kapsamında gören Güven'e göre öğretim programı, eğitim programının amaçlarını gerçekleştirmek üzere belli bir öğretim basamağında, genel amaçları, işlenecek konuları, derslerin sürelerini, derslerde kullanılacak araç gereçleri, derslere uygun yöntem-teknikleri ve değerlendirme durumlarını gösteren bir programdır (2004, s. 6). Öğretim programını eğitim programının içinde değerlendiren Varış (1988, s. 18), "eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim, genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır" şeklinde ifade etmiştir. Önder'e göre öğretim

programı, öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun, milli eğitimin amaçları doğrultusunda, çeşitli okullar için önceden tespit edilen ve dersler, üniteler, konular halinde düzenlenen “öğrenme durumları” toplamıdır (1986, s. 56).

Tan (2005, s. 11) öğretim programını, “belli bir öğretim basamağındaki sınıflarda okutulacak derslerin, amaçlarını, içeriğini, süresini, eğitim yaşantılarını ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışmalar” şeklinde tanımlamaktadır. Demirel’e göre ise öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (2012, s. 6). Erden, öğretim programlarını okulların yapı taşları olarak görmekte ve öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına göre hazırlanmaları gerektiğine vurgu yapmaktadır. Erden, programların uygulayıcıları olarak yöneticileri ve öğretmenleri gösterir ve okul binası, araç ve gereçlerin ise uygulanmasına hizmet ettiğini belirtir (2001, s. 25). İlâveten Erden, bu öğelerden birindeki aksaklık ya da eksikliğin okulun amaçlarına ulaşmasını olumsuz etkileyeceğine dikkat çekmektedir.

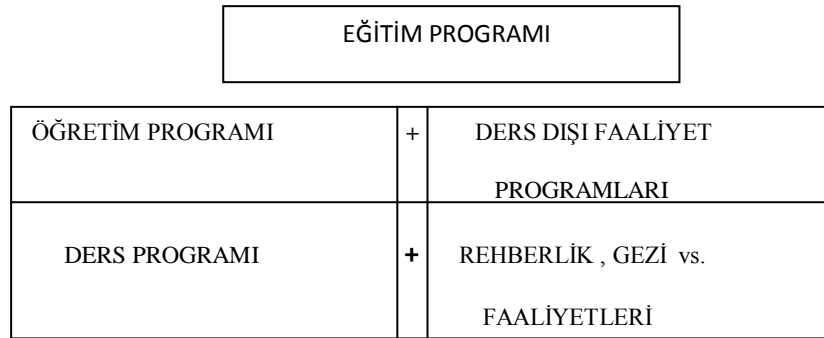
Karaağaçlı (2005, s.11), bir öğretim programında olması gereken özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- Öğretim programı, yeterliliğe dayalı kazanımlarla ilgili geçerli eğitsel yaşantıları sağlayacak nitelikte olmalıdır.
- Öğretim programı, ilgili öğrenci grubunun düzeyinin beklenti, gereksinim ve hazır bulunuşluk durumlarına uygun olmalıdır.
- Öğretim programı kapsamındaki konular ve dersler birbirleriyle ilişkiye açık ve transfer edilebilir nitelikte olmalıdır.
- Öğretim programı bilimsel ve teknolojik yenilikleri kolaylıkla eklemeye uygun yapısal düzende olmalıdır.
- Öğretim programındaki konular birbirini tamamlamalıdır.
- Öğretim programı, öğretim yöntemlerinin uygulanmasında özel ipuçları vermelidir.

Yukarıdaki tanımların ışığında öğretim programı, eğitim programında belirtilen genel ve özel hedefleri gerçekleştirmek için yapılandırılmış ve belli bir öğretim kademesiyle sınırlandırılmış bir alt program olarak düşünülebilir. Diğer bir deyişle eğitim programı bir plan ya da tasarı iken öğretim programı bir uygulamadır. Bu özellik, eğitim programı ile öğretim programı kavramlarının en ayırt edici özelliğidir. Bir eğitim programı, “ne”yin “nasıl” yapılacağını belirlerken, öğretim programı belirlenenlerin nasıl uygulanacağıyla ilgilenir. İstendik

davranışların gerçekleşmesi için davranışların ders düzeyinde planlanması ve uygulanması olan öğretim programı, belirlenenlerin nasıl uygulanacağını düzenlenmesiyle de ilgilidir. Eğitim programları, ülkelerin eğitim politikaları doğrultusunda, toplumun beklentilerine yönelik olarak öğrencilerde bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özellikleri geliştirici yönde yapılandırılırlar. Eğitim programında önceden belirlenmiş genel hedefleri ortaya çıkaracak disiplinlerin, öğrenme-öğretim süreçlerinin, yöntem ve tekniklerinin planlanması ve alt hedeflere erişim ise öğretim programları ile mümkün kılınır. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin kazanmalarının istendiği hedeflerin ve hedef davranışların belirlenmesinden sonra bu davranışların “kimlere” “ne ile” “nasıl” kazandırılacağı ve bu hedeflere “ne kadar” ulaşıldığı sorularına öğretim programları ile cevap bulunur. Ülkemizde, gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan öğretim programları MEB birimlerince hazırlanmakta ve TTKB’nin onayı ile yürürlüğe girmektedir.

Öğretim programlarının içinde ve öğretim programından daha alt basamakta olan bir diğer program ise *ders programıdır*. Ancak *ders programları*, öğretim programlarıyla ilgili dönüt vermeleri yönüyle hayati bir öneme sahipler. Ders programlarından alınan dönütlerle öğretim programlarının etkililiği değerlendirilir ve değerlendirme sonucunda programların revizesine ya da yeniden yapılandırılmasına karar verilir. Eğitim programı, öğretim programı ve ders programı kavramları birbiriyle iç içe geçmiş gibi görünüyor olsalar da aslında içerik bakımından farklılıklar barındırmaktalar. Küçükahmet bu kavramları şu şekilde şematize etmektedir (2008, s. 9):



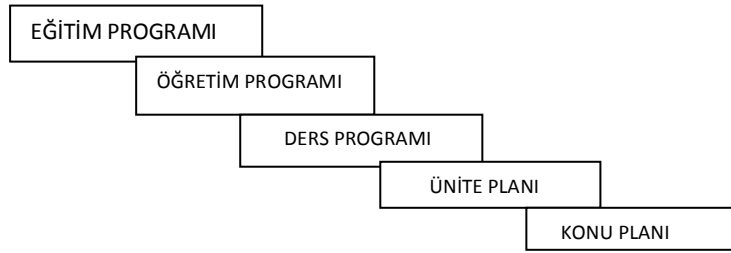
Şekil 1.1 Eğitim programı

Kaynak: Küçükahmet, 2008, s. 9

Bu şemadan da anlaşıldığı gibi *ders programına* Küçükahmet, öğretim programının içinde yer vermiş ve derslerle ilgili olan öğretim faaliyetlerini sistematik biçimde düzenleyen bir

program olarak nitelendirmiştir (2008, s. 9). Benzer şekilde Kemertaş (2003, s. 3) *ders programını*, öğretim programı içinde yer alan ve ders etkinliklerinin sistematik bir biçimde düzenlenmesi olarak belirtmiştir. Benzer şekilde Kemertaş (2003, s. 3) *ders programını*, öğretim programı içinde yer alan ve ders etkinliklerinin sistematik bir biçimde düzenlenmesi olarak belirtmiştir. Varış'a göre ders programı öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin disiplinlerin ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren programdır (1988, s 18). Demirel (2012, s. 6) *ders programını*, bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plan olarak tanımlamıştır.

Yukarıda verilen tanımlar doğrultusunda eğitim programı, öğretim programı, ders programı ve diğer alt programlarını birbirini kapsayıcı şekilde aşağıdaki gibi göstermek mümkündür:



Şekil 1.2 Eğitimde Program Örüntüsü

3.3.1. Öğretim Programı Öğeleri

Program geliştirme faaliyetleri, eğitim programı içinde en ağırlıklı bölüm olması sebebi ile daha çok öğretim programlarının geliştirilmesine odaklanır. Öğretim programı, öğretmenin günlük çalışmalarını nasıl planlaması gerektiği konusunda öğretmene yol gösterir, alternatifler sunar, öğretmene rehberlik eder. Bir Öğretim Programı, ana hatlarıyla 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Kanunu'nun temel amaçları doğrultusunda, öğretim süreçleri göz önünde bulundurarak, öğrencilere istedik davranışlar kazandırmayı amaçlar. Bunu sağlamak için bir öğretim programında şu dört öge olmalıdır:

- 1.Amaç (Hedef)
- 2.İçerik (Ne)
- 3.Öğrenme-öğretme süreçleri (Nasıl)
- 4.Ölçme ve değerlendirme (Ne kadar). (Küçükahmet, 2009, s. 11-23).

Ornstein ve Hunkins (1988, s. 165)'e göre de öğretim programı dört bileşenden meydana gelir: **a)Amaçlar (hedef) b)Konu c)Öğrenme deneyimleri ve d)Yaklaşımların değerlendirilmesidir.** Ornstein ve Hunkins, tüm öğretim programlarının bu dört bileşenden oluşmasına rağmen tüm bileşenlere eşit değerde önem vermeyebildiklerine dikkat çekmektedirler. Bazı okulların öğretim programını uygularken hedeflere ve içeriğe çok önem verirken bazı okulların da öğrenme deneyimlerine ve yaklaşımların değerlendirilme sürecine önem verdiklerini vurgulamaktadırlar.

Küçükahmet (2009, s. 11) en basit bir eğitim programının bile şu sorulara cevap verir dört boyuta sahip olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu sorular, “Niçin öğretelim?” “ Ne öğretelim?” “ Nasıl öğretelim?” “ Ne kadar öğrettik?” şeklindedir. Bu soruların cevaplarını veren program boyutlarını ise amaç, muhteva, öğretim süreçleri ve değerlendirme olarak nitelendirmektedir. Programın oluşmasını program öğelerinin geliştirilmesine bağlayan Kemertaş (2003), bir programın toplumun ve çağın gereklerine göre çok titiz bir çalışmayla belirlenmiş dört temel öğeden oluşacağını ifade eder. Ona göre bu öğeler: a) Amaç b) İçerik c) Öğrenme-öğretme süreçleri ve d) Değerlendirme süreçleridir.

3.3.1.1. Amaç

Oliva'ya göre öğretim programı tasarlanırken adım adım şu hedefleri içermelidir:

- Öğrencilerin genel ihtiyaçlarının araştırılması
- Toplumun genel ihtiyaçlarının araştırılması
- Eğitim felsefesini ve belirlenmiş genel amaçların açıklanması
- Öğrencilerin okulda ve toplumda ihtiyaç duyacakları konuların belirlenmesi
- Öğretim programı düzenlenirken planların yeniden onaylanması ya da seçilmesi ve öğretim programının yeniden düzenlenmesi için planların uygulanması şeklinde ifade etmiştir (2009, s. 308) .

Ertürk (1982, s. 25), hedefi; “ Bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantıları sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özellik” olarak tanımlamaktadır. Varış (1996, s. 108), öğretim programının amaçlarını hiyerarşik bir sınıflandırma şeklinde ele almakta ve şu şekilde sıralamaktadır:

- Milli Eğitimin amaçları
- Okulun amaçları
- Dersin amaçları
- Konunun amaçları.

Variş bu amaçların birbiriyle bağlantılı olarak geliştirilmelerinin önemine vurgu yaparak aksi takdirde eğitim yoluyla istenen davranışların gelişmesinin mümkün olmayacağına işaret etmektedir.

Benzer şekilde Küçükahmet (2009, s. 14), hedefleri hiyerarşik bir şekilde sınıflandırmakta ve amaçları en genel amaçlardan en özele doğru indirgenmektedir. Bu sınıflandırmada en üst basamakta Milli Eğitimin amaçları, hemen alt basamağında okulun amaçları, üçüncü basamakta dersin amaçları ve en son basamakta ise konunun amaçları yer almaktadır. Bir üst amaçların alt amaçların daha genel ifadelendirilmiş şekli olduğu görülmektedir. Sönmez (1991, s. 14), hedefin sadece istendik davranışlarla donanmış olmasını yeterli görmeyip aynı zamanda eğitimle kazandırılabilir olmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Hedeflerin hem nitelik hem nicelik yönleriyle her an değişebilir olmalarına vurgu yapan Sönmez, hedefleri genel ve özel hedefler şeklinde sınıflandırmaktadır. Sönmez (1991, s. 15), *genel hedefler*, Milli eğitimin ya da okulların amaçlarını kapsarken, derslerin konu alanlarını belirleyen hedefleri ise *özel hedefler* olarak nitelendirmiştir.

Hedeflerin aşamalı olarak sınıflandırılmasının öğrenmeye olumlu etkilerinin olduğu araştırmalarla desteklenmektedir. Bu bağlamda yaygın olarak kabul edilen görüş Bloom ve arkadaşlarının örgütledikleri ve “*Bloom Taksonomisi*” olarak adlandırılan sınıflamadır. Bu sınıflamada belli bir alana giren hedefler kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. Bu sıralamaya göre hedeflerin aşamalı sınıflaması üç alanda yapılmaktadır: *Bilişsel Alan, Duyuşsal Alan ve Devinişsel (Psiko-Motor) Alandır* (Demirel; 2012, s. 96). Tan ve Erdoğan (2004, s. 12), öğrencilere kazandırılması gereken bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarla ilgili özelliklerden dolayı hedefleri üçe ayırmaktadırlar:

1. *Uzak Hedefler*: Politik felsefeyi yansıtan hedefler olup kısaca ifade edilirler.
2. *Genel Hedefler*: Belli bir eğitim kesiminin ya da okulun hedefleridir.
3. *Özel Hedefler*: Bir ders için düzenlenen hedeflerdir.

Tanımlardan da anlaşıldığı üzere hedef, öğrencilere kazandırılmak istenen özelliklerdir. Bir başka deyişle, amaçlar ve hedef davranışlar belirlenmeden öğretim programının diğer öğeleri işlevsiz kalır. Çünkü hedefler, neyin niçin ve nasıl yapılabileceğini gösterirler. Aynı zamanda hedefler, değerlendirmeye de temel olurlar. Belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ölçülür ve değerlendirmesi yapılır. Bir başka deyişle eğitimde hedefler, öğretimi yönlendirmesi, öğretme-öğrenme işleminin yapılmasını ortaya koyması ve ölçmelere kılavuzluk etmesi açısından gerekli görülmektedir.

3.3.1.2. İçerik

Bir öğretim programında amaçlara erişmek için ne öğretelim? Sorusuna cevap veren boyut “içerik”dir. Bir başka ifadeyle, içerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde konuların düzenlenmesi olarak da ifade edilebilir. Kemertaş (2003, s. 20)’a göre içerik, “ öğrenilmesi gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler” olarak tanımlanabilir. Kemertaş, içeriğin şu özelliklere sahip olmasına vurgu yapmaktadır:

1. Amaca göre olmalıdır. Bir eğitsel yaşantı öğrencide amacın öngördüğü istendik davranış değişikliğini gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
2. Öğrenciye göre olmalıdır.
3. Ekonomik olmalıdır. Fazla bir ekonomik kaynak harcamadan belirlenen davranışları kazandırıcı nitelikte olmalıdır (2003, s. 22).

Program geliştirme süreçlerinde içerik belirlenmesini ikinci önemli basamak olarak gören Varış (1996: 114), içeriği ,“ Neyi araştıralım?” ve “ Neyi öğrenelim?” sorularını inceleyen ve bu yönüyle program geliştirme sürecinin “tümleci” olarak görmektedir. Tan ve Erdoğan (2004: 12), içeriğin, hedef davranışlarla tutarlı, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, birbirinin ön koşulu ve bilinenden bilinmeyene şeklinde düzenlenmesine dikkat çekmektedirler. Küçükahmet, içerik yerine “muhteva” kelimesini kullanmakta ve muhteva seçiminde, kavramsal çerçevelerin, temel konular ve fikirlerin, alternatif ve örneklerin verilmesine dikkat edilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda Küçükahmet, muhteva seçiminde dikkat edilmesi gereken ölçütleri şöyle sıralamaktadır:

- Geçerlilik ve güvenilirlik.
- Bilimsellik.
- Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama.
- Faydalılık.
- Öğrenebilirlik.
- Sosyal gerçeklerle tutarlıdır (2009, s. 20).

Doğan (1997, s. 153), içeriğin belirlenmesinde analiz tekniğinin kullanılması gerektiğini belirterek, bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir meslek veya bir görev için bir programın geliştirilmesinde analizin önemine vurgu yapmaktadır. Doğan, analiz tekniğine göre içeriğin birbirine dayalı üç aşama sonunda belirlendiğini ifade etmektedir. Bu aşamaları ise şöyle belirtmektedir: Bireylerin ne yapabilecekleri önce ana bölümler (esas görev) olarak

belirlenmekte daha sonra işlemler (davranış) ve işlem basamakları (davranış analizi) geliştirilmektedir (Doğan, 1997, s. 154).

Yukarıdaki açıklamalardan da görüldüğü üzere eğitim programların hedeflerinin gerçekleştirilmesi için seçilen konu ve etkinlikler programların içerik boyutunu oluşturmaktadırlar. Belirlenen içeriğin eğitim programlarının hedefleriyle bire bir uyumlu ve tutarlı olması gerekmektedir. Aynı zamanda, içerik seçiminde birey ve toplumun isteklerinin ve ihtiyaçlarının da göz önünde tutulması önem arz etmektedir.

3.3.1.3. Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Eğitim programının içeriğini nasıl öğretilim sorusuna cevap veren öge öğretim süreçleridir. Belli bir zaman aralığında içeriğin öğrenilmesi- öğretilmesi için yapılabilecek her türlü etkinliği ifade eder. İçeriğin öğrencilere kazandırılması ise çeşitli araç, gereç, yöntem ve tekniklerle sağlanmaktadır.

Varış (1996, s. 150)'a göre, programın en operasyonel ögesi öğretim süreci olup aynı zamanda öğretmen ve öğrencinin önemli rol oynadığı bir süreçtir. Varış, günümüzdeki öğretim süreçlerinin, öğrenme, gelişme, kişilik, kültür gibi alanlarda yapılan araştırmaların pozitif bulgularına dayanılarak yönlendirildiğini ve yeni yaklaşımların denenmekte olduğunu belirtmektedir. Kemertaş (2003, s. 24) programın bu boyutunu, belirlenen amaçlarla öğrencide oluşması istenen hedef davranışların eğitim durumu (öğrenme-öğretme, işleniş) etkinlikleri vasıtası ile yapıldığı ve tam öğrenmenin oluşması olarak nitelendirmektedir. “Öğretim süreçleri” ni programın uygulayıcıları için her türlü fırsatın sunulduğu bir süreç olarak kabul eden Küçükahmet (2009, s. 22), görsel, işitsel araçlar vb. öğretim öğrenme ortamında yer alan her hususu öğretim süreçleri kapsamında görmekte ve genel olarak yapılabilecek etkinlikleri ise şöyle sıralamaktadır:

- Sınıf atmosferi, sınıf içi yönetim,
- Öğretim kuramlarının sınıf atmosferinde kullanımı,
- Öğretim ilke, yöntem ve teknikler,
- Öğretim stratejileri,
- Öğretimin planlanması.

Öğretim sürecini Demirel (2012, s. 135), eğitim durumlarının düzenlendiği bir süreç olarak kabul etmektedir. Demirel, eğitim durumlarını, öğrenciye ve öğretmene dönük olarak iki aşamada ele almakta ve öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği ve öğretmen

açısından da öğretme yaşantıları düzeneği şeklinde nitelendirmektedir. Demirel, öğretim sürecinin etkinliklere dayalı bir öğretim yaklaşımıyla yürütülmesini savunmaktadır.

Bilgi çağında, öğrenme- öğretme ortamlarının düzenlenmesinde teknolojinin kullanılması kaçınılmaz olmaktadır. Teknolojik gelişmeler, eğitim sisteminin yapısını ve eğitim ortamlarında uygulanan öğrenme-öğretme faaliyetlerini etkilemektedir. Eğitim teknolojilerinin öğretim sürecinde etkili kullanımının eğitimde kaliteyi yükselteceğine inanılmaktadır (İşman, 1997). Wiles ve Bondi (1998, s. 29), geleneksel yaklaşımın aksine günümüzde öğretim sürecinde teknoloji kullanımının önemine vurgu yapmaktadırlar ve teknolojinin sınıf ortamında kullanımının etkili ve başarılı bir öğrenme sağladığını belirtmektedirler. İşman ve Eskicumalı (2003, s. 155) ‘ ya göre ise, eğitim teknolojisi bireylerde etkili ve kalıcı öğrenmeleri sağlayacaktır. Ancak öğrenme-öğretme ortamlarında teknolojiler kullanılırken ders için belirlenen hedef ve davranışlara uygun olanının seçilmesi önemlidir(2003, s. 157).

Yukarıdaki tanımlamalardan da anlaşıldığı gibi, program geliştirme sürecinin üçüncü boyutu olan öğrenme-öğretme süreçleri, hedef ve içeriğe uygun seçilecek olan strateji, yöntem, teknik, araç-gereç, sınıf ortamı ve öğretmen unsurlarıyla birlikte yürüyen bir eğitim yaşantı sürecidir. Bu boyutun amacı, öğrenciye kazandırılacak yaşantılarda bir bütünlük ve etkililik sağlamaktır.

3.3.1.4 Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecine, programın geliştirilmesi ve uygulamaya konulmasının her aşamasında gerek duyulur. Bir programın amacına ulaşp ulaşmadığı “değerlendirme” sonucunda anlaşılır. Eğitimde program geliştirilmesi esnasında yapılması gereken önemli işlerden biri de programın ne denli uygulanabildiğinin yani amaçlara (istendik davranışlara) ne denli sağlıklı ulaşılabilmişinin belirlenmesidir. Programın bu dördüncü boyutuna “ölçme ve değerlendirme süreci” denilmektedir (Kemertaş, 2003, s. 25).

Varış (1996: 186)’a göre eğitimde program geliştirme ve değerlendirme iç içedir. Varış, geliştirme süreci boyunca öğrenciye biçimlendirici sınavların uygulanarak alınan sonuçlar doğrultusunda programın geliştirilmesi ve daha iyi ürünler alınmasının sağlanacağını belirtir. Varış, program değerlendirme sürecinde,“Niçin değerlendiriyoruz?” “Ne Değerlendirilecektir?” , “ Değerlendirmeye kimler katılacaktır?”, “Değerlendirme ne

zaman ve nasıl yapılacaktır?” soruları temel sorular olarak kabul etmektedir (1996, s. 187).

Genellikle ölçme ve değerlendirme kavramları birbirine karıştırılır. Yaşamın her alanında önemli bir yer tutan ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Tekin,1987, s. 31).Değerlendirme ise, ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır(1987, s. 39). Bu bilgiler ışında ölçmenin bir betimleme, değerlendirmenin ise bir yargılama işlemi olduğu söylenebilir. Tekin, değerlendirmenin kesinlikle bir ölçme sonucunun ve ölçütün olması gerekliliğini vurgulamakta ve değerlendirmenin hatasız ya da az hatalı yapılabilmesini ise uygun ölçütün tespit edilmesine bağlamaktadır (1987, s. 40).

Kemertaş (2003, s. 26)’a göre eğitimde değerlendirme, öğrencilerin eksikliklerinin belirlenmesi, başarılarını saptamak, onları belli programlara yönlendirmek, başvuru alan öğretimin etkinliğini anlamak ve kullanılan eğitim programının uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılır. Küçükahmet (2009, s. 22) , değerlendirme şeklinin programın amacına ve özelliğine göre değişkenlik gösterebileceğini belirtmektedir. Örnek olarak da hizmet içi eğitim programlarında başarıya dayalı ve program değerlendirmesi şeklinde iki tür değerlendirmenin yapılabileceğini ifade etmektedir. İşman ve Eskicumalı’ya göre Türk Milli Eğitim sisteminde üç çeşit değerlendirme yapılmaktadır:

1. Tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirme.
2. Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme.
3. Değer biçmeye dönük değerlendirme (2003, s. 205) .

Doğan (1997, s. 317), değerlendirme sürecinin sürekliliğine vurgu yapmakta ve öğretim süreci ile ilgili kararları verebilmek için uygun olan verilerin toplanması ve yorumlanması olarak tanımlamaktadır. Şeker ise (2012, s. 184), değerlendirme sürecinde gerekli olan üç temel öğeden söz etmektedir. Bunlar; a) sistematik olarak verilerin toplanması, b) uygun ölçütlere göre analiz edilmesi ve c) karar verme sürecidir.

Yukarıdaki tanımlardan anlaşıldığı üzere program değerlendirme, eğitim programını veya programın herhangi bir öğesini onaylamak, değiştirmek ya da çıkarmak amacıyla çeşitli ölçme araçlarıyla veri toplayarak bu verilerin ışığında programın etkinliği hakkında karar verme sürecidir (Gözütok, 1999, s. 161).

3.4. Cumhuriyet Dönemi Öğretim Programı Çalışmaları

Cumhuriyetin ilanı ile eğitim alanında yapılan yenilikler ve değişiklikler eğitim sisteminin tüm öğelerinde köklü değişimlere yol açmıştır. 3 Mart 1924 yılında çıkarılan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu (öğretim birliği) ile medreseler kapatıldı ve bütün okullar Milli Eğitim Bakanlığına bağlandı. Akabinde 22 Mart 1926 yılında bugünkü Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın kurulması ve 1 Kasım 1928 yılında Harf İnkılâbı gibi köklü değişimler program geliştirme sürecine de yansımıştır (Fer, 2005, s. 1).

Cumhuriyetin kurucu Lideri Atatürk, eğitim sisteminin bütün alanlarındaki değişikliklerde önemli bir rol üstlenmiş ve öğretim programlarını geliştirme ile ilgili çalışmaları da yakından takip etmiştir. Yeni eğitim sisteminin amaçlarına uygun programların geliştirilmesi, alfabe değişikliği ve bunun öğretilmesi, öğretim programlarının hazırlanmasıyla görevli komisyonları yönetmesi, yeni amaçlara uygun ders kitaplarının yazılması, derslere girip öğretim metotlarıyla ilgilenmesi, eleştirmesi, dışarıdan uzman getirtmesi, Atatürk'ün öğretim programlarının geliştirilmesi konusundaki çalışmalarından bazılarıdır (Akbaba, 2004). Program geliştirme sürecinde yeni eğitim sisteminin nasıl yönlendirileceği konularının görüşüldüğü “Heyeti İlmiye” toplantıları önem arz etmektedir. İkinci Heyeti ilmiye toplantısı kararları doğrultusunda 1924 yılında Cumhuriyet Döneminin ilk programı hazırlanmıştır. Daha çok geçiş programı niteliğinde olan 1924 programının önceki programlardan temel farkı çok az sayıda bazı derslerin konulması, bazılarının değiştirilmesi ve bazı ders konularının Cumhuriyet yönetimine uyarlanmasıdır. Bu programın başka bir özelliği ise kız ve erkek öğrenciler için ayrı olarak hazırlanmış olmasıdır (Akbaba, 2004). Cumhuriyetin ilk yıllarında sürdürülen program geliştirme sürecine, Türkiye'ye davet edilen deneycilik ve işlevsellik ekolünün kurucularından John Dewey'in Türkiye'deki iki aylık incelemeleri sonucu hazırladığı “Türkiye Maarifi Hakkında Rapor” başlıklı çalışmasının önemli etkileri olmuştur. Bu rapor doğrultusunda daha çok ilköğretim programlarının geliştirilmesine ağırlık verilmiştir (Demirel, 2012, s. 12). 1936 yılında hazırlanan öğretim programı Cumhuriyet Döneminde öğretim programları için gelişme döneminin bir örneği olarak kabul edilmektedir. Her dersin programının başında o dersin başlıca hedefleri tespit edilmiş, derslerin öğretiminde öğretmen tarafından dikkate alınacak önemli noktalar, uygulanış biçimi açıklanmış ve öğrencilerin gelişim özelliklerine özel bir önem verilmiştir. Bu programlarla Cumhuriyet İlkokulu, Türk çocuğunu ezbercilikten kurtarmış, canlı konular etrafında öğrencinin

gözlemler, incelemeler yaparak milli meselelerle sıkı bir şekilde ilgilenmeleri sağlanmıştır (Ergin, 1977, s.1785). 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanununun kabulü ile başlayan Cumhuriyet Dönemi Program geliştirme çalışmaları 1950’li yıllara kadar, dönemsel şartlar gereği daha çok yeni nesile Cumhuriyet rejimini benimsetmeye yönelik yürütülmüştür. Geliştirilen programlarda millilik vasfı ön plana çıkmaktadır. Harf İnkılâbı sonrası ise dünyaya açılma ve gelişmiş ülkeleri örnek alma eğilimi artmıştır. Daha fazla bilgi vermeye dayalı ve entelektüel bilgi birimi yüksek bir nesil yetiştirmeye dönük programlar geliştirilmiştir (Ünal, Coştu ve Karataş, 2004). 1924-1950 yılları arasındaki dönemde TTKB tarafından okul programlarının amaçları genel ifadelerle belirlenir ve bu amaçlar doğrultusunda konuların listesi Tebliğler Dergisinde yayınlanır. Bunu takiben belirlenen amaçlara ve konulara uygun olarak ders kitapları hazırlanır. Hazırlanan bu kitaplardan birinin ders kitabı olarak seçimiyle birlikte program geliştirme süreci tamamlanmış olur (Ünal ve diğ.,2004). Bu döneme ilgili söylenebilecek bir diğer önemli gelişme de “Heyeti İlmiye” toplantılarının Milli Eğitim Şûra toplantılarına dönüşmesidir. Dört yılda bir toplanan ve Türk Milli Eğitim Sisteminin en yüksek danışma organı olan Şûra toplantılarının ilki 1939 yılında düzenlenmiştir (Deniz, 2001, s. 13).

1950’li yıllara kadar program geliştirme çalışmaları daha çok dersler ve konular listesi hazırlamak şeklinde yürütülmüştür. Bu bağlamda hazırlanan programlar öğretim programı nitelemesinden uzak ve daha çok “Müfredat Programı” görünümünde idiler. Müfredat programları, dersler, konular ve haftalık ders saatlerini içeren listelerden oluşmuştur (Demirel, 2012, s. 12, Varış, 1988: 46, Ek: 1-2). Program geliştirme çalışmaları, 1952 yılında Türkiye’ye gelerek köy okullarında incelemeler yapan K.V.Wofford’un hazırladığı rapor doğrultusunda daha sistematik bir yaklaşımla ele alınmaya başlamıştır (Demirel, 2012, s. 12). Bu yeni program geliştirme yaklaşımı, toplumun ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, ders kitabı ve öğretim materyallerinin geliştirilen programa bağlı olarak hazırlanması, programın niteliklerine göre öğretmenlerin yetiştirilmesi, geliştirilen programların denenmesi ve ürünlerinin değerlendirilmesi, programın ülke çapında yaygınlaştırılmadan önce yerel uygulamasının yapılması, alınan sonuçlar doğrultusunda programın gözden geçirilmesi ve en son aşama ise tüm ülkede uygulanmasıdır (Fer, 2005, s. 13). İlk ve orta öğretim okullarında kapsamlı program geliştirme faaliyetleri 1953-1954 yıllarıyla başlar. 1954 yılında İstanbul Atatürk Kız Lisesi’nin otuz beş öğretmeninden kurulu bir komisyonca hazırlanan Deneme Okulu Programı, o dönemin özelliklerini taşıyan bir program taslağıdır (Varış, 1988, s. 56). 1960-1980 yılları arası program

geliştirme faaliyetlerinin yurt dışında yürütülen çalışmalardan oldukça etkilendiği modernleşme süreci olup tekrar ilkököl programlarına öncelik verildiği bir dönemdir. Yeni geliştirilen programlar öğrenci merkezli ve öğretmeni rehberlik eden bir konumda gören programlardır. Nitekim 1968 yılı programında belirtilen esaslar bu niteliktedir:

“Eğitim, öğretim çalışmalarında öğretmen, okul, program, kitap, ders araçları ve bütün ders araçları ve bütün eğitim teşkilatı, genç kuşakların daha iyi yetiştirilmelerinde başlıca unsurlardır. Bu unsurlar, ancak, çocukların bedeni, zihni ve sosyal alanlardaki istidat ve kabiliyetlerine göre ele alındığı zaman yararlı olabilir. O halde okulda yapılacak iş, çocuğu millî ülkülere uygun nitelikte eğitmek, her çocuğa gücünün yettiği nispette gerekli bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkları kazandırmak; özellikle inceleme, araştırma, bilimsel düşünme ve öğrenme yollarını kavratmak; öğrendiklerini yeni durumlara uygulama gücünü geliştirmek, çevresine uyumunu ve etkili bir şekilde yaşamasını sağlamaktır. Bu bakımdan; çocuğa gereksiz bilgiler vermek yerine, kendi kendine etkin olması sağlanmalı ve ona gerekli rehberlik yapılmak suretiyle eğitim amaçlarına uygun davranışların kazandırılmasına çalışılmalıdır (Akbaba, 2004, s. 21).

1960’larda başlatılan ve 1970’li yıllarda genişletilerek devam ettirilen program geliştirme çalışmalarının pozitif bilimler alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Gelişmiş ülkelerdeki teknoloji yarışında var olabilme ve dolayısıyla matematik ve fen alanında nitelikli eleman yetiştirme çabalarının ürünü olan modern programlar Ankara’da 1965 yılında açılan Fen Lisesi yoluyla ülkemize girdi. Başlangıçta yalnızca bu lisede uygulanan modern matematik, kimya, fizik ve biyoloji programlarının diğer liselerde de yaygınlaşması amacıyla 1967 yılında MEB Talim ve Terbiye Kurulu’na bağlı ilgili akademisyenlerin katıldığı bir komisyon kuruldu. Fen Öğretimi Geliştirme Bilimsel Komisyonu adı verilen bu komisyon, bugüne kadar modern fen programlarının hazırlanması, denenmesi ve yayılmasında en yüksek karar organı olarak faaliyetlerini sürdürdü (Oğuzkan, 1983, s. 305). 1960-1980 yılları arasında yürütülen program geliştirme çalışmaları; aksiyon araştırmaları, alan çalışmaları, inceleme, seminer, kurslar ve teftiş yoluyla yürütülmüş ve ortaya çıkan program taslakları MEB’de kurulan Program Değerlendirme Komitesi’nde değerlendirilerek TTK’na sevk edilmiştir (Demirel, 2012, s.13).

1980’li yıllarda program geliştirme çalışmalarında yeni model arayışlarının ve model oluşturma çalışmalarının yoğun olduğu görülmektedir (Akbaba, 2004). Bu bağlamda MEB, öğretim programlarının geliştirilmesi ve buna bağlı olarak ders kitaplarının hazırlanması amacıyla üniversitelerden akademisyenler, alan uzmanları, her tür ve derecedeki okulların öğretmenlerinden oluşan “Özel İhtisas Komisyonları”nı kurmuştur. Bu komisyonların

geliştirdiği yeni öğretim programı modelinde “ amaç, hedef davranış, içerik, işleyiş süreci ve değerlendirme” öğeleri olup derslere göre hazırlanması esas alınmıştır (Fer, 2005, s. 13). Program geliştirme konusunda bir model oluşturmak ve bundan sonra hazırlanacak programların bu modele göre yapılandırılmasını isteyen MEB, TTKB’nın 26.5.1983 tarih ve 86 sayılı kararı ile program geliştirme modeli, programların hazırlanmasında genel ilkeler ve bu çalışmaların nasıl yürütüleceği esaslarını belirlemiştir (Tebliğler Dergisi, 4 Temmuz 1983, sayı: 2142). İlgili Genel Müdürlüklerin bünyelerindeki okul ve kurumların öğretim programlarını hazırlamaları ve TTKB’nin onayına sunmaları, onaylanan öğretim programlarının yürürlüğe girmesi ile ilgili hükümler 2 Kasım 1993 tarih ve 475 sayılı Eğitim ve Öğretim Programları ile Ders Kitapları ve Diğer Eğitim Araçlarının hazırlanması ve Geliştirilmesi Yönergesi ile hükme bağlanmıştır. Bu yönerge ile yetkilendirilen TTKB, “Program Hazırlama ve Geliştirme Kılavuzu” hazırlamış ve öğretim programlarının bu esaslara göre yapılandırılmasını istemiştir. Kılavuzun ön gördüğü düzenlemelere göre bir öğretim programı hazırlama komisyonunda, eğitim teknolojü, pedagog, psikolog, sosyolog vb. alan uzmanları, ölçme ve değerlendirme uzmanı, alan öğretmenleri görev alabilir. Öğretim programının temel boyutları amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme alanlarından oluşmaktadır. Programların öğrenci merkezli olmaları ve öğrenme-öğretme sürecinde basitten zora, somuttan soyuta, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene vb. ilkelerine göre yapılandırılması öngörülmektedir. Belirlenen hedef davranışların kazandırılması için örnek ders planlarının yapılması, ölçme ve değerlendirmede kullanılan tekniklere örnekler verilmesi ve geliştirilen programın en az bir yıl süreyle denendikten sonra uygulanması program çalışmalarının esaslarını oluşturmaktadır (Fer, 2005, s. 13).

1990’lı yıllara gelindiğinde program geliştirme çalışmalarına hız verildiği ve yeni program modelleri üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Proje kapsamında 1990 yılında Dünya Bankası desteğinde Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) açılmıştır. MEGP projesinin amaçları, programları iyileştirmek ve geliştirmek, ders kitaplarının ve diğer öğretim materyallerinin kalitesini arttırmak, daha işlevsel ve günün ihtiyaçlarını karşılar düzeye yükseltmektir. Projenin uygulamaları Türkiye’nin 23 ilinde her düzeyden toplamda 208 MLO’da yürütülmüş ve geliştirilen programlar pilot uygulama olarak denenmiştir. Görülen aksaklıkların giderilmesinden sonra geliştirilen programlar tüm ülke çapında uygulamaya geçmiştir (Yüksel, 2003, s.123). Önceki yıllardaki uygulamaların aksine MEGP projesi ile

geliştirilen programların deneme uygulamalarından sonra tüm ülke düzeyinde yaygınlaştırılması ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarında önemli bir yenilik olarak göze çarpmaktadır. Bir diğer program geliştirme modeli de MEGP çerçevesinde kurulan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) tarafından geliştirilen programdır. EARGED modeline göre, geliştirilecek program faaliyetlerini, TTKB'nın bünyesinde oluşturulan üniversite öğretim elemanları, branş öğretmenleri, program geliştirme uzmanları, okul yöneticileri, eğitim psikoloğu, sosyoloğu, ekonomisti ve bakanlık temsilcilerinden oluşan komisyonlar yürütür ve bu komisyonlar geliştirilecek programın amaçlarını, zaman çizelgesini, izlenecek yöntem ve teknikleri, ilkeleri belirler (Gözütok, 2003, s. 124). Bu dönemde yürütülen program geliştirme çalışmalarında programın temel öğelerinden ölçme ve değerlendirme alanına ayrı bir önem verildiği görülmektedir. Bu bağlamda oluşturulan Ölçme Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonları yabancı dil (Almanca, Fransızca ve İngilizce) derslerinin de olduğu 12 ders için programlardaki çeşitliliğin giderilmesine yönelik sadece MEB'nin belirlediği program modeline göre program geliştirme çalışmalarının yürütülmesi önerisini dikkate almayarak çok modelli program anlayışında çalışmalarını yürütmüşlerdir (Demirel, 2012, s. 15, Gözütok, 2003, s.124). Komisyonların çalışmalarının ürünü olarak öğrenciyi merkeze alan Ders geçme ve Kredili sisteme geçilmesi uygun bulunmuş ancak uygulamalardaki aksaklıklar nedeniyle 1995-1996 eğitim öğretim yılında bundan vazgeçilerek kademeli şekilde yeniden "Sınıf Geçme" sistemine dönmüştür (Gözütok, 2003).

1980-2000'li yıllar arasındaki program geliştirme çalışmalarında MEB'nin, standartlaşmaya ve bir tutarlılığın sağlanmasına önem verdiği ve bu doğrultuda çalışmalarını yürüttüğü görülmektedir. Bakanlık, program geliştirme faaliyetlerini yürüten komisyonlara 2142 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan 14.2.1984 gün ve 16 sayılı TTKB kararlı, amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutları içinde derslere göre hazırlanmış bir modele göre programların yapılandırılmasını önermekte ve bu yolla eğitim sisteminde programlarda birliğin sağlanmasını hedeflemekteydi. Ancak bilim adamlarından gelen itirazlar nedeniyle komisyonların çalışmalarında serbest bırakıldıkları ve tek modelli program anlayışından çok modelli program modeli yaklaşımına geçiş yaptıkları görülmektedir (Demirel, 2012, s. 15). Bu dönem eğitim programlarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan öğrenci merkezli ve liderliğini Dewey'in yaptığı yaparak-yaşayarak-deneyerek ilkelerini benimseyen davranışçı yaklaşımdan etkilendiği anlaşılmaktadır (Varış, 1988, s. 92).

2000’li yıllara gelindiğinde ise program geliştirme çalışmalarında ülkemizdeki ve dünyadaki yaşanan gelişmeler ve çağın gerektirdiği yeniliklere uyum gösterebilmek için Avrupa Birliği normlarına uygun modellerin geliştirildiği görülmektedir. Bu anlayışın ilk ürünü olarak 2004 eğitim programı yapılandırılmıştır. Geliştirilen programın öncesinde Talim ve Terbiye Kurulunca program geliştirmeye esas olan ihtiyaç analiz çalışmalarında; müfettişlerden, öğretmenlerden, öğretim üyelerinden, İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden, sivil toplum kuruluşlarından görüşler alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenen taslak öğretim programları Yalova Hizmet İçi Eğitim Enstitüsünde düzenlenen hizmet içi eğitim çalışması ile de uygulayıcılara anlatılmıştır (Akbaba, 2004, s. 23). Geliştirilen yeni model eğitim programının modern program geliştirme çalışmalarının başladığı 1940’lardan beri ilk defa öğretim programlarında uluslararası bir kıyaslama yapılarak bütünsel ele alındığı ve davranışçı yaklaşımdan bilişsel ve yapılandırmacı bir yaklaşıma geçildiği görülmektedir. Bu dönemde hazırlanan programlarda göze çarpan önemli diğer önemli bir gelişme de etkinliklere çokça yer verilmiş olması, içerik ve etkinliklerin çoklu zekâ kuramı, etkin öğrenme gibi kuramlara göre düzenlenmiş olması ve ölçme- değerlendirilmede sonuç değerlendirme yaklaşımından süreç değerlendirme yaklaşımına geçilmesidir (Akbaba, 2004, s.23). 2012 yılında hazırlanan öğretim programlarında ise etkinlik örneklerinin çıkarıldığı, kazanımlarda sadeleştirilmeye gidildiği ve ara disiplin anlayışı uygulamalarından vazgeçildiği böylece öğretim programlarının hacimlerinin hafiflediği görülmektedir.

Yukarıdaki bilgilerin ışığında, Varış (Varış, 1988, s. 68) ve Demirel (Demirel, 2012, s. 14)’in de işaret ettikleri gibi Cumhuriyet Dönemi öğretim programı geliştirme çalışmalarında bir devamlılığın olmadığı ve sürekli yeni model arama çalışmaları ile yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Programlarda sürekliliğin sağlanamayışının nedeni olarak Varış (1988, s. 276), ülkemizde yürütülen program geliştirme çalışmalarının araştırmaya dayalı bir süreç olarak algılanmadığı, kişisel inisiyatif ile yürütüldüğü şeklinde açıklamaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında programların temel felsefesi yetişecek nesillere cumhuriyet rejimini benimsetmek olmuş, 1950’li yıllardan sonra çok partili sistemin etkisiyle gelişmiş ülkelerdeki eğitim programlarına yönelme eğiliminde bir artış ve öğrencilere daha çok bilgi yükleme, entelektüel insan yetiştirme düşüncesinin ön planda tutulduğu görülmüştür (Fer, 2005, s. 9). 2000’li yıllar ise öğretim programlarında ilk defa uluslararası kıstasların göz önüne alındığı ve bilişsel yaklaşımın ve çoklu zekâ kuramının etkisinde AB normlarıyla birebir uyumlu yapılandırıldığı tespit edilmiştir. Sönmez’e göre

(1991, s. 139), Cumhuriyet dönemi öğretim programlarında kuramsal olarak bireylerin ilgi, yetenek ve istekleri merkeze alınmış olmasına rağmen uygulamada tersi olmuş ve realist ve idealist felsefelere dayanan esasıcı ve daimici bir yaklaşım hâkim olmuştur. Demirel'e göre ise (2012, s. 15) program geliştirme çalışmaları, birçok Avrupa ülkesi ve ABD'de olduğu gibi deneme çalışmalarından geçerek bugünkü seviyesine gelmiş ancak elde edilen sonuç sarf edilen çabaya göre beklenen düzeyde olmamıştır. Bunun sebebi olarak Demirel, MEB ile üniversiteler arasında yeterli iş birliğinin olmaması ve program geliştirme ihtisas komisyonları çalışmalarına bilim adamlarının istenilen şekilde katılmalarında bir kopukluk gözlemlendiği şeklinde ifade etmektedir (2012, s. 15).

3.5. İletişimsel Yaklaşım ve İletişimsel Müfredat

3.5.1 İletişimsel Yaklaşım

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 *İletişimsel Yaklaşım* adını alır (Demircan, 2002, s. 249). İletişimsel yaklaşımda esas olan, dilin, yapısal özelliklerinden çok sözlü/yazılı iletişimi sağlamasıdır. Nitekim Richards ve Rodgers (2001, s.161) dilin iletişimsel yönüne vurgu yaparak özelliklerini şu şekilde nitelendirmektedirler: “1. Dil, anlam ifade eden bir sistemdir. 2. Dilin birincil fonksiyonu, etkileşimi ve iletişimi sağlamasıdır. 3. Dil yapısı, onun işlevsel ve iletişimsel kullanımlarını yansıtmaktadır. 4. Dil sadece gramer ve yapısal özelliklerden değil işlevsel ve iletişimsel sözlü / yazılı bölümlerden oluşur”.

İkinci Dünya Savaşı sonrası yaşanan sosyo-yapısal değişimler ve toplumların birbirleri arasında artan ilişkilerin de etkisiyle yabancı dil eğitimi alanında dilbilimcilerin yeni arayışlara yöneldiği görülmektedir (Özcan, 2007, s. 32). Değişen toplumsal gereksinimler karşısında Avrupa Konseyinin verdiği destek dilbilimi çalışmalarına ivme kazandırmıştır. Nitekim 1972 yılında Kopenhag'da düzenlenen *Uluslararası Uygulamalı Dilbilimciler Konferansı* bu çalışmaların geniş halk kitleleriyle buluşmasına ev sahipliği yapmıştır (Melrose, 1995, s. 2). İvme kazanan dilbilim çalışmaları yabancı dil öğretiminde gereksinimleri karşılamayan *Durumsal Dil Öğretisi* yerine *İletişimsel Yaklaşım*

(Communicative Approach)’ı geliştirmiştir. Dil yapılarından ziyade iletişim için esas olan dil kullanımına ağırlık veren *İletişimsel Yaklaşım* kısa zamanda geniş dilbilim çevrelerinde yankı bulmuştur. Diğer dil öğretilerinin aksine *İletişimsel Yaklaşım* öğretisinin temellerini toplum bilimcilerin kuramlaştırdığı anlaşılmaktadır.

1950’li yıllara gelinceye kadar dilbilimi sadece dil yapısı alanı olarak kabul ediliyordu. 1956 yılında çağdaş dilbilimin kuramcılarında Noam Chomsky’nin yayınladığı *Syntactic Structures* (Sözdizim Yapısı) isimli kitap, Üretimsel Dönüşümlü Dilbilgisi kuramının habercisi olarak dil bilim çalışmalarında yeni bir anlayışa kaynaklık etmiştir (Brumfit ve Johnson, 1983, s. 2) . Chomsky, Saussure (1916) tarafından *dil ve söz* arasında yapılan ayrıma benzer bir ayırım yapar ve *yeti (competence)* ve *edim (performance)* kavramlarını tanımlar. Chomsky’e göre dilde *yeti*, bir konuşucunun kendi doğal dilinin kurallarını sezgisel olarak bilmesi, *edim* ise, konuşucunun bu kuralları uygulayarak üretmesidir (Özcan, 2007, s. 34). Chomsky’nin modelinde söz dizimi merkezi bir öneme sahiptir. Dönüşümsel Gramer Kuramı, dilbiliminin hedefleri konusunda devrim olarak nitelendirilen yeni bir anlayış geliştirmiş ve dil yapılarının sadece cinslerine göre sınıflandırılmasının yeterli olamayacağını öne sürmüştür. Chomsky ve Bloomfield’a göre dilbilim, dil yapısı alanından ibarettir. Ancak Hymes ve Halliday, bu anlayışın dilbiliminde çığır açıcı olmasına rağmen dil eğitimine etkilerinin sınırlı olduğunu ve sadece aynı şeyin farklı yöntemlerle öğretilmesini sağladığını ifade etmektedirler (Brumfit ve Johnson, 1983, s. 3). Nitekim sosyo-dilbilimci Hymes, Chomsky’nin öne sürdüğü *yeti* ve *edim* kavramlarını yetersiz bularak *iletişim yetisi (communicative competence)* kavramını geliştirir. Böylece dille iletişim kurulmasında dilbilgisi kurallarının yanında dili kullanım ve konuşma kurallarının da var olduğu kabul edilmiştir (Demirel, 2011, s. 48) . Hymes, *iletişimsel yeti* kavramında dört kısım olduğunu ve dilbilgisinin bu bölümlerden sadece biri olduğunu söyleyerek grameri dışarıda bırakmamaktadır. Hymes’e göre bu bölümler: a) Bir dilin bir yapıyı gramatik olarak kabulü veya reddetmesi b) Elverişlilik – bir cümle gramatik olarak doğru olsa bile anlamca uygun olmayabilir- c) Bağlama uygunluk d) Kabul edilmiş kullanım – bir cümle mümkün, elverişli, uygun fakat gerçek olmayabilir- (Brumfit ve Johnson, 1983, s. 14). Hymes, bir çocuğun cümle bilgisini sadece dilbilgisel olarak değil uygunluk açasından da bir başka deyişle ne zaman konuşması, ne zaman susması, kiminle ne zaman, nerede ve ne şekilde konuşacağı yetisini de edindiğini öne sürmektedir (Brumfit ve Johnson, 1983, s. 15). Canale ve Swain (1980) iletişimsel edincin dört ayrı boyutundan söz etmektedirler:

1. “Dilsel edinç” yerine “dilbilgisel edinç”,
2. Rol ilişkilerini, katılanların paylaştığı bilgileri, etkileşime yöneltten iletişim amacını da içeren ve iletişimin geçtiği toplumsal bağlamı anlatan “toplumsal- dilsel edinç”,
3. Bildiri öğelerinin birbirleriyle olan bağlantıları ve söylemin veya metnin tümü içinde anlamın nasıl yerleştirildiğini yorumlayan “söylemsel edinç”,
4. İletişimi başlatmak, bitirmek, sürdürmek, onarmak ve yönlendirmek için iletişime katılanların başvurdukları yolları anlatan “stratejik edinç” (Demircan, 2005, s. 251).

Yabancı dil öğretiminde, “yapısal yaklaşım” gereği, ilk önce dildeki temel yapılar ile onların öğretimini gerçekleştirebilmek için gerekli sayıda sözcükler öğrenildiğinde iletişimin kendiliğinden sağlanabileceği varsayılmış ise de, öngörülen yeterliğe bir türlü ulaşamamıştır. İncelemeler sonunda, bir dil konuşanların yürüyen birer dilbilgisi olmadıkları gibi tümce üretebilme becerisinin de iletişim için gerekli olan biricik yetenek sayılamayacağı anlaşılmıştır. Yapısal yaklaşımı izleyen dönemde (1972), dilin işlevleri ve onlara bağlı türlü kavramlar üzerinde durularak iletişimin öğrenilebileceği varsayımı da pek başarılı olamamıştır; çünkü iletişimde bulunmak tek tek kavramları açıklayarak işlevleri yerine getirmek de değildir. İletişim, dil göstergelerinin anlamlı ve yerinde kullanılmasının ötesine geçilerek el-yüz hareketleri gibi sözel olmayan davranışları da içerir; onlar olmadan, dil kurallarıyla birlikte iletişimin toplumsal kurallarını öğrenmeden kusursuz bir iletişim kurulmasına olanak yoktur (Paulston-Bruder ve Widdowson’dan aktaran Demircan, 2005, s. 249).

İletişimsel yaklaşımda dil beceri öncelikleri öğrencilerin bireysel gereksinimlerine göre belirlendiğinden yeniden tanımına gerek duyulmuştur (2005, s. 252). Dil becerileri, “İşitsel-Dilsel Yöntem”de *dinleme, konuşma, okuma ve yazma* sırasına göre ele alınırken Widdowson’a göre ise dil becerileri, iletişimde rol değişimi dikkate alınarak, “karşılıklı olan” ve “karşılıklı olmayan” diye ayrılmaktadır karşılıklı olanlar *görüşme* ve *yazışma*, karşılıklı olmayan ise *yorum*’dur. *Söyleme, yazma, dinleme* ve *okuma* biçim açısından, *yorum, görüşme* ve *yazışma* ise uygulama açısından iletişimsel yetkinliğin gerçekleşmesini anlatırlar (Widdowson, 1978, s. 64-66).

Toplumsal bağlam içinde iletişim amaçlı bir dil kullanımını öngören İletişimsel Yaklaşımda, yaratıcılığı geliştiren, iletişime yönelik sınıf içi etkinlikler ve öğretim teknikleri ön plandadır. Bu yaklaşımda uygulanan teknikler, drama, rol oynama, benzetim, doğaçlama, sorun çözme, grup çalışması, ikili çalışma ve iletişim oyunları ana başlıkları altında toplanabilir (Özcan, 2007, s. 32). İletişimsel yaklaşıma göre, öğrenciler kalıpları ezberlemek yerine öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilirler. Geçirdikleri zihinsel süreç sonrasında amaç, anladıklarını ve kavradıklarını uygulama sahasına

koymalarını sağlamaktır. İletişim, öğrencinin cümleler kurmasıyla değil bu cümleleri sınıflandırması, sorular sorması ve bir görüş ifadesi haline getirmesiyle gerçekleşir. Dil öğretiminde kurallarına uygun cümle aşaması son aşama olmalıdır (Hengirmen, 2003, s. 31-36). Öğrenen merkezli iletişimsel yaklaşıma göre öğretmen, dilin öğretimi sürecinde yürütülen etkinliklere rehberlik eden bir konumdadır. Sonuçta, herkesin kendi anadilinde sahip olduğu iletişim stratejilerini, öğrenmekte oldukları yabancı dilde de geliştirebilmesi için konuyu kavrayıp yorumlaması, yani öğrenilen hedef dilin bir bilgi dağarcığı olarak kalması değil de, uygulamada bilinmesi gerekenlerin öğretimi amaçlanmaktadır.

3.5.2 İletişimsel Müfredat

İkinci Dünya Savaşı'ndan 1970'lerin ortalarına kadar, dil öğretiminde sözel ve işitsel (audio-lingual) metotlar hâkimdi ve Bloomfield tarafından geliştirilen *Direkt Bileşenler Analizi* de dilbilgisi yaklaşımı olarak kabul görüyordu. *Direkt Bileşenler Analizinin* amacı, anlamı bilinmeksizin cümlelerin yapılarını tasvir etmektir. Geleneksel *Direkt Bileşenler Analizi* yaklaşımının 1957'de Chomsky'nin *Dönüşümlü-Üretimsel Dilbilgisi* ile büyük ölçüde bir kenara bırakıldığı ve 1960'larda ise Katz ve Fodor gibi dil bilimcilerin teşviki ile Chomsky modeline anlam bileşenlerinin eklendiği görülmektedir. 1960'lardan sonra ise anlam çalışmaları dilbilimciler arasında ortak bir alan haline gelmiştir (Melrose, 1995, s. 2). Dilbiliminde anlamın konumunun değişmesi ile beraber, dil öğretiminde yeni yaklaşımların ortaya çıktığı görülmektedir. "İşlevsel (functional)", "Kavramsal (notional)" ve "İşlevsel-Kavramsal (functional-notional)" 1970'li yıllarda Avrupa Konseyi'nin araştırma ve geliştirme birimince modern dil öğretimi için geliştirilmiş dil öğretim yaklaşımlarıdır (Melrose, 1995, s. 2). Willkins, Widdowson, Munby ve Halliday'ın çalışmalarının "işlevsel - kavramsal" yaklaşımın kuramsal temellerini oluşturmada ve bilim çevrelerinde geniş yankı bulmasına neden olduğu anlaşılmaktadır. Abbs ve Freebairn'in *Starting Strategies* (Başlangıç Stratejileri) gibi işlevsel-kavramsal ders kitapları yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu başarının bir kısmı dönüşümlü-üretimsel dil bilgisine bağlı iken; daha büyük bir kısmı anlam çalışmalarını canlandıran Chomsky'nin (Aspects of the Theory of Syntax (1965) "Söz Dizimi Teorisinin Açıkları" çalışması ile sistemli-işlevsel dil bilgisinin kurucusu olan M. A. K. Halliday'e bağlıdır. Bu çalışmanın dilbiliminin, her biri işlevsel-kavramsal yaklaşımı etkilemiş olan şu üç alanı içerdiği görülmektedir : (saf) dilbilimi, toplum-dilbilimi ve dilbilimi felsefesi (Melrose, 1995, s. 2).

Öte yandan Amerikalı toplum bilimci Hymes, bu yaklaşım üzere hazırlanan müfredat ve eserleri yetersiz görerek araştırmacılara “işlevsel-kavramsal” müfredatı iletişimsel yeti (communicative competence) ile birlikte sunar. Çünkü Hymes’e göre cümlelerin mutlaka kullanılan bağlamla ilgili olması gerektiğini ve konuşucunun da hem iletişimsel hem de dilbilgisel yeterliliğe sahip olması gerektiğini savunur. Hymes’e göre, bağlamın uygunluk düzeyi, durumsal faktörlerle alakalıdır. Bu durum, Hymes tarafından SPEAKING kelimesinin ilk harflerinden oluşan bir akronim şeklinde şu şekilde formülize edilmiştir: konum (setting), katılımcılar (participians), sonuçlar (ends, iletişimin amaçları ve sonuçları), eylemler (acts), kurgu (key, alıcının biçimi), vasıtalar (instrumentalities, iletişim kanalları), normlar (norms, katılımcıların davranışları) ve üslup (genre) (Melrose, 1995, s. 4).

İletişimsel müfredat, kavramsal-işlevsel müfredatın gelişmiş şeklidir. İletişimsel yaklaşımın, ilk dışavurumunu anlamak için- yani işlevsel-kavramsal yaklaşımın- öncelikle İngiliz dilbilimci David Wilkins’in öncülük eden çalışması *Notional Syllabuses* (1976) (Kavramsal İzleneler)’in incelenmesi gerekmektedir. Hala kullanılan bu eser, dilbilgisel ve durumsal iki çeşit müfredatın eleştirisi ile başlar. Willkins’in *dilbilgisel müfredatla* ilgili temel eleştirisi; dilbilgisel müfredatın tam anlamıyla öğrenilmesinin dil bilmek anlamına gelmediğidir. Buna sebep olarak da Willkins, dilbilgisi biçimini öğrenmenin dilbilgisel manayı da bilmeyi garanti edemeyeceğini ve bir cümlenin dil yapısını öğrenmenin ise bir ifadede neden kullanıldığını açıklamaya yeterli olamayacağını ifade etmektedir. Willkins’in *durumsal müfredatla* yönelik eleştirisi ise, durumsal müfredatların, öğrenenin kendisinin içinde bulabileceği durumların listesi ve bütün bu durumları kapsayan dilbilgisi içeriğinden ibaret olmasıdır. Willkins, bu yaklaşımın en büyük eksikliğini, bu durumun dil tahmininde gerekli olmadığı ve muhtelif durumlarda sıkça kullanılan rica, onama ya da ret gibi söz eylemlerinde faydasız olduğunu savunmaktadır. Willkins’a göre, başlangıç noktası istenilen iletişim kapasitesidir; dili konuşanların kendilerini nasıl ifade edecekleri sorulamaz fakat “dilnin biçiminden ziyade içeriği açısından dil vasıtası ile neyin iletişime geçtiği” düzenlenmiştir (Melrose, 1995, s. 5). Hymes’le başlayan ve Willkins’la devam eden süreç *İletişimsel Müfredat* kavramının dilbilim çevrelerince kabulüne dayanak teşkil etmiştir. *İletişimsel Müfredat* yapılandırılmasında öğrenci merkezlik esastır ve bu anlayışın dile getirildiği ilk çalışma 1980 yılında Michael Breen ve Cristopher Candlin tarafından Uygulamalı Dilbilim (Applied Linguistics)’ de yayınlanan bir makaledir (Melrose, 1995, s. 9). Makalede *İletişimsel Müfredat*ta hedefin, iletişimsel yeterliliğin

gereklere olan yorumlama gücünün, açıklamanın ve görüşme yöntemlerinin iletişimsel yetiyi geliştirmesi yönüyle gerçekleştirilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır. Breen ve Candlin'e göre, *İletişimsel Müfredat*, dil öğretimini öğrenenler, öğretmenler, metinler ve aktiviteler arasındaki ilişkiyi besleyen süreç odaklı bir yaklaşımdır ve gramerin bu süreçte hiçbir rolü yoktur (Melrose, 1995, s. 9). Breen ve Candlin'e göre, iletişimsel yaklaşıma dayanan öğretim programının yapılandırılma sürecinde öğrencinin önemli bir katkısı olacağına vurgu yaparak "kısmi ve öğrenme odaklı öğrenci yeterliliğinden vazgeçilerek daha sürecin başında öğrenen odaklı olup öğrencinin iletişimsel yeteneklerinden faydalanmanın gerekliliğine" önem atfetmektedirler. Breen ve Candlin, iletişimsel öğretim programında, içerik (konu) öğretmenler ve öğrenciler tarafından seçilmeli, yöntemlerle birleşerek eğitim öğretim sürecine katılmalıdır (Melrose, 1995, s. 10). Breen ve Candlin, program unsuru olarak içeriği (neyin öğretileceği) önemseyerek, yöntem (nasıl) ve hedef (neden)in beraberinde bir birine paralel kendiliğinden gelişeceğini savunmaktadırlar. Candlin'e göre iletişimsel müfredatın işlevi, öğrencinin değerlerini ve bilgiye erişim yöntemlerini keşfetmektir. Candlin, iletişimsel müfredatı da kendi içinde *görev temelli müfredat* ve *öğrenci merkezli müfredat* şeklinde iki kısımda ele almaktadır. Candlin'e göre, *görev temelli müfredat*, "amaçlar, konu/deneyim ve değerlendirme esasları" nı kapsarken *öğrenci merkezli müfredat* ise "sınıf ortamında neyin yapılacağı, öğrenenlere hangi soruların yöneltileceği, işaret edilen problemin keşfinde hangi soruların daha faydalı olacağı, hangi bilgilerin eklenmesi gerektiği, hangi etkinliklerin değerli olacağı" hususlarına değinir (Melrose, 1995, s. 12).

Müfredat tartışmalarında süreç odaklı yaklaşımı benimseyen bir diğer dilbilimci Allen'e göre bir müfredat, yararlı öğrenmeyi desteklemek için program öğelerinin envanter (ürün/sonuç) sürecine bağlı olmalıdır ve biçimden çok anlam ile ilgilenmeyi teşvik etmelidir. Allen'e göre iki çeşit müfredat vardır: a) Dil Müfredatı (Dilbilgisel yapıları içerenler) b) İçerik Müfredatı (Kültürel bilgi, genel yaşam bilgileri içerenler) (Melrose, 1995, s. 13).

Müfredat tartışmalarında Allen'in makalesiyle hemen hemen aynı zemine oturan Yalden'in makalesinde müfredat, sosyal amaçlara hizmet eden ve anlamla ilgilenen bir nevi sosyal belge olarak ifade edilmektedir. Yalden, bir müfredatın içeriğinin ve metodolojisinin nasıl olacağını, o müfredatın hangi temel üzerine oturacağına bağlı olduğuna vurgu yapmaktadır. Yalden'e göre, eğer bir müfredat dilin nasıl öğrenileceği bakışına göre ise o yapısal bir müfredattır. Eğer dilin nasıl edinileceğine göre tasarlanmışsa süreç yaklaşımı

bir programdır. Son olarak dilin nasıl kullanılacağı temeli üzerine ise hedef dilin muhtemel kurallarını tahmin yöntemini temel almıştır ki Yalden bu anlayışta hazırlanmış bir programı kabul etmektedir. Yalden program öğeleri arasındaki ilişkilerin zaten içeriği belirleyeceğini, yapıların ve süreçlerin de metotları ve materyalleri sağlayacağını ifade etmektedir (Melrose, 1995, s. 14).

Bir diğer İngiliz Dilbilimciler Widdowson ve Brumfit, Candlin ve takipçilerinin görüşlerine politik nedenlerin de etkisiyle karşı çıkarlar ve dil öğretiminde sonuç odaklı bir yaklaşımı savunurlar (Melrose, 1995, s. 15). Widdowson ve Brumfit, Candlin'in aksine müfredattaki yöntemlerin birleştirilmesinin öğretmenlerin özgürlüğünü kısıtlıyabileceğinden hareketle müfredat tarafından dayatılan kontrole karşı birey odaklı ve bireysel gelişimi önceleyen bir müfredat anlayışını ifade etmektedirler. Widdowson ve Brumfit, Candlin ve takipçilerinin savunduğu süreç odaklı yaklaşım yerine sonuç odaklı bir yaklaşımı benimsemişlerdir. Widdowson, müfredatı “basmakalıp yapıları fiiliyata dönüştüren yöntemsel olarak sınıf çalışmalarını referans alan bir basmakalıp yapı” olarak nitelendirirken müfredatta hangi yapıların, işlevlerin ve kavramların kullanılması gerektiğinin önemli olmadığını düşünmektedir. Benzer görüşlerde olan Brumfit, öğrenme konularını içeren bir programın, öğretmenin yöntemsel özgürlüğünü kısıtlayacağını ve sınıf içindeki bireylerin ya da grupların anlık gereksinimlerini karşılayamayacaklarını savunmaktadır (Melrose, 1995, s. 15-16).

Yukarıda verilen bilgilerden de anlaşıldığı üzere İletişimci dil yaklaşıma göre hazırlanmış öğretim programlarında çeşitlilik dikkat çekicidir ve bu çeşitlilik genel olarak İletişimci Yaklaşıma dair yapılan tartışmaların başında gelmektedir. Richards ve Rodgers (1986, s. 74) öğretim programlarını tür ve kaynak belirterek şöyle sınıflandırmışlardır:

- İşlevsel, Jupp ve Hodlin (1975)
- Kavramsal, Wilkins (1976)
- Yapılar + İşlevler, Willkins (1976)
- Öğrenen merkezli, Candlin (1976), Henner- Stanchina ve Riley (1978)
- Etkileşimsel, Widdowson (1979)
- Yapısal, işlevsel, araca yönelik, Allen (1980)
- Yapısal bir çekirdek etrafında işlevsel sarmal, Brumfit (1980)
- Göreve dayalı, Prabhu (1983) (Özcan, 2007, s. 36).

Yabancı dil öğretim programlarına dair dilbilim uzmanlarının araştırmalarının ve tartışmalarının daha çok içerik ve yöntemler konusunda olduğu görülmektedir. Yabancı dil

öğretim programları, yetmişli yıllara kadar öğrenci merkezli olmaktan uzak ve öğrencilere sadece dil yapılarının kalıplar şeklinde ezberletilmesi şeklinde yapılandırılmış programlardır. Ancak artan gereksinim gereği kişiler ve toplumlar arası sözlü/yazılı iletişimin kurulabilmesi için günlük konuşma dilinde kullanılan iletişimsel ifadelerin öğrenci merkezli bir anlayışla sunulması geliştirilen iletişimsel yaklaşım sayesinde olmuştur.

1840'lı yıllardan bugüne kadar geliştirilen metotlarla paralel doğrultuda uygulanan müfredatlar incelendiğinde 1940'lı yıllara kadar "Dilbilgisi - Çeviri Metodu"(Grammar Translation Method) nun etkin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu yöntemle güdülen amaç, hedef dilin edebiyatını anlamak ve dil yapılarını ezberletmek olmuştur. "Dilbilgisi Çeviri Metodu"nu "Direkt Metod"(Direct Method) izlemiştir. Bu metodun amacı okuma becerisini öğrencilere kazandırmak olmuştur. Ana dil kullanımı, hedef dilde iletişimi kesmemesi ve o dilde düşünebilmek için sınıf içerisinde yasaklanmıştır. Bu metotta müfredat "durumlar ve konular" üzerinde yoğunlaşmaktadır. 1943ler'de "İşitsel- Dilsel Metot"(Audio- Lingual Method) etkin olduğu görülmektedir. Bu metotta dil öğrenimi bir alışkanlık olarak kabul edildiğinden tekrara dayalı alıştırmalara ağırlık verilmiş; müfredat içerisindeki çalışmalar da bu yönde etkin olmuştur. 1970ler'de "İnsancıl Yaklaşım"(Humanistic Approach)ın gündeme gelmesiyle öğrencilerin seçimleri dikkate alınmaya başlanmıştır. 1983'te Krashen'la birlikte iletişimsel aktivitelere de yer verilen "Doğal Yaklaşım"(Natural Approach) ve "Fiziksel Tepki Metodu"(Total Physical Response) etkin olan yöntemlerdir. "Fiziksel Tepki Metodu"na göre yapılandırılan öğretim programının odak noktası iletişim kurmaya yönelik olmasıdır. Bu metodun en belirgin özelliği hareketler ve vücut dilini kullanarak da iletişim kurulabileceğini göstermektir; bu yüzden kelime çevirisi yapılması yerine o kelimeyi hareketlerle anlatmak tercih edilmektedir. Getirdiği en büyük yeniliklerden biri de öğrenci psikolojisinin dikkate alınarak müfredat hazırlanması, öğrenciler hazır olmadan konuşmaları konusunda zorlanmamalarıdır. Önce kaygılarından kurtulmaları, kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmakta daha sonra hazır olduklarında konuşmaları istenmektedir. Daha sonraları "Toplum Dil Öğrenim Metodu"(Community Language Learning) ile öğrencilerin de öğrenim süreci içerisinde neler hissettiklerine yer vermeye başlanmıştır; amaç yine iletişim kurmaktır. En son olarak "İletişimsel Metot"(Communicative Method) belirmiş, bu metotta öğrenciler dili öğrenmeleri konusunda motive edilmişler ve yapılan aktivitelerin amaçlı olduğu hissettirilmeye çalışılmıştır. Bu metotta özgün metinlere yer verilmekte,

dilin kullanıldığı bağlam da dikkate alınmakta, bir durumu anlatmak için sadece ezbere bir yapı öğrenmekten çok bu durumu ifade etmenin birkaç yolu olduğu öğrencilere anlatılmaktadır (Er, 2006, s. 1-14).

Uzun yıllardır yabancı dil öğretim müfredatları öğrenme-öğretme sürecinin en önemli parçası olan öğrencinin göz ardı edilmesiyle sürdürülmüştür. Bu sistemlerde temel alınan öğrenciye dilbilgisel yapıların verilmesi olmuş, öğrencinin ihtiyacını sağlamasında ona yardımcı olacak iletişimsel özellikler dikkate alınmamıştır. Öğretilecek dilsel öğeler içeriğin, anlamın, öğrencinin ihtiyaçlarının geri plana atıldığı hatta planda yer almadığı bir sistem içersinde dilbilgisel öğelere odaklanılması ve bunların öğretiminin amaçlandığı bir plan içersinde gerçekleştirilmiştir. Dahası, kullanılan metinlerin, diyalogların dili kitapsal dil olup günlük konuşma diliyle uzaktan yakından bir alakası bulunmamaktadır. Öğrencilerden dilbilgisel olarak mükemmel olmaları beklenmiş, yanlışlara, hatalara hoşgörüyü bakılmamıştır.

Günümüz yabancı dil öğretim programlarında ise halen daha iletişimsel yaklaşımın önemini koruduğu görülmektedir. İletişimci yaklaşımda esas olan, dilin asıl işlevi olan yazılı/sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Buna göre, dilin kurallarından çok bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. İletişim teknolojisinin gelişimine paralel toplumlar arası iletişimin daha hızlı ve daha yoğun yaşandığı bu dönemde klasik yöntemlerle dil öğretimi yapmanın olumlu sonuçlar doğurmayacağı aşikârdır. Nitekim Temizöz (2008, s. 67)'ün dilbilgisi çeviri yönteminin ve iletişimsel yaklaşımın öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini incelediği çalışmasında, iletişimsel yaklaşımın kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

3.6. Cumhuriyet Dönemi Arapça Dersi Öğretim Programlarında İletişimsel Yaklaşım

Ülkemizde sistemli Arapça öğretiminin ilk kez Selçuklular döneminde yapıldığı görülmektedir. Selçuklular Arapçayı medreselerde öğretim dili, ilmi çalışmalar, dış yazışma ve dini işleri yürütme gibi hayatın çok geniş alanlarında kullandılar. Osmanlıda ise, benzer görevleri sürdürmenin yanında temel dil kurallarını Türkçeden alan ve İslam uygarlığıyla bütünleşen devletin resmi yazı dili olan Osmanlıcanın oluşmasına katkı sağlamıştır. Arapçanın üstlendiği bu önemli rol Arapça öğretiminin sadece Arapçadan alınan kelime ve kurallarının doğru kullanımını öğretmeye yönelik yapılmasına neden olmuştur (Doğan, 2000, s. 156). Doğan'a göre Türkler, Arapça öğrenimi ya da öğretimi ile karşılaştıkları ilk andan itibaren hep dilbilgisi kurallarını anlatma yoluyla öğretmeye

çalıştılar ve iletişimden uzak bu yöntem Arapçanın öğrenilemez ve zor bir dil olduğu inancının doğmasında etkin bir rol oynamıştır (2000, s. 155).

Selçuklulardan beri süregelen Arapça öğretiminin Cumhuriyet döneminde 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat kanunu sonrası kesintiye uğradığı ve 1951 yılında açılan İmam Hatip Liseleri ile birlikte yeniden ivme kazandığı görülmektedir. 1970'li yıllara kadar Arapçanın yabancı bir dil olarak görülmeyip İslami kaynakların anlaşılmasına yarayan ilim dili gibi kabul görmesi özel öğretim yöntemlerinin geliştirilmesini engellediği ve Arapça öğretiminin diğer İslami ilimlerin öğretimi gibi ezbere dayalı yöntemlerle yürütüldüğü anlaşılmaktadır (Doğan, 200, s. 155). Bu yaklaşımın bir sonucu olarak Arapça öğretiminde amaç, bir dizi eserin okunup anlaşılması ve ezberlenerek kavranması olmuştur. Bir başka deyişle Arapça öğretilmeksizin biçimbilgisi ve söz dizim kurallarının ezberletildiği bir öğretim süreci olduğu görülmektedir (Demircan, 1993, s. 29).

1951 yılında İmam Hatip Liseleri yeniden öğretime başladığında düzenlenen müfredata göre Arapça dersi haftada beş saat olup bağımsız bir ders şeklinde kabul edilmemiş ve diğer meslek derslerinden biri olarak okutulmaya başlanmıştır. İmam Hatip Liselerinin ilk yıllarında düzenlenen müfredatta Arapça dersinin *Gramer* ve *Metinler* olarak iki kısımdan oluştuğu görülmektedir. *Dini Metinler* kitabı, *Gramer* dersinde verilen Arapçanın dilbilgisi kurallarını öğreten konuları içeren dini metinlerden oluşmaktadır (Soyupek, 2004, s. 242). Öğrencilerden bu metinleri okuyup tercüme etmelerinin beklendiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda 1950'li yıllardaki Arapça dersi ile medreselerde okutulan Arapça dersinin temel amaçlarının aynı olduğu görülmektedir. Dinleme, konuşma ve yazma becerilerine hiç yer verilmemiş, *Gramer* ve *Metin* okumaları da bir plan dâhilinde olmayıp tamamen dersin öğretmeninin inisiyatifıyla yapılmıştır. Bu dönemde Arapça öğrenmek dil yapılarını bilmekle eş değer görüldüğünden *Gramer-Çeviri* yöntemi tek etkin yöntem olarak uygulanmıştır. Bu durumda, dönemseller şartlar gereği pedagojik formasyondan uzak, medrese eğitimi almış, çoğu ilkokul mezunu imam, vaiz vb. görevlilerin Arapça derslerine öğretmen olarak girmelerinin ve bildikleri tek yöntemin medrese usulü metin okuma ve çeviri olmasının da etkisi büyüktür. Nitekim ülkemizde İmam Hatip okulları üzerine yaptığı araştırma sonunda kaleme aldığı makalesinde Howard A.Reed, İmam Hatip Okullarına başlayan öğrencilerin %35-40'ı daha birinci yıllarında okulu bıraktıklarını ifade etmektedir. Reed'e göre bunun sebepleri olarak; Arapça gibi karmaşık bir yabancı dilin kalabalık sınıflarda öğrenilmeye çalışılması ve Arapça öğretmenlerinin bir yabancı dil öğretmeni formatından uzak, yetersiz ve donanımsız, yaşlı olmaları, Arapça ders

kitaplarının az olması, metinlerin eski olmasını sıralamakta ve acilen bakanlığın yeni kitaplar bastırmasına vurgu yapmaktadır (1955, s. 162).

1960 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan “ Milli Eğitim Planının Hazırlığı İle Görevli” komisyonun hazırladığı raporda İmam- Hatip Okullarının müfredat programlarının ıslah edilmesi, genel bilgi ve din bilgisi verildikten başka öğrencilerin hayatta üretken olmalarını sağlayacak bir meslek sahibi olmalarının sağlanması ifade edilmektedir (Soyupek, 2004, s. 243). Rapor sonrası meslek derslerinin ders saatlerinde değişiklik yapılmış ancak Arapça dersinde bir değişiklik olmamıştır. 1960 ve 1970’li yıllarda Arapça dersinin işleniş bakımından 1950’li yıllardan bir farkı olmadığı görülmektedir. Takip edilen metot klasik medrese usulü olup *Gramer* ve *Metinler* şeklinde devam etmiştir. Dil yapıları öğretmenler tarafından detaylıca anlatılır ve öğrencilere not tutturulur, metin okumalarında ise önce öğretmen metni okur, öğrenciler hareketler ve aynı şekilde tercüme edilir. Arapça öğretimi anlaşıldığı üzere tamamen öğretmen merkezli olup öğrenciler pasif bir alıcı durumundadırlar (Soyupek, 2004, s. 45).

Tezin bu bölümünde, eldeki veriler ışığında, 1973, 1978, 1984, 1999, 2006, 2011 (2) ve 2012 yıllarında yayınlanmış Ortaöğretim Kurumları Arapça Dersi öğretim programları, öğretim programı unsurları ve iletişimsel yaklaşım yönleriyle incelenmiştir. Bu programların 1978, 1984, 1999, 2006 ve 2011 tarihli olanları Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2011 ve 2012 ilköğretim (4-8) ve ortaöğretim (9, 10, 11, 12. sınıflar) Arapça dersi öğretim programları ise TTKB tarafından hazırlanmıştır.

3.6.1. 1973 Arapça Dersi Öğretim Programı

1973 İmam- Hatip Okulu Öğretim Programı, 12 Temmuz 1973 tarihli 437 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla yürürlüğe girmiştir. Kurul kararı şu şekildedir : “ kurulumuzun 1 Temmuz 1972 gün ve 290 sayılı kararıyla kabul edilen İmam Hatip Okulu Müfredat Programı’nın uygulamasını ertelemeyi öngören Kurulumuzun 28 Kasım 1972 gün ve 354 sayılı kararıyla kabul edilerek yürürlüğe konulan “İmam-Hatip Okulunda Uygulanacak Ders Dağıtım Çizelgesi ve Programları” yönünde yapılan değişiklikler dikkate alınarak, Din Eğitimi Genel Müdürlüğünün 29 Haziran 1973 gün ve 325.20/4800 sayılı yazılılarıyla Dairemize intikal ettirilen, İmam-Hatip Okulu Arapça Müfredatı ile diğer derslerin 2, 3, 4. sınıf müfredatının bağlı örneğine göre kabulü Kurulumuzca uygun görülerek, durumun Bakanlık Makamının tasviplerine arzı kararlaştı” (Ek-3). Program, o günkü adıyla, İmam

Hatip Okullarında okutulacak olan dersleri kapsayan bir program olup Din Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmıştır. Künye bilgilerinde, Programı hazırlayan komisyon üyeleri ile ilgili herhangi bir bilgi yer almamaktadır.

1973 ADÖP, beş sayfadan ibaret olup *Amaçlar*, *Açıklamalar* ve sınıflara göre *Konular* bölümlerinden oluşmaktadır. *Amaçlar*, Genel Amaçlar olmayıp Arapça Dersinin *Özel Amaçlarıdır* ve şu şekilde sıralanmaktadır:

- a) Öğrencilerde, mesleki metinleri okuyup anlayabilecek bir dil öğrenme istek ve ilgisini uyandırmak.
- b) Öğrencilere, Arapça kelimeleri en iyi şekilde telaffuz edebilme ve doğru okuyup yazabilme alışkanlığını kazandırmak.
- c) Öğrencileri, belli ölçülerdeki mesleki metinleri sözlük yardımıyla anlayabilecekleri ve öğrenmeye başladıkları dili kendi kendilerine ilerletebilecekleri bir seviyeye ulaştırmak (1973 ADÖP, s. 2).

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı “ Milli Eğitim Temel Kanunu” ile İmam-Hatip Okullarının ismi “ İmam- Hatip Liseleri” olarak değiştirilir ve yasanın 32.maddesi gereği öğrencilerine üniversitelere girebilme hakkı verilir. Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 32. Maddesine göre İmam-Hatip Liseleri, “ İmamlık, Hatiplik ve Kur’an Kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere Milli Eğitim Bakanlığı’nca açılan, ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe, hem yükseköğretime hazırlayıcı programlar uygulayan” öğretim kurumlarıdır (Bozan, 2007, s. 16). 1973 yılı ADÖP’nin, Lise 1 ve 2.sınıflarda haftada 4 saat, Lise 3 ve 4.sınıflarda haftada 3 saat olarak hazırlandığı görülmektedir (1973 ADÖP, s. 3-6).

Öğretmenin günlük çalışmalarını nasıl planlaması gerektiği konusunda rehberlik eden ve alternatif yollar sunan öğretim programlarının dört temel ögesi vardır. Bu ögeler; *Amaçlar* (Hedefler), *İçerik* (Ne öğretilim?), *Öğretme- Öğrenme Durumları* (Nasıl öğretilim?) ve *Ölçme-Değerlendirme* (Ne kadar öğrenildi?)dir. Bu bağlamda ele alındığında, 1973 Öğretim Programının *Genel Amaçlar* bölümünün olmayıp sadece dersin kendine özgü *Özel Amaçları* görülmektedir. *Özel Amaçlardan* ise Arapça Dersinin bir mesleki ders olarak kabul edildiği ve öğrencilerin sadece mesleki metinleri anlamalarının hedeflendiği anlaşılmaktadır.

Dersin Konuları, programın *İçeriği* olarak sadece dil yapılarının başlıklarının listelendiği bir alan olup sınıflara göre belirlenmiştir. Konuların, sarmal yaklaşıma göre ele alınmayıp sınıflara göre birbirinin devamı şeklinde düzenlendiği görülmektedir. Örneğin, birinci

sınıfta Giriş başlığı altında Harfler, Harflerin Telaffuzları, Okumayı kolaylaştıran işaretler, Fiil başlığı altında fiilin tanımı, fiil cümlesi ve fiil çekimleri, İsim başlığı altında ise Ma'rife-Nekre, Mübteda-Haber ve Zamirler anlatılmaktadır (1973 ADÖP, s. 3). İkinci sınıfta Lâzım ve Müteaddi fiiller, Aksam-ı Seb'a, İsim Cümlesi, Nevasih, üçüncü sınıfta Mu'tel Fiiller ve çekimleri, İnne ve benzerleri, irab ve tâbiiler, dördüncü sınıfta ise Mu'rab-Mebni, Şart Cümleleri, Masterlar vb. gibi dil yapıları *Ders Konuları* olarak belirlenmiştir (1973 ADÖP, s. 4-6). Yabancı dil öğretim programlarının içeriklerinin belirlenmesinde daha çok sarmal bir yaklaşım tercih edilir ve konuların yeri geldikçe tekrarlanması, önceki öğrenilenlerin tekrar edilirken konuların kapsamlarının genişlemesi şeklinde düzenlemeler yapılır (Demirel, 2012, s.127). Programın *Açıklamalar* bölümünün 3. Maddesinde tekrarın önemi vurgulanmakta ve konuların birinci sınıfta Arapçanın tüm dilbilgisi konularını topluca içerdiğini, ileriki sınıflarda genişletilerek tekrarlarla sürdürüldüğü belirtilmiş olmasına rağmen *Ders Konularının* bu ilkelerin dikkate alınarak hazırlanmadığı görülmektedir (1973 ADÖP, s. 2).

Öğretim Programlarının, nasıl öğretilim? sorusunun cevap bulduğu *Öğretme- Öğrenme Durumları* ögesinin ipuçları Programın *Açıklamalar* bölümünde yer almaktadır. Bu durum, 4, 5 ve 6. Maddelerde şöyle ifade edilmektedir:

- 4- Bilindiği üzere bir çocuk ana dilini, kelime ve cümleleri devamlı işitmek, bunların gösterdiği eşya ve hareketleri görmek, kendi kendine konuşmaya gayret etmek suretiyle öğrenir. Bu sebeple, yabancı dil öğretiminde teyp, plak gibi göze ve kulağa hitap eden dil vasıtalarından büyük çapta faydalanılmalı, gerekirse resimler de kullanılarak öğrenme kolaylaştırılmalıdır.
- 5- Arapçada cümle yapısı ve hareke ayrı bir önem taşır. Bu bakımdan önceleri harekeli basit parçalar okutulmalı, daha sonra hareke azaltılarak öğrencinin harekesiz metinleri okumasının sağlanmasına çalışılmalıdır. Diğer taraftan kelimedden önce cümle verilmeli ve kelime cümle içinde öğretilmelidir. Cümle içinde bulunmayan bir kelimenin ölü olduğu ve cümle içinde canlı bulunduğu unutulmamalıdır.
- 6- Arapça bir metne başlandığında öğretmen, önce o metni ağır ağır bir veya gerekirse birkaç defa okumalı, sonra öğrencilerin aynı metni sessiz olarak gözden geçirmelerine, gerek anlam gerek okuyuş bakımından anlamadıkları yerleri sormalarına imkan verilmelidir (1973, s. 2).

Programın *Ölçme ve Değerlendirme* alanına yönelik olarak sadece *Açıklamalar* bölümünün son maddesi olan 6.maddenin alt başlıklarında bilgi verildiği görülmektedir. Konuyla ilgili ifadeler, ilgili maddenin alt başlıklarında şöyle belirtilmektedir:

- b) Okutulan metinle ilgili olarak Arapça soru-cevap cümleleri tertip edilmeli, bu cümlelerin başlarına (İnne, limaza vb. gibi) ekler getirilerek öğrenciler bilgilerini kullanmaya alıştırmalıdır.
- c) Alıştırma cümlelerinde boş yerler bırakılmalı ve bu yerlerin öğrenciler tarafından doldurulması istenmelidir.
- e) Dersler ilerledikçe metinlerin sonlarına, öğrencilerin o safhadaki bilgileriyle anlayabilecekleri ve belli bir kaideyi hatırlatmak üzere ezberleyebilecekleri şiir, atasözü, hadis ve ayetler konulmalıdır (1973, s. 3).

1973 Arapça Dersi Öğretim Programı, temel dil becerilerini (Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma) geliştirmekten uzak, dilbilgisi konularının esas alındığı bir programdır. Nitekim *Açıklamalar* bölümünün 2. Maddesinde şu ifade yer almaktadır: “ Bir dilin öğrenilmesinde kelimelerin anlamları ve cümlelerin kuruluşu en büyük rolü oynar, gramer ise yabancı bir dilin öğrenilmesine ışık tutar. Bu sebeple doğrudan doğruya dilin kendisi öğretilirken bir taraftan da kaidelerinin verilmesi esas olmalı, her sınıfta okutulacak dilbilgisi konularının örnek ve alıştırmaları, imkân nispetinde o sınıfın okuma metinlerinden seçilmelidir (1973 ADÖP, s. 2). Ayrıca dilbilgisi konularının Türkçe dilbilgisi konularıyla karşılaştırmalı işlenmesi tavsiye edilmektedir (1973 ADÖP, s. 4). Programda, temel dil becerilerinden en çok okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmakta ve sıklıkla bu konuya vurgu yapılmaktadır (1973 ADÖP, s. 3).

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşıldığı üzere 1973 Arapça Dersi Öğretim Programı, günlük dil kullanımından uzak, iletişimsel yöntem yerine gramer-çeviri yöntemine göre hazırlanmış ve dil öğretiminde dil yapılarının öğrenilmesini esas alan bir programdır. Tarihçesi hayli eski olan *Gramer-Çeviri Yöntemi*, Johann Meidinger (1849-1860), Karl Plötz (1819-1881), Johann Seiden Stücker ve H.S. Ollendorf gibi isimlerle bir sistem haline gelmiştir. Genellikle sistematik yapısı, ilkeleri ve dayandığı teorileri bilimsel açıdan ele alan öncü ve destekçileri Alman yabancı dil eğitimcileri olan yöntemin öğretim yaklaşımı; “bir şeyin kendisini bilmektense o şey ile ilgili her şeyi bilmek” prensibiyle açıklanmaktadır (Doğan, 2012, s. 66). *Gramer-çeviri yöntemi*, dilbilgisi kurallarını, dilin doğru kullanımına hizmet eden araçlar olarak değil de, kuralların öğretimini bizzat gaye edinen bir yöntemdir. Dilbilgisi-çeviri uygulamaları için kuralları ezberleme, tanımlama ve ya aynen tekrar etme, dil öğretim etkinliği olarak öğrenmenin ölçüsü sayılır. Bu bağlamda *Gramer-Çeviri Yöntemine* göre dil, kelimelerin dilbilgisel dizilimini ve cümlede birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleyen bir dizi kurallar sistemidir. Hedef dilin öğretiminin

dilbilgisi öğretimi olarak algılanması dilbilgisi-çeviri yönteminin en önemli eleştirilen eksikliklerinden biridir (Doğan, 2012, s. 68).

Programda, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik herhangi bir ifadeye rastlanmazken, dil yapılarının öğrenilmesinin o dili öğrenmekle eşdeğer olduğuna sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Örneğin, Programın son sayfasında bu durum şöyle belirtilmektedir : “daha önce işlenen dilbilgisi konuları genel olarak tekrar edilecek, önceki sınıflarda işlenmemiş veya eksik bırakılmış konular tamamlanacaktır. Bir dili bilmek esas itibariyle o dilin cümle yapısını bilmek olduğundan bileşik cümleler biraz daha geniş olarak okutulacaktır....” (1973 ADÖP, s. 6).

3.6.2. 1978 Arapça Dersi Öğretim Programı

1978 yılı Öğretim Programı, İmam-Hatip Liselerinin ortaokul ve lise kısmında okutulan tüm dersleri kapsayan ve 91 sayfadan oluşan bir öğretim programıdır. Programın künye bilgisi olarak, iç kapağında; “Din Eğitimi Genel Müdürlüğünün 16 Mart 1978 tarih ve 03286 sayılı yazılılarıyla Müfredat Programının kitap halinde bastırılması uygun görülmüş, Yayınlar ve Basılı Eğitim Malzemeleri Genel Müdürlüğünün 30 Mart 1978 tarih ve 619/37-3157 sayılı emirleriyle 2000 adet basılmıştır” şeklinde bir bilgi verilmektedir. Program kitapçığının İçindekiler bölümünde, Türk Milli Eğitiminin ve İmam-Hatip Liselerinin amaçları, İmam-Hatip Liselerinin Eğitim ve Öğretim Esasları, Din Görevlisinin Şahsiyeti ve Vazifesi, İmam-Hatip Liseleri Orta Kısım Müfredat Programı, İmam-Hatip Liseleri Orta Kısım Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi ve Orta kısım dersleri, İmam- Hatip Liseleri Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi ve lise kısmında okutulan ders isimleri yer almaktadır (İmam-Hatip Liseleri Müfredat Programı: 3-4). Programın künye bilgilerinde, hazırlayan komisyon üyelerine dair herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Program kitapçığının 31- 34. sayfaları arasında orta kısımda okutulan Kur’an-ı Kerim, Arapça ve Din Dersi dışındaki derslerin (Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Yabancı Dil, Resim, Müzik, Beden Eğitimi ve Ahlak) sınıflara göre ders saatlerini gösteren ders dağılım çizelgesi ve uygulanacak programların başlığı verilmektedir. Kur’an-ı Kerim, Arapça ve Din Dersleri için ise Amaçlar, Açıklamalar ve sınıflara göre Konular belirtilmiştir. Programın 53-91. sayfaları arasında ise Lise müfredatı yer almakta olup derslerin haftalık ders saatini gösteren çizelgeyle başlamaktadır. Daha sonra Meslek Derslerinin genel amaçları ve açıklamalarından sonra sınıflara göre konular

anlatılmaktadır. Arapça dersi de hem ortaokul hem lise kısımlarında meslek derslerinin arasında ve aynı düzen içinde yer almaktadır.

1978 yılı İmam-Hatip Lisesi Öğretim Programının birinci yani ortaokul kısmında yer alan Arapça dersi için ön görülen amaçlar şunlardır:

1. Öğrencilerde ileride seçecekleri meslekle ilgili metinleri okuyup anlayabilecek bir dil öğrenme istek ve ilgisini uyandırmak.
2. Öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerinin anlaşılmasına imkân hazırlamak.
3. Öğrencilere, Arapça kelimeleri en iyi şekilde telaffuz edebilme ve doğru okuyup yazabilme alışkanlığını kazandırmak.
4. Öğrencilerin orta kısımda kazanacakları 1500 kadar kelime içinde basit cümlelerle isteklerini anlatabilmelerini, seviyelerine uygun metinleri sözlük yardımıyla anlayabilmelerini ve öğrenmeye başladıkları dili kendi kendilerine ilerletebilecekleri bir seviyeye ulaşmalarını sağlamak (1978 ADÖP, s. 37).

Açıklamalar kısmında ise okuma metinlerine ağırlık verilmesine ve metinlerin dilin kurallarına uygun şekilde doğru okunmasına vurgu yapılmaktadır. Dilin tüm kurallarının öğrenilmesi beklenmemekte ancak dilin meleke halinde kazanılmış olmasının ve Arapçanın kendine özgü terimlerinin korunmasının önemi ifade edilmektedir. Öğretim materyalleri olarak teyp, plak, film ve resimlerden yararlanılması gerektiği belirtilmektedir. Soru-cevap yönteminin etkin kullanımı, metinlerin önce öğretmen tarafından özenle okunması ve metinlerin öğrenciler tarafından ezberlemeleri tavsiye edilmektedir. Programın ders için ön gördüğü konular dil yapıları ve dilbilgisi kuralları olup Arapçanın tüm dilbilgisi konularının üç yıllık öğretim sürecine yayıldığı görülmektedir. Orta 1'in konuları olarak, Harfler, Harekeler, Cezm, Şedde vb. gibi okuma kuralları, kelime ve cümle kuruluşu başlığı altında İsim, Fiil, Harf, İsim ve Fiil cümleleri, Mazi, Muzâri, Emir fiil çekimleri, 20'ye kadar sayılar, İsim ve Sıfat Tamlamaları belirlenmiştir (1978 ADÖP, s. 38). Lise kısmı Arapça dersinin amaçları orta kısımda belirtilen amaçlardan farklı olmayıp “ mesleki metin” lere ve doğru telaffuza daha çok vurgu yapılmaktadır. Dikkat çeken bir diğer husus da dersin konularının *Metin Okuma* ve *Gramer* şeklinde ayrılarak yapılandırılmış olmasıdır. *Metin Okumalarında* 150-200 kelimelik 25 okuma parçası ön görülürken son sınıfta metin okumalarının olmayıp tamamen sarf ve nahiv diye ayrılan *Gramer* kısma ağırlık verildiği görülmektedir. Programın öngördüğü *Gramer* kısmının giriş bölümünde sahih ve illetli harflerle başlanıp fiil, isim ve irab bölümleriyle devam

edildiği ve bir önceki evre olan orta kısımda görülen tüm dil yapılarının genişletilerek mesleki metinlerin üzerinde uygulamalı şekilde gösterildiği anlaşılmaktadır (1978 ADÖP, s. 60-65).

1978 İmam-Hatip Liseleri Müfredat Programı, bütüncül bir yaklaşımla İmam-Hatip Liselerinde okutulan meslek derslerinin hepsini kapsayan, haftalık ders saatlerini ve konular listesini gösterecek şekilde yapılandırılmış ve öğeleri yönüyle de bakıldığında bir öğretim programı olmaktan ziyade “müfredat” şeklindedir. Ülkemizde 1950’li yıllara kadar daha çok dersler ve konular listesi şeklinde hazırlanmış olan *Müfredat programları* (Demirel, 2012, s. 12), 1950’den sonra çağdaş program içeriğine uygun olarak hedef, içerik, yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme alanlarını kapsayan öğretim programlarına dönüştüğü göz önüne alındığında 1978 yılında hazırlanmış olan bu program bir *Müfredat Programıdır*. 1978 İmam-Hatip Liseleri Programı, Arapça dersine özgü bir program olmayıp tüm meslek derslerini kapsayan bir programdır. Buna göre, bir yabancı dil dersi olarak görülmeyen ve diğer meslek dersleri arasında kabul edilen Arapça dersi, orta kısımda haftada 3 saat, lise kısmında ise haftada 5 saat olarak yapılandırılmıştır. Programdaki *Amaçlar* ve *Konuların* tam anlamıyla olmasa da öğretim programlarının *Hedefler* ve *İçerik* alanlarına karşılık geldiği, ancak yöntem-teknik ve ölçme-değerlendirme alanlarının ise olmadığı görülmektedir.

1978 Arapça Dersi Öğretim Programının, öğretim programlarının öğeleri yönüyle incelendiğinde, İmam-Hatip Liselerinin amaçlarından söz eden *Genel Hedefler* ve Arapça dersinin amaçlarının ifade edildiği *Özel Hedefler* ile öğretilmek istenen dilbilgisi konularının başlıklar halinde listelendiği bir yapıda olduğu görülmektedir. Hedefler, öğrenciye kazandırılmak istenen özelliklerdir ve bu özellikler bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar vb. olabilir. Eğitimde hedefler üç düzeyde belirtilmektedir: a) Ülkenin politik felsefesini belirten *uzak hedef*, b) Okulun görüşünü yansıtan *genel hedef*, c) öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış olan hedefler de *özel hedefler* olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2012, s. 95). Programın orta ve lise kısımlarındaki Arapça dersinin amaçları sıralandıktan sonra dersin işleniş esnasında teyp, plak vb. gibi öğretim materyallerinin kullanımının ve soru- cevap yöntemi de tavsiye edildiği *Açıklamalar* kısmı, öğretim programlarının nasıl öğretelim? sorusuna cevap veren *öğretme- öğrenme durumları* alanına yüzeysel bir vurgu yapmaktadır (1978, s. 38). Öğrenme yaşantıları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilerde istenilen

davranışların gelişebilmesi için yaşantılarının etkili bir biçimde düzenlenmesinde belli ölçütlerin olması ve öğrenmelerin nasıl olduğunun bilinmesi gereklidir. Bu nedenle programlarda hem öğretmene hem de öğrenciye yönelik öğretim ve öğrenme etkinliklerine yer verilmelidir (Demirel, 2012, s. 135). Diğer bir ifadeyle programın *öğretim-öğrenme stratejileri*, belirlenen hedeflere ulaşmada uygulanacak öğretim- öğrenme stratejileri, yöntem ve tekniklerin kullanılması ve sınıf ortamının düzenlenmesini içermektedir (Demirel, 2012, s. 139). Bu bağlamda 1978 İmam- Hatip Liseleri Müfredat Programındaki *Açıklamalar* kısmı öğretim programının *öğretim – öğrenme durumları* alanına tam anlamıyla karşılık gelmemektedir. Öğretim programında eğitim amaçlarının gerçekleşmesi için yararlanılan bir kaynak olan *içerik*, “ne öğretilim ?” sorusuna cevap veren bir alandır. Böyle bir kaynağın kendi içinde değer taşıması, etkinlikle kullanılabilir olması gerekir. Bu nedenle, kavramların ve olayların ezberlenmek üzere ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil fakat yaşama alanlarının etkin şekilde düzenlenmesi gerekir (Varış, 1988, s.155). Bu anlamda 1978 Programındaki *Ders Konuları*, ezberlenmek üzere bir araya getirilmiş gramer konularının listelenmiş hali görünümündedir (1978 ADÖP, s. 38- 41). İçerik öğrenilmesi gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri ifade eder. İçerik düzenlenmesinde somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, yakın çevreden uzağa doğru yapılan bir sıralama vardır (Demirel, 2012, s. 122). 1978 programında öngörülen *Ders Konuları* incelendiğinde 6.sınıfta Harfler ve Harekeler gibi Arapçanın en temel konusuyla başladığı ancak fiil cümlesi, mazi, muzari, emir fiil kiplerinin olumlu- olumsuz çekimleri gibi 11-12 yaş grubu öğrencilerin seviyesine uygun olmayan, zorluk derecesi yüksek konularla son bulunduğu görülmektedir (1978 ADÖP, s. 38-39). Aynı programın lise kısmında ise belirlenmiş olan *Ders Konuları*, orta kısmın devamı şeklinde kabul edilmiş ve *Metin Okuma* ile *Gramer* şeklinde ikiye ayrılmıştır (1978 ADÖP: 58). *Metin Okuma* bölümünde metinler, her biri 150-200 kelimelik 25 adet hareketleri kısmen azaltılmış, mesleki ve diğer metin türleri olarak belirtilmekte ve öğrencilerin seviyesine uygun olması vurgulanmaktadır (1978 ADÖP, s. 59). *Gramer* konuları hemze çeşitleri ile başlamakta fiil, isim ve irab alt başlıkları ile devam etmektedir. Yabancı dil öğretim programlarının içeriğini düzenlemede konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrarlanması söz konusu olduğunda sarmal yaklaşımdan yararlanılmaktadır. Sarmal yaklaşımda, daha önce öğrenilmiş konular gerektiğinde tekrar edilebilir ve konular kendi içinde alt başlıkları arasında ardışık bir sıralamaya göre düzenlenebilir (Demirel, 2012, s. 127). Bu bağlamda

1978 Programında içeriğin düzenlenmesinde sarmal yaklaşım olmayıp konuların birbirinin devamı şeklinde belirlendiği görülmektedir. Örneğin, orta kısımda verilen fiil kiplerinin çekimleri lise kısmında tekrar etmemekte, onun yerine fiil çeşitleri (sahih, illetli, lâzım, müteaddi vb.) anlatılmaktadır (1978 ADÖP, s.60).

1978 İHL Programı iletişimsel yaklaşım yönüyle incelendiğinde ise Arapça dersinin karşılıklı iletişimin kurulmasından ziyade metin okuma ve anlama üzerine yapılandırıldığı ve gramer-çeviri yönteminin benimsendiği görülmektedir. Programın *Açıklamalar* kısmında derslerin, öğrencilerin seviyelerine uygun okuma parçaları ile işlenmesi ve dilbilgisi konularının da bu okuma metinlerinin üzerinde uygulamalı anlatımı istenmektedir (1978 ADÖP, s. 37). Dilin kurallarının yanında kullanımının daha önemli olduğu esasına dayalı iletişimsel yaklaşımın programda hiç yer almadığı anlaşılmaktadır. *Açıklamalar* bölümünde önceki programdan farklı olarak teyp, plak ve film gibi göze ve kulağa hitap eden öğretim materyallerinin kullanılması tavsiye edilmekte ancak konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir bilgilendirme görülmemektedir (1978 ADÖP, s. 38 ve 58).

1978 İHL öğretim programının benimsediği gramer-çeviri yöntemi gereği ana hedefin, öğrencilere, kurallara uygun cümle kurma becerisini kazandırmak olduğu anlaşılmaktadır. Bu yaklaşım, cümle yapılarının örneklerle aktarılması ve daha sonra değişik alıştırmalarla verilen örneklerin pekiştirilmesi şeklinde görülmektedir. Nitekim Programın lise kısmının *Açıklamalar* bölümünün birinci maddesinde şu ifadelerle yer verilmiştir:

“bir dilin öğrenilmesinde kelimelerin anlamları ve cümlelerin kuruluşu en büyük rolü oynar. Gramer ise bir yabancı dilin öğrenilmesine ışık tutar. Bu sebeple doğrudan doğruya dilin kendisi öğretilirken bir taraf öğretilirken bir taraftan da kaidelerin verilmesi esas olmalı, sınıfta okutulacak dilbilgisi konularının örnek ve alıştırmaları o sınıfın okuma parçalarından seçilmelidir” (1978, s. 58).

İletişimci yaklaşımda ise kurallara uygun cümle kurma becerisi, en son aşama olup önemli olan öğrencilerin dili öğrenme sürecinde geçirdiği zihinsel süreçtir. Bu zihinsel sürecin sonunda öğrenilenlerin ve kavranılanların uygulama sahasına konması iletişimsel yaklaşımın özünü oluşturmaktadır (Demirel, 2012, s. 49). Bu yönüyle de 1978 ADÖP, iletişimsel yaklaşımdan uzak bir programdır.

Dil, bir toplumun iletişim aracı olarak kullandığı sözler ve dil kuralları sistemidir ve dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. 1978 ADÖP’da ise hedef dille

iletişim kurulabilmesi için gerekli olan dört temel dil beceri alanlarından okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere ağırlık verildiği görülmektedir. Dil öğretiminde sözlü iletişim kadar yazılı iletişim de önemlidir. Yazma becerisi, öğrencinin, sözcük dağarcığını genişletir ve öğrenmekte olduğu dilbilgisi yapıları güçlendirir. Yazma etkinlikleri, denetimli yazma, yönlendirmeli yazma ve serbest yazma olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Genel olarak denetimli (dikte etme, doğrudan kopya etme vb.) ve yönlendirmeli etkinlikler, dil ile ilgili alıştırmalar yapmaktır. Serbest yazma etkinliklerinde ise, öğrencinin seviyesine uygun, kendisini dile getirmesine izin veren ve biçimden çok içeriğe önem verilen çalışmaları içerir (Özcan, 2007, s. 25). Bu bağlamda 1978 ADÖP ele alındığında, yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak sadece öğrenciye verilen, okuma parçalarının yazılmasının istendiği ödevler şeklindedir (1978 ADÖP, s. 59). Dinleme ve konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik ise Programın Lise kısmında, *Açıklamalar* bölümünün 3.maddesinde şu ifadeler yer almaktadır:

“Bilindiği üzere bir çocuk ana dilini kelime ve cümleleri devamlı işitmek, bunların gösterdiği eşya ve hareketleri görmek, kendi kendine konuşmaya gayret etmek suretiyle öğrenir. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde lisan laboratuvarlarından, teyp, plak gibi göze ve kulağa hitap eden dil vasıtalarından büyük çapta faydalanılmalı, gerektiğinde resim ve tablolarla öğrenme kolaylaştırılmalıdır” (1978 ADÖP, s. 58).

1978 İHL öğretim Programının öğretmen merkezli olduğu ve öğrencilerin etkin katılımına imkân sağlayan hiçbir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir. Örneğin; Programda okuma metinlerinin, öğretmenler tarafından okunması, tercüme edilmesi istenmekte ve yöntem olarak da konuların öğretmen tarafından açıklanması ile soru- cevap yöntemi tavsiye edilmektedir (1978 ADÖP, s. 39). Programda öngörülen bu yaklaşım ile öğretmen, sınıf ortamında soru soran ve konuları anlatan mutlak bir otorite görünümündedir. İletişimci yaklaşımı esas alan yabancı dil öğretim programlarında ise öğretmenin rolü, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak ve öğrendikleri hedef dili sınıf ortamında kullanabilecekleri iletişim ortamını oluşturmaktır. İletişimci yaklaşıma göre, öğretmen, etkinlikler esnasında danışmanlık yapar, öğrencilerin sorularına cevap verir, dili nasıl kullandıklarını gözlemler veya iletişim etkinliklerine katılır (Demirel, 2011, s. 56). İletişimsel yaklaşım öğrenci merkezli olup öğretim etkinlikleri daha çok karşılıklı diyalog, grup çalışması, benzetim (simulasyon), problem çözme ve

eğitsel oyunlarla öğretime dayanır (Demirel, 2011, s. 51). Yukarıdaki veriler ışığında 1978 İHL Programının iletişimsel yaklaşıma göre yapılandırılmadığı anlaşılmaktadır.

3.6.3. 1985 Arapça Dersi Öğretim Programı

1985 İmam Hatip Liseleri Öğretim Programları, MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmış olup 266 sayfadan ibarettir. Programın künye bilgilerinde hazırlayan komisyon üyelerine dair herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Programın iç kapağında, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın teklifi üzerine, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2.9.1983 gün ve 177 sayılı kararları ile kabul edilen İmam-Hatip Lisesi orta ve lise kısmı haftalık ders dağıtım çizelgelerinde yer alan derslerin öğretim programlarının 1984-1985 öğretim yılında uygulanmak üzere T.C Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu Başkanlığınca kabul edildiği bilgileri yer almaktadır. Program İmam Hatip okullarının orta ve lise meslek derslerinin tümünü içeren bir yapıda olup son kısmında ise kültür derslerinin sadece isimleri ve uygulayacakları programlar belirtilmektedir. Programın giriş bölümünde, Türk Milli Eğitiminin ve İmam Hatip Liselerinin amaçlarının anlatıldığı *Genel Amaçlar* bölümü, birinci ve ikinci bölümlerinde ise İmam-Hatip Liselerinin Eğitim ve Öğretim Esasları ile derslerin orta ve lise kısımlarındaki haftalık ders dağılım çizelgeleri yer almaktadır. Üçüncü bölüm, Meslek Derslerinin Öğretim Programlarının anlatıldığı bölüm olup Arapça Dersi bu bölüm kapsamındadır (1985 ADÖP, s. 61-65).

80'li yıllar program geliştirmede sürekliliğin ve standartlaşmanın sağlanmasına yönelik çalışmalar yapıldığı bir süreçtir ve bu bağlamda MEB, üniversitelerdeki bilim adamlarıyla iş birliği içerisinde yeni bir program modeli oluşturmuştur. Bu model, 14.02.1984 gün ve 16 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile amaç, davranış, işleyiş ve değerlendirme boyutları içinde programların derslere göre hazırlanması esasını getirmektedir (Fer, 2005: 13). Nitekim 1985 İmam-Hatip Liseleri Öğretim Programının, kabul edilen bu model kapsamında derslerin konu, amaç, davranış, işleniş ve değerlendirme sırasına göre yapılandırıldığı ve "Müfredat" yerine "Öğretim Programı" olarak nitelendirildiği anlaşılmaktadır. Programdaki çizelgeye göre Arapça dersinin haftalık ders saat dağılımı, bir önceki 1978 Programında olduğu gibi, orta kısımda 3 saat, lise kısmında ise 9 ve 10.

sınıflarda 5 saat, 11 ve 12. sınıflarda 4 saat olarak görülmektedir (1985 ADÖP, s. 28-29).

Arapça Dersinin *Genel Amaçlarından*, Arapça Dersinin 1985 İHL Öğretim Programında meslek ve yabancı dil dersi şeklinde ikili bir yapıda kabul edildiği anlaşılmaktadır. Programda yer alan *Genel Amaçlar* ise şöyledir:

- 1- Arapçayı normal hızla konuşulduğunda anlayabilme.
- 2- Günlük hayatla ilgili merakını ifade edebilecek seviyede Arapça konuşabilme.
- 3- Günlük hayatla ilgili Arapça bir metni okuduğunda anlayabilme.
- 4- Mesleki metinleri lügat yardımı ile anlayabilme.
- 5- Arapçayı kendi kendine ilerletebilecek bir seviyeye ulaşabilme.
- 6- Mesleki ve Günlük hayatla ilgili harekesiz metinleri okuyabilme (1985 ADÖP, s. 63).

Programda Arapça Dersi ile ilgili *Açıklamalar* bölümünde, Arapçanın etkin öğretimi için yapılması istenen öneriler bölümünde önceki dönemlerden farklı olarak bir dil öğretiminde gerekli olan dinleme ve konuşma etkinliklerine vurgu yapılmaktadır. Bu durum 2, 9, 13 ve 24. maddelerde şöyle yer almaktadır:

- 2- Bir yabancı dili iyi öğrenmede bol uygulama yapmanın önemi büyüktür. Ayrıca dinleme ve kullanma tekniği, dinleme ve tekrarlama tekniğinden daha iyi sonuç verir. Bu sebeple sınıf çalışmaları, öğrenilenleri kullanmaya imkân verecek şekilde düzenlenmelidir.
- 9- Dil öğretiminde hangi yöntem veya teknik kullanılırsa kullanılsın öğretim faaliyetinde “ sunma, uygulama ve üretme “ olmak üzere bu üç hususa yer verilmelidir.
- 13- Ders işlerken imkânlar nispetinde laboratuvar, dergi, broşür, film bant, slayt gibi göze ve kulağa hitap eden araçlara da yer vermelidir.
- 24- Dersler genellikle Arapça olarak sunulmalı, mecbur olmadıkça Türkçe kullanılmamalıdır (1985 ADÖP, s. 61-63).

1985 İHL Öğretim Programında diğer meslek derslerinin, *Konu, Amaç, Davranışlar, İşleniş ve Değerlendirme* şeklinde düzenlenmiş olduğu ancak Arapça Dersinin 6-12.sınıflar için bir *Çerçeve Program* şeklinde yapılandırıldığı görülmektedir (1985 ADÖP, s. 64-65). *Çerçeve Program*, genel amaçları, esasları, yöntemleri merkezden belirlenmekle birlikte öğrenim yaşantılarının seçimi, günlük çalışma çizelgelerinin yapılması ve programın uygulaması esnasında karşılaşılan problemlerin çözümünde okullara ya da program uygulayıcıları öğretmenlere hareket özgürlüğü tanıyan programlardır. Derslere ait ünite ve konular, ana ve alt bölümler halinde, “çerçeve” olarak verilmiş olup bunların daha alt bölümlerini ve konu ayrıntılarını okul ve sınıf seviyesine göre

öğretmen belirlemektedir. Öğretmen, iskelet durumunda olan ünite ve konuyu, Milli Eğitimin amaçlarından ve bilimsellikten ayrılmadan, geliştirip zenginleştirerek işleyecektir (Önder, 1986, s. 68). Bu bağlamda 1985 Arapça Dersi ÖP’da *Amaçlara* nasıl ulaşılabacağına ve hangi konuların hangi seviyede işleneceğine dair somut ifadeler olmayıp *içeriğin* belirlenmesinin öğretmene bırakıldığı görülmektedir. Programın *Açıklamalar* bölümünün 12 ve 15. maddelerinde öğretmenden konuları sınıfların seviyelerine, öğrencilerin ilgilerine göre belirlemesi ve gerçeğe uygun şekilde sunulması istenmektedir (1985 ADÖP, s. 62).

1985 Arapça Dersi ÖP, öğeleri yönüyle ele alındığında önceki programlara göre “Müfredat” olmayıp bir “Öğretim Program”ıdır. Öğretim Programlarının *Amaçlar* (Hedefler) ögesi, bir öğretim programının temel esası olup programların şekillenmesinde öncül rol oynar. *Amaçlar*, öğrencilerde istendik bilgi, beceri, tutum, alışkanlık, davranış vb. gibi özelliklerin eğitim yolu ile kazandırılmasıdır (Demirel: 2012, s. 95). Amaçların gerekli nitelikleri arasında öğrenci davranışına dönüklük, açık-seçiklik ve bir muhteva ile kenetlilik özellikleri olduğu belirtilmektedir (Ertürk, 1979, s.53). Bu bağlamda 1985 Arapça Dersi ÖP, dersle ilgili *Genel Amaçlar* boyutuna sahip bir programdır ve ifade edilen *Amaçların*, açık-seçik anlaşılır, öğrencide günlük hayatta öğrendiği kullanabilme becerisini geliştirmeye dönük ve mesleki metinleri anlamasını sağlamayı isteyen kazanımlar olduğu görülmektedir (1985 ADÖP, s.63).1985 Arapça Dersi ÖP bir *Çerçeve Program* olması nedeniyle programların bir diğer önemli ögesi olan *İçerik* boyutunun genel ve belirsiz şekilde ifade edildiği anlaşılmaktadır. *Açıklamalar* bölümünün birinci maddesinde “Arapça öğretiminde sistemli bir şekilde bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, müşahhasan mücerrede doğru bir yol takip edilmeli.” şeklinde ifade edilen konuların neler olduğu açıkça belirtilmemiştir (1985 ADÖP, s. 61). Programın ortaöğretim kısmında harflerin isimleri, şekilleri ve yazının öğretilmesinden sonra diğer konulara geçileceği, sınıf seviyeleri dikkate alınarak kelime, cümle ve gramer konularının işleneceği ifade edilmektedir (1985 ADÖP, s. 64). Lise kısmında ise, sınıf seviyelerine göre karşılama, uğurlama, resmi dairelerde iş takip etme, çarşı- pazarda alışveriş yapma gibi konuları içeren cümlelerin ve gramer konularının kendi sistematığı içinde sıralanarak işlenmesi belirtilmektedir (1985 ADÖP, s. 65). İçerik düzenlenmesinde temel ilkeler arasında somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın

çevreden uzağa doğru yapılan bir sıralama vardır ve işlenmesi gereken konuların belirlenmiş olması gerekir (Demirel, 2012, s. 126). Ancak 1985 Arapça Dersi ÖP’da içeriğin bu özelliklerinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğrenme-Öğretme Durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturur. Bir başka ifade ile *Amaçların* gerçekleşmesini sağlayacak ortamın, *İçeriğin*, öğretim araç-gereçlerinin ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesidir ve öğretim programlarının dört temel ögesinden biridir (Demirel, 2012, s.135). Bu yönüyle 1985 Arapça Dersi ÖP, kısmen de olsa beklentilere cevap vermektedir. *Genel Amaçların* gerçekleşmesi için yeni dil öğretimi yöntem ve tekniklerin kullanılması, konuların görsel materyaller (resim, şema vb.) ile diyalog, soru-cevap, hikâye, fıkra vb. anlatımı ile etkin işlenmesi tavsiye edilmektedir (1985 ADÖP, s. 65). Programın *Açıklamalar* bölümünde, bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde etkinliklerin artırılması, öğretmenlerin sınıf ortamlarında kulağa ve göze hitap eden materyalleri kullanmaları ifade edilmektedir. Öğrencilerin, drama, oyun, şarkı ve hikâye gibi etkinliklerle derse aktif katılımının sağlanması üzerinde durulmakta ve öğretimin amacının, öğrencilere sadece bilgi vermek olmadığı, öğrendikleri dili kullanabilecekleri uygun ortamların hazırlanması ve bu bağlamda öğrencilerin ikili ya da grup çalışmalarına teşvik edilmeleri vurgulanmaktadır. Alışıldık yöntemlerin yerine yeni yöntem ve tekniklerin dilin öğretiminde önemli olduğuna dikkat çekilmekte ve “sunma, uygulama ve üretme” yöntemlerinin kullanılmasının gerekliliği ifade edilmektedir (1985 ADÖP, s. 61).

Belirlenen hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini ya da ne kadarının gerçekleştiğinin anlaşılmasını sağlayan öğretim programının *Ölçme ve Değerlendirme* ögesinin 1985 ADÖP’da yeterince yer aldığı görülmemektedir. Sadece her konunun sonuna, konunun kavranılmasını sağlamak amacıyla çokça alıştırmaya, boşluk doldurma ve soruların yazılması tavsiye edilmektedir (1985 ADÖP, s. 64-65).

1985 Arapça Dersi ÖP’nın önceki programlardan en farklı yönü, Arapça Dersinin mesleki ders olmasının yanında bir yabancı dil dersi olarak kabul edilmesidir (Soyupek, 2004, s.255). Bu bağlamda dilin dört temel becerisini geliştirmeye yönelik ifadelerin programda olduğu görülmektedir. Örneğin Programın *Açıklamalar* bölümünde şu ifadeler yer almaktadır:

- 2- Bir yabancı dili iyi öğrenmede bol uygulama yapmanın önemi büyüktür. Ayrıca dinleme ve kullanma tekniği, dinleme ve tekrarlama tekniğinden daha iyi sonuç verir.

- 7- Öğretmen dersi planlarken derse canlılık getirmeye dikkat etmeli ve monotonluktan kaçınmak için öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlayacak oyun, şarkı, hikaye, fıkra, temsil gibi faaliyetlere, daha ileri sınıflarda da münazara, konferans, gazete ve dergi incelemeleri şeklinde çalışmalar yapılmakla beraber dini ve mesleki metinlere ağırlık verilmelidir.
- 13- Ders işlerken imkânlar nispetinde laboratuvar, dergi, broşür, film, bant, slayt gibi göze ve kulağa hitap eden araçlara da yer verilmelidir.
- 22- Arapçada cümle yapısı ve hareke ayrı bir önem taşır. Bu bakımdan önceleri hareketli basit parçalar okutulmalı, daha sonra hareke azaltılarak öğrencinin hareketli metinleri okumasının sağlanmasına çalışılmalıdır....
- 23- Türkçemize göre Arapça farklı bir alfabeyle sahip olduğundan, işe önce yazıdan başlamalı, yazıyı öğrettikten sonra öğrenci duyduğu veya gördüğü kelimeyi yazabilir hale geldiği zaman diğer konulara geçilmelidir.
- 24- Dersler genellikle Arapça olarak sunulmalı, mecbur olmadıkça Türkçe kullanılmamalıdır.

1985 Öğretim Programında, Arapça Dersinin ilk defa bir yabancı dil dersi olarak kabul edilmesinin bir yansıması olarak yetmişli yıllarda gündeme gelen ve seksenli yıllarda ivme kazanan iletişimci yaklaşımın öğretileri görülmektedir. İletişimci yaklaşımda iletişime yönelik sınıf içi etkinlikler, drama, rol oynama, benzetim, grup çalışması, ikili çalışma ve iletişim oyunları uygulanan tekniklerdir (Özcan, 2007, s.32). Programın *Açıklamalar* bölümünde sınıf çalışmalarının öğrenilenleri kullanmaya imkân verecek şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin dili aktif kullanabilecekleri ikili ya da grup çalışmaları yapmaları teşvik edilmekte ve öğretmenlere, dersi işlerken drama, şarkı, oyun, fıkra, hikâye gibi teknikleri kullanmaları tavsiye edilmektedir (1985 ADÖP, s. 61). İletişimsel yaklaşımda, yanlış yapan ve yanlışları anında öğretmen tarafından düzeltilen öğrenci anlayışı yerini, iletişim kuran ve üreten öğrenci anlayışına bırakır. Nitekim İletişimci Dil Öğretiminde “iletişim kurmak birincildir” ilkesinin işleyebilmesi için hatalar göz ardı edilir (Özcan, 2007, s.36). Ancak iletişimsel yaklaşımın bu önemli ilkesine aykırı olarak 1985 Arapça Dersi ÖP’da hataların düzeltilmesi tavsiye edilmekte ve şöyle ifade edilmektedir: “Hatalar karşısında yapıcı ve düzeltici olmalı, yanlışların tekrarı önlenmeli, bir şeyi önceden doğru olarak öğretmenin sonradan düzeltmeye çalışmaktan daha kolay olduğu unutulmamalıdır. Bu sebeple öğrencilere, başlangıçta dili iyi ve doğru kullanma alışkanlığı verilmeli ve yapılan hatalar düzeltilmelidir. Ancak hatalar düzeltilirken öğrencinin şevkini kırmaktan ve sözünü kesmekten sakınmalı, hatalar duruma göre ya anında veya belli bir sürede düzeltilmelidir” (1985 ADÖP, s. 61/ 8.madde). Program, mesleki metinlerin

yanında dilin günlük hayatta kullanımını sağlayıcı kelimelerin öğretimini ve okuma metinlerini tavsiye etmektedir. Bu durum Programın Lise kısmında şöyle yer almaktadır:

- 5- Günlük hayatta kullanılmayan ve dini metinlerde geçmeyen kalıp ve kaidelere yer verilmeyecektir.
- 12- Sınıf seviyelerine göre karşılama, uğurlama, resmi dairelerde iş takip etme, çarşı pazarda alışveriş yapma gibi konuları ihtiva eden cümlelere ve hitap şekillerine yer verilecektir (1985 ADÖP, s. 65).

Programın *Açıklamalar* bölümü 26.maddesinde ise şu şekilde ifade edilmiştir:

- 26- İsim ve fiil cümleleri hakkında öğrencide bir bilgi birikimi ve meleke hasıl edecek kadar mesafe aldıktan sonra her çeşit cümlenin yer alabileceği kompleks konulara geçilmeli, bu merhalede cümleler konu konu işlenerek (Lokantada, Garajda, Hudutta, Çarşıda, Havaalanında, Denizde, Kırdada, İmtihanda, Camide, İmam-Hatip mesleği ile ilgili konularda vb.) kavratılmalıdır (1985 ADÖP, s. 63).

Eldeki verilerin ışığında 1985 Arapça Dersi Öğretim Programı, Gramer- Çevirinin dışında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını teşvik eden, dilbilgisi kurallarının yanında dilin kullanılmasına da önem veren ve iletişimsel yaklaşımın ilkelerinden yararlanılarak yapılandırılmış bir programdır. Konu başlıkları verilmeyen ve bir *Çerçeve Program* olan 1985 Arapça Dersi Öğretim Programı daha çok Arapça Ders kitaplarında bulunması gereken özellikleri açıklamıştır. Program, ortaokulda 250 kelime lise kısmında ise 300-400 kelime öğretimini hedeflemiştir. Dilbilgisi derslerinin Türkçe anlatımının dışında derslerde Arapça konuşulması gerekliliğini vurgulayan Program böylelikle sadece mesleki metinlerin okunup anlaşılmasının dışında günlük yaşamda kullanılan dilin öğretilmesini de hedeflemiştir.

3.6.4. 1999 Arapça Dersi Öğretim Programı

4306 Sayılı Kanun gereği, zorunlu ilköğretimin kesintisiz sekiz yıla çıkarılmasıyla ilköğretimden ortaöğretime geçişin yeniden düzenlenmesi ve ortaöğretim kurumlarının haftalık ders çizelgelerine bazı derslerin eklenmesi sonucunda, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın ilgi kararı ile İmam- Hatip Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi ve Yabancı Dil Ağırlıklı İmam-Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgeleri yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemelere göre, İmam-Hatip Liselerinin öğretim süreleri bir yılı hazırlık sınıfı olmak üzere toplam dört yıl olarak belirlenmiş ve 1998-1999 öğretim yılından itibaren bütün sınıflarda uygulamaya konulmuştur (Ek-4). Yeni düzenlemeler doğrultusunda Din Öğretimi

Genel Müdürlüğü, İHL Meslek Dersleri Öğretim Programlarını yeniden hazırlamak ve geliştirmek üzere akademisyenlerden ve öğretmenlerden oluşan bir komisyon kurar (Ek-5). Doç.Dr. Mehmet Zeki Aydın başkanlığındaki komisyon tarafından hazırlanan İmam- Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretim Programları TTKB'nin 10.05.1999 Tarihli 39 sayılı Kararı ile 1999-2000 Öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir (Ek-6).

1999 Arapça Dersi ÖP, bağımsız bir program olmayıp yine İmam-Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretim Programında yer alan ancak aynı zamanda Arapçanın yabancı dil dersi olarak da kabul edildiği bir programdır. 1999 Arapça dersi ÖP, bu tarihe kadar yapılandırılmış programların en kapsamlısıdır. Programın bir diğer farkı ise; İmam-Hatip Liselerine hazırlık sınıflarının konulmasıyla birlikte bu sınıf için hazırlanan bölümde ilk defa Ünite/Konular, Dil Bilgisi/Yapı ve Etkinlikler başlığı altında 13 sayfa olarak bir çizelge halinde sunulmuştur. Ancak bu durum diğer sınıflarda görülmemektedir. Çizelgede Dilbilgisi ve Etkinlikler alanları Arapça olarak yazılmıştır (İşler, 2007, s. 647). Programın Giriş Bölümünde, Programın vizyonunun ana çerçevesi çizilmiş ve Arapçanın meslek dersleri içinde Kur'an ve Hadis gibi dini kaynakları anlamada anahtar bir ders olduğu ancak bununla birlikte din görevlilerinin hac, umre vb. zamanlarında sözlü ve yazılı iletişim kurmaları için bilmeleri gereken bir yabancı dil olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda Arapçanın bir yabancı dil olarak öğretiminde, tüm yabancı dil öğretiminde kabul edilen dört temel beceri (Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma) nin kazandırılmasının hedeflendiği ve çağdaş dil öğretimi kurallarına uymanın gerekliliği vurgulanmaktadır (1999 ADÖP, s. 17).

Bu çerçevede Hazırlanan Programın *Genel Amaçlarında* Arapça Dersinin öğretimi sonucunda ulaşılmak istenen hedefler ve buna bağlı olarak Dersin *Özel Amaçları* belirlenmiştir. Programın uygulanmasıyla ilgili geniş açıklamalara yer verilirken özellikle *İçerik, Yöntem, Öğretme-Öğrenme Durumları* ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Programın *Genel Amaçları* şu şekilde ifade edilmektedir:

1. Düzeyine uygun, okuduğu Arapça mesleki ve diğer metinleri anlama.
2. Dinlediği bir Arapça konuşmayı anlama.
3. Arapça sözlü iletişim kurma.
4. Arapça yazılı iletişim kurma.
5. Arapça basılı yayınları izleme.
6. Öğrenmekte olduğu Arapçayı kullanmaya istekli olma (1999 ADÖP, s. 17).

Programın *Genel Amaçları*ndan da anlaşıldığı üzere, önceki dilbilgisi ağırlıklı bir Arapça öğretimi yerine dili bir iletişim aracı olarak gören bir yaklaşımla yapılandırılmış olduğu anlaşılmaktadır. Programda Arapça Dersinin *Özel Amaçları*na da yer verilmiş ve Hazırlık Sınıfı ile Lise 1, 2, 3. sınıfları için ayrı hedefler belirlenmiştir. Hazırlık Sınıfı için öngörülen *Özel Amaçlarda*, Arap Alfabesini tanıma, dilin dört temel becerilerini geliştirme, başlangıç düzeyinde verilen dil yapılarını kavrama, günlük iletişimde deneyimlerini sözlü ifade edebilme ve Arapça öğrenmekten zevk alma gibi hedeflerin ifade edildiği görülmektedir (1999 ADÖP, s.18). Lise 1, 2 ve 3. sınıflar için belirlenen hedefler ise daha çok mesleki metinleri anlamaya dönük hedeflerdir (1999 ADÖP, s. 18-19). Öğretim programlarının ana unsurlarından olan *Hedefler* (Amaçlar), öğretimi yönlendirmesi, öğretme-öğrenme durumlarını ortaya koyması ve ölçmelere kılavuzluk etmesi açısından önemlidir ve şu nitelikleri taşımalıdır:

- Hedefler, öğretmenin değil öğrencinin neler yapması gerektiğini ifade etmelidir.
- Hedefler öğrenme ürününe dönük olmalıdır.
- Öğrencinin kazanacağı davranışları gösteren bir eylemle ifade edilmelidir (Demirel, 2012, s. 99).

Bu yönleriyle Programın *Genel ve Özel Amaçları* incelendiğinde niteliklere uygun hedefler belirlendiği görülmektedir. Belirlenen hedeflerin öğrenciye dönük olması, Programda öngörülen öğrenmeleri başarıyla gerçekleştiren öğrencinin bu öğrenmelerin sonucunda Arapçayı günlük iletişimde sözlü ve yazılı olarak kullanabileceği ve okuduğu mesleki metinleri anlayabileceği ifade edilmektedir. Bir başka ifadeyle *Hedefler*, öğrenme ürününe dönüşerek kazanımlar davranışa yönelik eylemle belirtilmiştir (1999 ADÖP, s. 17-18). Bu bağlamda 1999 Arapça Dersi ÖP'nin, uygulanabilir, açık seçik ve anlaşılır *Hedeflere* sahip olduğu söylenebilir.

Programın *İçeriği* hakkında bilgiler “Uygulamayla İlgili Genel Açıklamalar” bölümünde verilmektedir. Arapça Dersinin *İçeriğinin*, metin/diyalog, alıştırma ve dil bilgisi konuları ile yazı ve telaffuz çalışmalarından oluştuğu ifade edilmektedir (1999 ADÖP, s. 19). Bu bölümlerle ilgili açıklamalarda ise; metin/diyalogların Hazırlık Sınıfında kısa, anlaşılır, basit ve günlük hayatta sıklıkla kullanılan konuları (Evin Bölümleri, Okulda, Alışveriş, Tarihi Yerleri Ziyaret vb.), diğer sınıflarda ise ağırlıklı olarak mesleki konuları (İmanın Şartları,

Hac ve Umre, Nafile İbadetler vb.) içereceği belirtilmektedir. Kelime öğretimi dil öğretiminin önemli bir parçası olarak kabul edilmiş, Hazırlık Sınıfında 800-1000, diğer sınıflarda ise 250 kelime verilmesi öngörülmektedir (1999 ADÖP, s. 19). Dil bilgisi konuları, sınıf düzeyleri dikkate alınarak bir sistem içinde kademeli olarak belirlenmiştir ve başlangıçta günlük hayatta çok karşılaşılan sahih ve sülâsi fiillerin kullanılmasına özen gösterilmesi tavsiye olunmaktadır (1999 ADÖP, s. 20). İçeriğin belirlenmesinde en temel ilke, içeriğin somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa doğru yapılan bir sıralama vardır. Bunun yanında içeriğin hedeflerle tutarlı belirlenmiş olması çok önemli bir durumdur (Demirel, 2012, s. 127). Bu bilgilerin ışığında 1999 Arapça Dersi ÖP'nin *İçeriği*, basitten karmaşığa doğru aşamalı olarak sıralandığı ve konuların belirlenmiş hedeflerle tutarlı olduğu görülmektedir. Örneğin; Dersin İçeriği ile ilgili Açıklamalar bölümünde bu durumu gösteren şu ifadeler yer almaktadır:

- Metin/diyaloglar, sınıf düzeyine uygun olmalı, basitten karmaşığa doğru aşamalı olarak sıralanmalıdır.
- Hazırlık Sınıfında metinler çoğunlukla diyalog şeklinde, konuşmaya ve belli kalıpları öğretmeye yönelik olmalıdır (1999 ADÖP, s. 19).

Programın *Öğretme-Öğrenme Durumları* ögesine dair ifadeler “İşlenişle İlgili Açıklamalar” bölümünde yer almaktadır. Arapça Dersinin işlenişinde görsel, işitsel araçların, gerçek eşya ve modellerin kullanılması tavsiye edilmektedir. Programın öğrenci merkezli hazırlandığı ve öğrencilerin derse aktif katılımlarının sağlanması vurgulanmaktadır (1999, s. 24). Hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli uyarıcıların işe koşulması “Eğitim Durumları” olarak tanımlanabilir. Örneğin, hedefe uygun içeriğin belirlenmesi, öğrenciye verilecek ipuçları, öğrenci katılımının sağlanması, uygun öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması, araç-gereçlerin, sınıf ortamının düzenlenmesi eğitim durumlarını oluşturur (Öztürk, 2005, s. 80). Bu bağlamda Programda, dersin işleniş ve uygun araç gereçlerin kullanımı ile ilgili açıklamaların ayrı başlıklar halinde olduğu, yöntem ve tekniklerle ilgili bilgilerin ise daha çok “Temel Becerilerin Öğretilmesine İlişkin Açıklamalar” bölümünde olduğu görülmektedir (1999 ADÖP, s. 21-25).

Programın *Ölçme- Değerlendirme* ögesi ile ilgili açıklamalar incelendiğinde, Ölçme araçlarının amaç ve davranışların bütününe kapsayacak şekilde seçilmesi tavsiye edilirken her ünitenin, konunun ve dönem sonlarında genel ve özel amaçları sınavacak ölçme sorularının uygulanmasının istendiği görülmektedir (1999 ADÖP, s. 25/1-2.Maddeler). Her sınavda temel dil becerilerini ölçmeye yarayacak soruların gerekliliği vurgulanmakta ve bu amaçla şu soru şekillerine yer verilmesi önerilmektedir:

- Çoktan seçmeli,
- Doğru-Yanlış,
- Yorum gerektiren,
- Cümle genişletme,
- Cümle tamamlama,
- Eşleştirme
- Eş ve zıt anlamlı kelimeler bulma
- Açık uçlu sorular
- Okunan metni/diyalogu öğrencinin kendi cümleleriyle anlatması,
- Öğretmenin okuduğu bir metin/diyalogu öğrencinin yazması,
- Verilen herhangi bir konuda konuşma, kompozisyon yazma (1999 ADÖP, s. 26).

Ölçme ve Değerlendirme, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını, ulaşıldıysa ne kadarına ulaşıldığını ve böylece elde edilen sonuçlar doğrultusunda programın revize edilmesini sağlayan programın ayrılmaz bir parçasıdır. Programın hangi öğelerinde nasıl bir değişim yapılacağı, öğretme durumlarında kullanılan yöntemlerin etkililiğinin nasıl artırılabilceği, hem öğrenci davranışının hem de kullanılan süreçlerin etkililik derecesinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile mümkün olabilir (Öztürk, 2005, s. 83). 1999 Arapça Dersi ÖP'nin, daha önceki programlara nispeten *Ölçme-Değerlendirme* alanında programın değerlendirilmesi anlamında yeterince geri bildirim elde edilmesini sağlayıcı şekilde yapılandırıldığı görülmektedir.

1999 Arapça Dersi ÖP'nin, çağdaş dil öğretilerine göre yapılandırılması temel dil becerilerinin geliştirilmesine ve günlük yaşamda sözlü/yazılı iletişimi sağlayıcı cümlelerin ve kelimelerin öğretilmesine imkân vermektedir. Programın “Temel Becerilerin Öğretilmesine İlişkin Açıklamalar” bölümünde Dinleme/Anlama, Konuşma, Okuma ve Yazma Öğretimi alanlarına yönelik doyurucu bilgiler verilmektedir. Programın öğrenci merkezli olduğu ve sıklıkla dil öğretiminin

sözlü/yazılı iletişimi sağlamak için olduğu vurgulanmaktadır (1999 ADÖP, s.18-24). İletişimsel yaklaşım, öğretmenin rehberliğinde öğrenciler arası etkileşimin çok olduğu ve öz güveni geliştirmenin ön plana çıktığı, öğrencinin ilgisinin sürekli canlı tutulduğu, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Bu bağlamda 1999 Arapça Dersi ÖP'nin, günlük dilde sıklıkla kullanılan kelimelerin öğretiminin hedeflenmesi ve bunun gerçekleşmesi için jest - mimikler, gerçek nesnelere, görseller, drama, hikâye, fıkralar, eğitsel oyunlar gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması, dinleme etkinliklerine yer verilmiş olması ve öğretim etkinliklerinin karşılıklı diyalog, grup çalışmalarıyla yapılmasının istenmesi yönleriyle iletişimsel yaklaşıma dayalı yapılandırıldığı anlaşılmaktadır (1999 ADÖP, s. 21-23). Dil yapılarından ziyade dil kullanımına ağırlık veren iletişimsel yaklaşım gereği programın “Dilbilgisi Öğretimi” başlığı altında sunulan dil yapıları, iletişime yönelik işlevleri yerine getirme konusunda araç niteliği taşımaktadır. Hedef, 9 ve 10. sınıflarda öncelikli olarak dilbilgisi öğretimi değil, anlamlı etkinliklerle desteklenmiş, bütüncül ve iletişimsel bir dil öğretimi gerçekleştirilmektir. Bunun için, yeni dilbilgisel yapılar, becerilerden, etkinliklerden ve konunun bütününden soyutlanmayacak şekilde verilmelidir. 11 ve 12. sınıflarda ise daha önce pratik olarak öğretilen dilbilgisel yapıların konularla eşgüdümlü olarak işlendiği görülmektedir. Bu amaçla metinlerin ilgili gramer konusuna uygun örnekler içerecek şekilde oluşturulması öngörülmektedir (İşler, 2007, s. 650).

1999 Arapça Dersi ÖP, önceki dilbilgisi ağırlıklı bir Arapça öğretimi yerine, dili bir bütün olarak kabul eden bir yaklaşımla belirlenmiş *İçerik* ve yeni *yöntem-tekniklerle* Arapçayı bir yabancı dil olarak gören ve bu bağlamda çağdaş yabancı dil öğretilerini esas alan bir programdır (Aydın, 2003, s. 159). 1999 Arapça Dersi ÖP, program unsurlarının tam ve ihtiyacı karşılar düzeyde olması ve anlamına uygun şekilde iletişimsel yaklaşıma göre yapılandırılması yönleriyle ilk olma özelliklerini taşımaktadır. Programın, öğrenci-öğrenme merkezli ve süreç odaklı yaklaşımla iletişim kurmaya istekli öğrenciler yetiştirmeyi hedeflediğinden dilbilgisi ağırlıklı bir yapıdan uzak, sözlü ve yazılı iletişimi sağlayıcı, günlük yaşama dönük konuların etkinliklerle zenginleştirildiği ve temel dil beceri alanlarının eşit düzeyde kazandırmayı amaçlayan yapıda bir program olduğu anlaşılmaktadır.

3.6.5. 2006 Arapça Dersi Öğretim Programı

2006 Arapça Dersi Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 29.12.2006 tarih 142 sayılı kararı gereği *İmam Hatip Liseleri Arapça (9, 10, 11 ve 12.sınıflar) Dersi Öğretim Programı* ismiyle 2007-2008 Öğretim yılından itibaren 9.Sınıftan başlamak ve kademeli uygulanmak üzere kabul edilmiştir (Ek-7). Programın künye bilgilerinde hazırlayan komisyon üyelerinin şu isimlerden oluştuğu görülmüştür: Komisyon Başkanı Prof.Dr. Emrullah İşler ve Arapça öğretmenleri Hasan Kaleli, İrfan Işık, Selahattin Demirci ve Harun Zompoğlu'dur.

İletişimsel yaklaşıma göre yapılandırılmış olan 2006 Arapça Dersi ÖP, öğrenci- öğrenme merkezli ve süreç odaklı yaklaşımla öğrenciyi motive ederek ve bilimsel yöntemler kullanarak; dinlediğini anlayabilen, anlaşılır bir şekilde konuşabilen, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilen, mesleki metinleri doğru okuyup anlayabilen, sözlü ve yazılı yayınları izleyebilen, Arapça iletişim kurmaya istekli öğrencilerin yetiştirilmesini hedefleyen bir programdır (2006 ADÖP, s. 1).

Programın yapısı, sınıflara göre; *Kazanımlar, Üniteler, Dersler- Konular, Yapılar- Kalıplar, Kelimeler ve Etkinlikler* şeklinde olup 85 sayfadan oluşmaktadır. Programın *Giriş Bölümünde*, son yıllarda hızla gelişen bilim ve teknoloji alanındaki yenilikler ve iletişimin uluslar arası toplumlarda giderek yaygınlaşması sonucu ikinci bir dil öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, Arapça öğrenmenin, gerek temel dini kaynakları anlamada gerekse bu dili konuşanlarla iletişimi sağlamadaki rolü ifade edilmektedir (2006 ADÖP, s. 1).

2006 ADÖP, Meslek Derslerinin içinde yer almayıp bağımsız olarak hazırlanmış ilk programdır ve *İmam Hatip Liseleri Arapça (9, 10, 11 ve 12.Sınıflar) Dersi Öğretim Programı* ismiyle bir kitapçık şeklinde yayımlanmıştır. Program, dil öğretiminde esas olan dört temel beceri (Dinleme- Anlama, Konuşma, Okuma ve Yazma) nin yanında tanıma-tanıtma, anlama, sorgulama, özetleme, ilişkilendirme, eşleştirme vb. alt becerilerin kazandırılmasını da hedeflemiştir (2006 ADÖP, s. 2). Programda Arapçanın dilsel yapı bakımından özellikleri hakkında bilgiler verilmekte ve Yabancı Dil Öğretim Yöntem ve Teknikleri anlatılmaktadır (2006 ADÖP, s. 7-13). Programın birçok yerinde dilin, bir iletişim aracı olduğu vurgulanmakta ve Arapçanın da bu yönde öğretilmesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda *Arapça Öğretiminde Dört Temel Becerinin*

Geliştirilmesi konu başlığı altında örneklerle öğretmenlere tavsiyeler verilmektedir (2006 ADÖP, s. 15-33). Sınıflara göre hazırlanan *Dilbilgisel Yapılar ve Ünite ve Ders Başlıkları* sütunlarından oluşan bir çizelge ile öğretilmesi hedeflenen konular belirtilmektedir (2006 ADÖP, s. 43- 51). Çizelgenin Arapça olarak da *Üniteler, Kazanımlar, Dersler- Konular* (Dilbilgisel Yapılar) ve *Etkinlikler* başlıkları altında hazırlandığı görülmektedir (2006 ADÖP, s. 52-85).

2006 Arapça Dersi Öğretim programının, öğretim programı unsurları (Amaç, İçerik, Öğretme- Öğrenme, Ölçme- Değerlendirme) yönüyle yüzeysel hazırlandığı ve daha çok Arapça öğretiminin çağdaş dil öğretim ilkelerine göre nasıl yapılacağı kaygılarını gidermeye yönelik örnek etkinlikler ve derslerin anlatıldığı bir program görünümünde olduğu, programın *Genel Amaçları* ile Arapçanın bir sözlü/yazılı iletişim aracı olarak öğretilmesinin ve bu bağlamda dil yapılarından çok dil kullanımının esas olduğu kazanımları edindirmenin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Programda *Genel Amaçlar* şeklinde ifade edilen hedefler incelendiğinde, belirlenmiş olan hedeflerin genel olmayıp Arapça Dersine özgü *Özel Amaçlar* olduğu görülmektedir. Öğretim Programlarında ifade olunan *Genel Amaçlar*, her seviyedeki örgün eğitim faaliyetlerine yön veren, aynı zamanda okulun vizyonunu yansıtan hedeflerdir. *Özel Amaçlar* ise öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış olan hedeflerdir (Demirel, 2012, s. 95). Dolayısıyla 2006 Arapça Dersi Öğretim Programında *Genel Amaçlar* başlığı altında ifade edilen hedefler, Arapça Dersinin *Özel Amaçlarıdır*. Programın ön gördüğü *Özel Amaçlar, Genel Amaçlar* başlığı altında şöyle ifade edilmiştir:

1. Okunan Arapça bir metni ve normal hızdaki bir Arapça konuşmayı anlar.
2. Anlaşılır bir mahiyette Arapça konuşur.
3. Arapça bir metni sesli veya sessiz okuduğunda doğru olarak anlar.
4. Duygu ve düşüncelerini yazıyla doğru olarak ifade eder.
5. Mesleki metinleri doğru olarak okur ve anlar.
6. Sözlü ve yazılı yayınları izler.
7. Arap dünyasının kültür varlıklarının farkında olur ve farklılıkları hoşgörü ile karşılar.
8. Arapça iletişim kurmaya istekli olur ve özen gösterir.
9. Arapça öğrenmeye kararlı olur.
10. Arapça öğrenmekten zevk alır (2006 ADÖP, s. 3).

Öğretim Programlarında belirlenmiş hedefler, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencilerin kazanması istenen, istendik yöndeki davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan özelliklerdir (Ertürk, 1979: 25). Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin bilgi, beceri, tutum, ilgi, alışkanlar, yetenekler vb. özelliklerinin eğitim yoluyla istendik yönde kazandırılmasıdır. Bu bağlamda 2006 Arapça Dersi ÖP'nin *Genel Amaçları*, öğrencilerin Arapça ile iletişim kurmalarını sağlayıcı tutum ve becerileri kazanmalarını hedefleyen bir yapı görünümündedir. Programın hedeflerinin, açık, seçik, anlaşılır bir dille yazıldığı ancak kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralanmadıkları anlaşılmaktadır. Amaçların ilk basamaklarında “Okunan Arapça bir metnin ve normal hızdaki bir konuşmanın anlaşılması” ve “Anlaşılır mahiyette Arapça konuşulması” hedeflenirken son basamaklarında ise “Arapça iletişim kurmaya istekli olması” ve “Arapça öğrenmeye kararlı olması” hedeflenmiştir. Belirlenen hedeflerde aşamalı bir sınıflandırmanın yapılmadığı anlaşılmaktadır. Bu sınıflamada belli bir alana giren hedefler, basitten karmaşığa doğru sıralanmaktadır (Demirel, 2012, s. 96). Ancak Programda hedeflerin, Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel (Psiko-motor) alanlarına uygun şekilde yazıldığı görülmektedir. Örneğin; *Genel Amaçlar* 3. Maddesinde “Arapça bir metni sesli veya sessiz okuduğunda doğru anlar” ifadesiyle Bilişsel, 8.maddesinde “Arapça iletişim kurmaya istekli olur ve özen gösterir” ifadesiyle Duyuşsal, 6. maddesindeki “Sözlü ve yazılı yayımları izler” ifadesiyle de Devinişsel Alandaki hedeflenen kazanım ifade edilmiştir (2006 ADÖP, s. 3). *Bilişsel Alan* (cognitive domain) zihinsel öğrenmelerin olduğu alan olup bilgi, anlama, kavrama, uygulama, analiz ve değerlendirme, bu alanın alt basamaklarıdır. *Duyuşsal Alan* (affective domain), sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum gibi duygusal yönlerin baskın olduğu alanlardır. *Devinişsel Alan* (psychomotor domain), zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin ön planda olduğu bir alandır (Demirel, 2012, s. 96).

2006 Arapça Dersi ÖP'nin *İçerik* unsuru yönüyle önceki programların aksine sadece dilbilgisel yapılar olmayıp *Ünite ve Ders Başlıkları* olarak günlük yaşamda kullanılan Arapçayı öğretici konulardır. Örneğin; 6. Ünite başlığı “Günlük Hayat” olup 1. Ders: Sabah Etkinlikleri, 2. Ders: Okuldaki Etkinlikler ve 3. Ders: Akşam Etkinlikleri'dir (2006 ADÖP, s. 43). “Ne Öğretilecek?” sorusunun cevabını veren *İçerik*, dersler ile derslerde yer alan ünite ve konulardır. Bunlar, öğrencinin, öğrenim yaşantıları yolu ile bilgi, beceri, alışkanlık ve tutum kazanması için düzenlenmiş öğrenme durumlarıdır (Önder, 1986, s. 64). Seçilen *İçerik*, belirlenen amaçlara hizmet etmelidir. Bu bağlamda Programın *İçeriğinin*,

Amaçların hedeflediği kazanımların ediniminde aracılık ettiği anlaşılmaktadır. Nitekim 9 ve 10.sınıf konularının, daha çok günlük yaşam etkinlikleri (Selamlaşma ve Tanışma, Alışveriş, Günlük Hayat, Boş Zamanları Değerlendirme, Okul Hayatı vb.) , Yakın Çevre (Aile ve Akrabalar, Evin Bölümleri, İnsanlar ve Mekânlar vb.), Yiyecek ve İçecekler, Milli ve Dini Bayramlar gibi konuları kapsarken 11 ve 12.sınıflarda ise Kur'an-ı Kerim, İslamın Şartları, Sünnet, Hac ve Umre gibi Mesleki metinleri içerdiği anlaşılmaktadır (2006 ADÖP, s. 43-51). 11 ve 12. sınıf *İçeriğinde* göze çarpan bir diğer husus da ünitelerin Birinci derslerinin okuma metinlerinden ikinci Derslerinin ise dil yapılarından oluşmasıdır. Örneğin; 7.Ünitenin Birinci Ders Konusu “ Sünnet”, İkinci Ders Konusu ise “ Mefulü Bih” dir (2006, s. 48). Dil yapıları 9 ve 10.sınıflarda, *Ünite ve Ders Başlıkları'nın* yer aldığı çizelgede sadece konu başlıkları şeklinde yer almışlardır (2006 ADÖP, s. 43-47).

İçeriğin düzenlenmesinde temel ölçütlerden biri “öğrenme”dir. Düzenlenen *İçerikle* öğrenci kısa zamanda öğrenebilmelidir. Diğer bir ölçüt ise “fayda”dır. Öğrencinin yaşamına dönük ve onun problem çözme becerisini geliştirici yönde olmalıdır. İçeriğin sunumunda önce genel yapılar ortaya konulmalı sonra ayrıntılara inilmelidir. Bilginin yapılandırılmasında güçlü bir bağ oluşturulmalı ve bilgi yapıları arasındaki aşamalık, bilginin ileride de ele alınabilmesine olanak tanımalıdır (Demirel, 2012, s. 125). Bu yönleriyle Programın *İçeriği* ihtiyaçları karşılar görünmektedir. Belirlenmiş Üniteler, öğrenciye “fayda” sağlayıcı, öğrendiği dili kullanmasına olanak tanıyan ve günlük yaşamında karşılaştığı problemleri çözümlemede yardımcı olacak kelimeleri, cümleleri öğretici Derslerden oluşmaktadır. Örneğin; 5. Ünite: Alışveriş (Giyim Mağazasında, Süpermarkette, Kırtasiyede Dersleri) ünitesi ile öğrenci, günlük yaşamda gereksinimlerini karşılayabileceği kelime, cümle ve deyimleri öğrendiği görülmektedir (2006 ADÖP, s. 43). Aynı şekilde Dilbilgisel yapıların da sınıflara göre, konuların aralarında bağlantılı ve birbirlerini tamamlar şekilde düzenlendiği anlaşılmaktadır. Örneğin; 9.sınıfta İşaret isimleri müstakil halde, 10.sınıfta ise İşaret İsimlerinin İkili ve Çoğulları örneklerle anlatılmıştır (2006 ADÖP, s. 43 ve 45). Ancak dil programlarında tercih edilen ve konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar tekrar öğretilmesi söz konusu olduğunda yararlanılan bir yaklaşım olan sarmal yaklaşımın Programın *İçeriğinde* olmadığı görülmektedir. Çünkü Konular, birbirinin devamı ve tamamlayıcısı şeklinde düzenlenmiştir. Diğer bir ifadeyle Konuların “Doğrusal Yaklaşım” içinde ele alındığı görülmektedir. Doğrusal Yaklaşım, birbiri ile ardışık sıralı, yakın ilişkili ve zorunlu ya da ön koşul öğrenmelerin ağırlıklı olduğu konuların düzenlendiği bir yaklaşım türüdür (Demirel, 2012, s. 127).

2006 Arapça Dersi Öğretim Programı'nda *Öğretme-Öğrenme Durumları* ögesinin, ayrı bir başlık halinde ele alınmadığı görülmektedir. Ancak Programın “Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri”, “Yabancı Dil Öğretim Teknikleri”, “Öğretim Materyalleri” ve “Arapça Öğretiminde Dört Temel Becerinin Geliştirilmesi” konu başlıkları altında bilgiler ve tavsiyeler verilmektedir (2006 ADÖP, s. 8-32). Programın etkinliklere dayalı bir program olmasının, *Öğretme-Öğrenme Durumları* ögesinin öğrenci merkezli düzenlenmesinde etkin bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. *Öğretme- Öğrenme Durumları*, tüm programı kapsayan bir süreçtir ve öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasında öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bu yaşantıların düzenlenmesinde belli ölçütlerin olması ve öğrenmelerin nasıl olduğunun bilinmesi gereklidir. Bu durum, öğrenci açısından öğrenme, öğretmen açısından ise öğretme yaşantıları düzeneği olarak da ifade edilebilir (Demirel, 2012, s.135). Bu bağlamda 2006 Arapça Dersi ÖP'da, dinleme-anlama, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin nasıl kazandırılması gerektiği ile ilgili geniş ve doyurucu açıklamalar yapılmıştır. Örneğin; telaffuz öğretimi ile ilgili olarak, telaffuz öğretiminde izlenecek aşamalar, Dinleme, Ayırt etme, Tanıma, Telaffuz etme ve Düzeltme şeklinde açıklanmıştır (2006 ADÖP, s. 18).

Öğretim programları, ünitelerin ve konuların işlenmesi esnasında öğretmen ve öğrencilerin kullanacağı araç ve gereçleri liste halinde vermelidir. Çünkü öğretim materyalleri program içeriğinin kazandırılması için kullanıldığından öğretim programının *Öğretme-Öğrenme Durumları* ögesinin kapsamındadır. Programın uygulanışında yer alan öğretim materyalleri bölümü, öğretim programında bağımsız bir bölüm olarak yer alabileceği gibi, Açıklamalar ve derse ait bölümlerde dağınık bir şekilde de bulunabilir (Önder, 1986, s. 69). Nitekim bu bölüm 2006 Arapça Dersi ÖP'da, “Öğretim Materyalleri” başlığı altında bağımsız şekilde yer almıştır. Programa göre en önemli öğretim materyali Ders Kitabıdır. Ancak Program, Destekleyici, Görsel, İşitsel ve Basılı Materyaller yan başlıklarıyla birbirini kapsayan öğretim materyallerini Arapçanın etkin öğretiminde kullanılmasını tavsiye etmektedir (2006 ADÖP, s. 13-14).

Öğretim programlarında belirlenmiş olan hedeflerin gerçekleştirilmesinde rol alan *Öğretme-Öğrenme Durumları*, “Kim neyi, niçin ve nasıl öğrenecek?, öğrenmeye kim kılavuzluk edecek ve nasıl öğretecek?” sorularının cevap bulduğu bir alandır (Öztürk, 2005, s. 139). Bu durum, 2006 ADÖP'da Arapça öğretiminin nasıl yapılması gerektiğini açıklayıcı bilgiler veren “Arapça Öğretiminde Dört Temel Becerinin Geliştirilmesi” başlığı altında bağımsız bir bölümde yer almaktadır (2006: 15-26). Aynı şekilde Programda,

modern dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve tekniklerin anlatıldığı “Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri” ve “Yabancı Dil Öğretim Teknikleri” bölümlerinin olduğu görülmektedir (2006 ADÖP, s. 8-12).

Önceki programların aksine 2006 Arapça Dersi ÖP, *Ölçme ve Değerlendirme* ögesini bağımsız bir bölüm şeklinde ele almaktadır. Bu bölümde, Ölçme ve Değerlendirme kavramlarının tanımı yapılmakta ve program hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığının anlaşılmasına yarayan önemli bir öge olduğuna vurgu yapılmaktadır (2006 ADÖP, s. 26). “Dil Sınavlarının Amaçları” başlığı altında, öğrencilerinin kazanımlarının ve seviyelerinin ölçülmesi, öğretmenin öğretim başarısının ölçülmesi, hangi yöntemin daha verimli olduğunun belirlenmesi ve öğrencilerin zayıf kalan yönlerinin tespit edilmesi şeklinde ifadeler yer almaktadır (2006 ADÖP, s. 26). Sınav Konuları, Örneklerle Soru ve Alıştırma Çeşitleri, Programın *Ölçme ve Değerlendirme* ögesi başlığı altında anlatılmaktadır (2006 ADÖP, s. 26-32).

Programın başında belirlenen amaçlara ulaşmak için seçilen, belli ölçütlere göre düzenlenen, uygun öğretim yöntem ve ilkelerin ve öğrencilere kazandırılmaya çalışılan öğrenme yaşantılarının etkili olup olmadığının bilinmesi gerekir. Bir başka ifadeyle, programın uygulaması sonunda “ne kadar öğrenildiği?” sorusunun cevaplanması gerekir (Öztürk, 2005, s. 224). 2006 ADÖP, Programın uygulaması süreci sonunda dört temel becerinin öğretiminde hedeflenen kazanımların edinilip edinilmediğini ölçen ve değerlendiren bir programdır. Sınav konuları olarak belirlenen konular; Telaffuz, Gramer, Kelimeler, Heceleme, Yazı, Duyulanı Anlama, Okunanı Anlama, Çeviri ve Sözlü Anlatımdır (2006 ADÖP, s. 27). Konuları belirlenmiş olan sınavların yapılış şekilleri belirtilmemiş olup uygulayıcıya bırakılmıştır. Programda yer alan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri sadece süreç sonunda erişilen düzeyleri değil aynı zamanda Programın uygulama sürecini de ölçen etkinliklerdir. “Soru ve Alıştırma Çeşitleri”, Ünitelerdeki Konuların işleniş esnasında yapılan etkinlikler olup öğrenci merkezlidir. Bu etkinlikler; Soru-Cevap, Yazı Alıştırmaları, Verilen Bir Cümleyi Değişik Kelimelerle Yeniden Yazma, Çoktan Seçme, Boşluk Doldurma, Cümleyi Tekrar Yazma, Eş ve Zıt Anlamalı Kelimeleri Bulma, Verilen İki Cümleyi Birleştirme, Bedel Getirme, Verilen Bir Metinde Kelime Türlerini Bulma, Verilen Bir Metinde İstenilen Değişiklikleri Yapma, Doğru-Yanlış, Çeviri, İ'rab, Kompozisyon ve Tablo Tamamlamadır.

2006 Arapça Dersi Öğretim Programı, iletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış bir programdır. “Programın Temel Özellikleri” başlığında verilen bilgilere göre; Programda

yer alan kazanımların ve *İçeriğin* yabancı dil öğretimi alanındaki en son gelişmeler ve dilin alt becerileri göz önüne alınarak düzenlendiği ve öğrencilerin hayat boyu bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları ve yabancı dil öğrenimine karşı olumlu tutum takınmaları hedeflenmektedir (2006 ADÖP, s. 2). Programın önceki programlara nazaran Arapça öğretiminin, Mesleki metinleri anlamadan daha çok günlük yaşamda etkili iletişim kurmada bir aracı olma özelliğine göre yapılandırıldığı görülmektedir. Programın *Amaçlar* ve *Kazanımlarında* sıklıkla sözlü/yazılı iletişimin kurulmasına vurgu yapılmaktadır. Örneğin; *Genel Amaçlar*'ın 6, 7 ve 8.maddelerinde şu ifadeler yer almaktadır:

6- Sözlü ve yazılı yayımları izler,

7- Arap Dünyasının kültür varlıklarının farkında olur ve farklılıkları hoşgörü ile karşılar,

8- Arapça iletişimi kurmaya istekli olur ve özen gösterir (2006, s. 3).

Benzer ifadeler Programın *Kazanımlarında* da yer almaktadır. Örneğin; 9.Sınıfın Konuşma kazanımlarından 4. Maddesinde “Arapça iletişimi kurmaya özen gösterir” ifadesi yer alırken 11.sınıfın Yazma kazanımlarından 4.Maddesinde ise “Arapça yazılı iletişimi kurmaya özen gösterir” şeklinde belirtilmiştir (2006 ADÖP, s. 4-5). İletişimsel yaklaşımın “tahmin etme” öğretilerine Programın Dinleme-Anlama kazanımlarında “Günlük yaşantıyla ilgili, basit ve bileşik cümlelerden oluşan bir metin veya diyalogdaki bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder” şeklinde yer verilmiştir (2006 ADÖP, s. 4-56).

İletişimsel yaklaşım öğretilerine göre hazırlanmış bir öğretim programında, ders, konu ve içeriklerinin günlük yaşamın tüm iletişim alanlarıyla ilgili ve konuşma, diyalog gibi tüm iletişim biçimleriyle bütünleşen bir yapı söz konusudur (Doğan, 2012, s. 139). Bu bağlamda 2006 Arapça Dersi ÖP'nin *İçeriğini* oluşturan Ünite ve Dersler, günlük yaşama dair konuları ve diyalogları kapsamaktadır. 9 ve 10.sınıflarda “Günlük Hayat” ünitelerinde Sabah, Okul ve Akşam etkinlikleri diyaloglar şeklinde yer almaktadır (2006 ADÖP, s. 43-45). İletişimsel dil öğretiminde kullanılan öğretim materyalleri; kitaba dayalı, göreve dayalı ve özgün malzemeler olmak üzere üç ana grupta incelenir. Programın “Öğretim Materyalleri” başlığı altında sıralanan materyaller incelendiğinde iletişimsel yaklaşım öğretilerine uygun materyaller olduğu görülmektedir. Programın ön gördüğü öğretim materyalleri; resimler, posterler, duvar oyunları, bulmacalar, gazeteler, dergiler, cd'ler, ses kasetleri, ders kitabı, hikâye kitapları vb. materyalleridir (2006 ADÖP, s.13-14). 2006 Arapça Dersi ÖP, iletişimsel yaklaşım gereği dilbilgisi kurallarını bir amaç değil iletişimi sağlamada bir araç olarak görmektedir. Öncelikli hedef özellikle 9 ve 10.sınıflarda dil yapılarının öğretimi olmayıp, anlamlı etkinliklerle desteklenmiş bütüncül ve iletişimsel bir

dil öğretiminin gerçekleştirilmesidir. Bu nedenle Programda, dil yapıları, becerilerden, etkinliklerden ve konuların bütünlüğünden soyutlanmayacak şekilde verilmektedir (Şimşek, 2011, s. 52).

2006 Arapça Dersi ÖP, Milli Eğitim Bakanlığının iki binli yıllardan itibaren ön gördüğü program anlayışına uygun yapıda bir programdır. MEB'nın geliştirdiği program modeline göre, çoklu zekâ kuramı ile yapılandırmacılık yaklaşımının temel alındığı görülmektedir. Bu belirlemelere göre her programda, programın vizyonu açıklanmakta, bunu programın temel yaklaşımına ilişkin açıklamalar izlemekte ve programın yapısı konusunda ayrıntılı bilgiler sunulmaktadır. Bu yapı içinde programın genel amaçları, beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve bunlara ilişkin açıklamalar üzerinde durulmaktadır (Demirel, 2012, s.56). 2006 Arapça Dersi ÖP, bu sıralamaya uygun şekilde yapılandırılmış bir programdır. Programın Giriş bölümünün akabinde “Programın Vizyonu”, “Programın Yapısı”, “Programın Temel Özellikleri”, “Genel Amaçlar” Sınıflara göre “Kazanımlar”, “Arapça Öğretiminde Dört Temel Becerinin Geliştirilmesi” ve bunlara ilişkin detaylı Açıklamalar yer almaktadır.

2006 Arapça Dersi ÖP, İmam Hatip Liselerinde hazırlık sınıfının kaldırılmasıyla birlikte dört yıl olarak öngörülen yeni yapılanma, bu okullar için yeni bir program hazırlama ihtiyacını doğurmuştur. Bu program hazırlanırken öncelikle Arapçanın Türkler için bir meslek dersi değil, yabancı bir dil olduğu olgusundan hareket edilmiştir. Dolayısıyla Programın, çağdaş, en son yabancı dil öğretimi öğretilerine göre hazırlandığı ve temel dil becerilerini geliştirmeye dönük yapılandırıldığı anlaşılmaktadır (İşler, 2007, s. 648).

3.6.6. 2011 Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programı

03.02.2011 tarih, 236 sayılı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından İmam Hatip Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liseleri'nde uygulanmak üzere Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programı adıyla yeni bir program uygulamaya girmiştir. Bu Programla birlikte Arapça Dersinin adı İmam Hatip Liseleri'nde bir ilk olarak “Mesleki Arapça” olarak değiştirilmiştir. Nitekim bu durum Programın *Giriş* Bölümünde şu ifadelerle açıklanmaktadır : “İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liseleri'nde okutulan bütün meslek dersleri içerik bakımından Arapça ile yakından ilgilidir. Hangi meslek dersi olursa olsun içerdiği kavram ve terimler Arapça olarak ifade edilir. Bu kavram ve terimlerin anlaşılması, Kur'an ayetleri ve Hz. Peygamber'in hadislerinin tam manasıyla kavranması Arapça dersinin yardımıyla olur. Bu durum Arapçanın İmam Hatip ve Anadolu İmam

Hatip Liselerinde içerik bakımından bir meslek dersi olarak okutulmasının zorunluluğunu ortaya koymaktadır” (2011, s. 2). Program, akademisyenler ve Arapça öğretmenlerinden oluşan bir komisyon tarafından hazırlanmıştır. Komisyon üyeleri, Prof. Dr.Emrullah İşler Komisyon başkanı), Doç.Dr. Mehmet hakkı Suçin, Yrd. Doç.Dr. Erdinç Doğru, Selahattin Demirci, Tuba Gülerdi Satır ve Abdullah Köseoğlu’dur. 2011 MADÖP’nın 2006 Arapça Dersi ÖP’den çok farkı olmayıp revize edilmiş halidir (Şimşek, 2011, s. 52). Dolayısıyla tezin bu bölümünde Programın bir önceki 2006 Arapça Dersi ÖP’den farklı yönleri ele alınmıştır.

2011 MADÖP’nın 2006 Arapça Dersi ÖP’den farklı olarak Programda dil yeteneği basamaklarının oluşturulmasında Avrupa Konseyi tarafından yabancı dil öğretimi için yabancı dil dersinin uygulanmasına dair karşılaştırılabilir standartlar getiren “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nden yararlanılmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde, dile ilişkin yeterlik düzeyleri temel (A1-A2), ara (B1-B2) ve ileri (C1-C2) kullanıcı olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan 9-12. sınıflar Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programı ile 12. sınıfın sonunda ulaşılması hedeflenen başarı düzeyi ara (eşik) düzey dil kullanımı (B1) olarak belirlenmiştir (2011: 2). Ancak Programın düzeylerin esas alındığı bir yapıda olmayıp sınıflara göre düzenlendiği görülmektedir.

2011 MADÖP, ekleriyle birlikte 98 sayfadan oluşmaktadır. Öğretmenler için rehber kaynak olma özelliğine sahip olan bu programda dersin *Genel Amaçları, Öğrenme Alanları, Dinleme-Anlama, Konuşma-Telaffuz* ve *Yazma* temel becerilerinin nasıl geliştirileceği ayrıntılı ve açık şekilde anlatılmıştır. Programın *Ölçme ve Değerlendirme* boyutunda soru örnekleri ve daha önceki programlarda bulunmayan Proje Ödev Örneği ve bu ödevi değerlendirme süreçlerine yer verilmiştir (Şimşek, 2013, s. 53).

2011 Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programı 2006 Arapça Dersi Öğretim Programı ile, vizyon, genel amaçlar ve temel yaklaşımlar açısından birbirinin aynısıdır. 2011 programı, biraz daha geliştirilmiş, içeriği zenginleştirilmiş ve 2006 programının isim değiştirilmiş şeklidir. Programda yer alan konular, önceki programdan farklı olarak, Üniteler ve Konular şeklinde olmayıp *Temalar* şeklinde yer almıştır (2011 MADÖP, s. 21). *Temalar*’da göze çarpan en bariz özellik, 2006 programına göre mesleki metinlerin sayısının artmış olmasıdır. Program, Temel Dil Beceri Alanları (Dinleme-Anlama, Konuşma - karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım- , Okuma ve Yazma), Kazanımlar ve Açıklamalar şeklinde düzenlenmiştir (2011 MADÖP, s. 48-52). Hemen akabinde sınıflara göre Dilbilgisi konuları, başlıklar halinde Açıklamaları ile yer almaktadır. İletişimsel yapıya göre

hazırlanmış olan Programda Dilbilgisi öğretimi, bir amaç olarak görülmeyip iletişimi sağlamada bir aracı olarak görülmektedir. Nitekim bu durum Programda şöyle ifade edilmektedir : “Yabancı bir dili öğrenmek, bireyin hedef dildeki kelimeleri, dilbilgisi yapılarını bilmesi, bu kelime ve yapılardan yararlanarak hedef dili konuşan kişilerle sözlü ve yazılı iletişim kurabilmesidir...” (2011 MADÖP, s. 20).

2011 MADÖP, iletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış ve öğretim programını oluşturan öğelerin her birini detaylı şekilde içeren bir program olup halen İmam Hatip Liselerinde uygulanmaktadır.

3.6.7. 2011 İlköğretim Arapça (4-8.Sınıflar) Dersi Öğretim Programı

Ülkemizde yabancı dil eğitiminin tarihsel gelişim süreci içinde 1990-1999 döneminde şu iki gelişme ön plana çıkmaktadır:

- 1- 1997 yılında, ilköğretimin 8 yıla çıkmasıyla, İlköğretim 4 ve 5. Sınıflarda İngilizce dersinin zorunlu olarak okutulmaya başlanması ve yabancı dil öğrenme yaşının bu uygulama ile 9 yaşında başlaması,
- 2- İkinci yabancı dil öğretimine başlanması, İngilizce, Almanca ve Fransızca dillerinde başka dillerin de (İspanyolca, İtalyanca, Çince, Japonca, Rusça) ders programları arasında yerini alması (Demirel, 2011, s. 17).

Bu gelişmelere paralel olarak Arapça Dersinin İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında ikinci yabancı dil olarak okutulma kararı alındı ve 2011 İlköğretim Arapça ve 2012 Ortaöğretim Yabancı Dil Arapça Dersi Öğretim Programları hazırlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde oluşturulan Arapça komisyonu tarafından hazırlanmış olan 2011 İlköğretim Arapça (4-8.Sınıflar) Dersi Öğretim Programı, 141 Sayı ve 26.09.2011 Tarihli TTKB kararıyla 2012-2013 öğretim yılından itibaren 4 ve 5, 2013-2014 öğretim yılından itibaren 6, 7 ve 8.sınıflarda uygulanmak üzere kabul edilmiştir (Ek-8). Doç. Dr. Mehmet Hakkı Suçin başkanlığında kurulan Program Hazırlama Komisyonu şu isimlerden oluşmaktadır: Yrd. Doç. Dr. Erdinç Doğru, Araş. Gör. Ayşe Hümeysra Kütükçü, Arapça Öğretmenleri Zeynep Oktay ve Leman Yerli, Ahmet Aytaç (İ.H.L Meslek Dersleri Öğretmeni), Mehmet Ülger (Sınıf Öğretmeni), Melek Karadağ (Türk Dil ve Edebiyatı Öğretmeni), Mevlüt Kaşıkçı (Program Geliştirme Uzmanı) ve Mehtap Erman (Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı)’dır.

Programın *Giriş* Bölümünde, “ ...Ülkemizin komşu ülkelerle gelişen ticari, ekonomik, siyasi ve kültürel ilişkileri nedeniyle iletişimi sağlayacak yetişmiş insan gücüne ihtiyaç

duyulmaktadır. Esasen ülkemizde Arapça öğretimi köklü bir geleneğe sahip olmasına rağmen bir yabancı dil olarak bu dilin öğretiminde öğrenci merkezli, iletişim odaklı ve görev temelli yaklaşımlardan henüz yeterince yararlanılmış değildir ...” şeklinde ifade edilen gerekçelerle 2011 İADÖP’nin hazırlanmasında Avrupa Konseyi tarafından yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için yabancı dil dersinin uygulanmasına dair, karşılaştırılabilir standartlar getiren Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM)’den yararlanılmıştır. Program ile 8.sınıfın sonunda ulaşılmaması hedeflenen başarı düzeyi, temel dil kullanımı (A2) olarak belirlenmiştir. Program, 4 ve 5. sınıflar için haftada 3 ders saati, 6, 7 ve 8. sınıflar için 4 saat üzerinden toplam 648 ders saati olarak yapılandırılmıştır (2011 İADÖP, s. 2). 2011 İADÖP, önceki programların aksine sadece yabancı dil öğretimini hedefleyen ve TTKB tarafından hazırlanmış bir programdır. Nitekim Programda bu durum şöyle ifade edilmektedir: “Arapça öğretmenlerine dil öğretiminde etkin ve etkileşimli sınıf ortamı oluşturmaları; öğrencilere ise Arapça öğrenmenin kişisel, sosyal ve kültürel bakımdan gelişmeleri için gerekliliğini ve önemini benimsetme, birlikte öğrenmekten zevk alma ve kendini ifade etme becerilerini geliştirme bakımından kılavuz olacağı düşünülmektedir” (2011 İADÖP, s. 3). Daha önceki programlar, DÖGM’ce düzenlenmiş ve yabancı dil öğretiminden çok Mesleki metinleri anlama kaygısı güden programlardır.

100 sayfadan ibaret olan Programın, *İçindekiler* bölümünde yer alan içeriği şu şekildedir:

- Programın Vizyonu,
- Programın Temel Yaklaşımı
- Programın Yapısı (Öğrenme Alanları, Kazanımlar, Dil Yapıları, Temalar)
- Öğrenme-Öğretme Süreci,
- Arapça Öğretiminde Yararlanılabilecek Genel Öğretim Yöntem ve Teknikleri,
- Yanlış Düzeltme Stratejileri,
- Ölçme ve Değerlendirme,
- Düzeylere Göre Kazanımlar,
- Dil Yapıları,
- Etkinlik Örnekleri’dir.

Sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçiş sonunda MEB’nin, 2004 yılından itibaren program geliştirme sürecinde yeni bir anlayış ve kriterler geliştirdiği ve ilkökul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programlar sekiz yıllık kesintisiz eğitime uygun hâle getirilmiştir. Programlarda davranışçı yaklaşım yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. İçerik ve etkinlikler, çoklu zekâ kuramı, etkin öğrenme gibi kuramlara göre düzenlenmiştir. Program geliştirme çalışmaları, bilimsel

dayanakları olan kapsamlı ve sürekli bir süreç olarak kabul edilmiştir. Davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içeren kazanımlar kullanılmıştır. Öğrenci merkezli bir öğrenme modeli merkeze alınmış ve buna uygun olarak hazırlanmış etkinliklere örnekler verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak, süreç değerlendirme esas alınmış ve buna uygun değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir (Akbaba, 2004, s. 23). Bu bağlamda 2011 İADÖP'nin MEB'nin öngördüğü bu yeni program modeline göre hazırlandığı anlaşılmaktadır. Programın temel yaklaşımının dil öğretiminde dil kurallarının yerine dil kullanımına ağırlık veren iletişimsel yaklaşım ve yabancı dil öğretimlerinin birçoğunda ortak bir özellik olan sarmal yaklaşımın olduğu görülmektedir (2011 İADÖP, s. 4). Programın sarmal özelliği, Arapça öğretiminde konuların basitten zora, somuttan soyuta, yakından uzağa, genişleyerek ve derinleşerek ilerlemesini sağlamakta ve bu yapının öğrencilerin ve öğretmenlerin belirli bir konuyu, daha sonraki konular içinde tekrar etmelerine olanak tanımaktadır (2011, s. 5). Daha önceki programlarda konular birbirinin devamı ve tamamlayıcısı durumunda iken 2011 İADÖP'nin sarmal yapıda olması nedeniyle konuların genişleyerek tekrar ettiği görülmektedir. Örneğin; A1.1 Düzeyi Dil Yapılarında verilen sayılara, A1.2 Düzeyi Dil Yapılarında da yer verildiği görülmektedir (2011 İADÖP, s. 75).

2011 İADÖP, programın öğeleri bakımından incelendiğinde tüm unsurların detaylı şekilde yer aldığı görülmektedir. Programın *Genel Amaçlar* olarak ifade edilen amaçlar, Arapça Dersine özgü *Özel Amaçlar* olup bilişsel (okuduğunu anlama, yorumlama, karşılaştırma), duyuşsal (kültürlerarası hoşgörü, dil öğrenmeye karşı ilgi duyma vb.) ve psikomotor becerilere yönelik Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılmış hedeflerdir (2011, s. 9). Bu sınıflamada belli bir alana giren hedefler kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır ve hedefler davranışa dönüştürülmüştür. En basit davranışlar, aşamalı dizinin en alt basamağını oluştururken en karmaşık davranışlar dizinin en üst basamağında yer almaktadırlar (Demirel, 2012, s. 96). Bu bağlamda öğrencilerin, hedef dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini geliştirmeleri, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, seviyelerine uygun görsel, işitsel ve yazılı kaynakları takip etme vb. kazanımlarını elde etmeleri hedeflenmektedir (2011 İADÖP, s. 9).

Programın *İçeriği*, tematik bir yapıda olup konular zorunlu değildir. Aynı tema kapsamında tablo halinde verilen içerik önerilerinden seçilebileceği gibi temaya ve düzeye uygun farklı içerikler de programın uygulayıcılarınca seçilebilir. Ancak içeriklerin basitten zora doğru sıralanması gerektiği tavsiye edilmektedir (2011 İADÖP, s. 2 / 2.madde).

Programın *İçeriğini* oluşturan Temalar 12 tane olup Arapçayı Tanıyalım, Tanışma, Aile, Yaşadığımız Yer, Günlük Hayat, Okul ve Eğitim, Sosyal Hayat vb. gibi tamamen yakın çevre ve günlük yaşama dair konuları içeren, iletişimi sağlayıcı kelime, cümle ve deyimlerin öğretimine olanak tanıyan temalar olduğu görülmektedir (2011 İADÖP, s. 21-22). Temalar ve İçerik Önerilerine İlişkin Açıklamalar'da, her temada A1.1 ve A1.2 seviyeleri için temaya uygun üç içerik ve her içeriğin işlenmesi için 6 ders saati ve A1.3-A2.2 seviyeleri için de dört farklı içerik belirlenerek her bir içerik için yine 6 ders saatinin ayrılmasının öngörüldüğü yer almaktadır. Açıklamalar bölümünde, ders kitaplarında içeriği destekleyici sözlü ve yazılı anlatım etkinliklerine yer verilmesi ve işlenecek konularda ülke bilgisine ve dünyanın farklı kültürlerine de yer verilerek kültürlerarası empati becerisinin gelişmesine imkan sağlanması önerilmektedir (2011 İADÖP, s. 24). Temalar için önerilen *içeriklerin* iletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış Programın yapısına ve belirlenmiş olan hedeflerle uyumlu olduğu görülmektedir. Örneğin; Tanışma temasında, Kendini Tanıtma, karşıdakini tanıma, hal hatır sorma, vedalaşma vb. gibi iletişimi sağlayıcı ve temel dil becerilerini geliştirmeye dönük konulardır (2011 İADÖP, s. 21).

Programda “Öğretme-Öğrenme Süreci” başlığı altında programın *Öğretme-Öğrenme Durumları* ögesi detaylandırılmış bir şekilde ifade edilmektedir. Öğretmenlere, programı etkili şekilde uygulamak için öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ve bireysel farklılıkları da gözetenek öğrenme ortamlarını çeşitli araç gereçler kullanmak suretiyle zenginleştirmeleri ve farklı yöntem-teknikler uygulayarak düzenlemeleri tavsiye edilmektedir. Öğrenme ortamlarının öğrencinin düzeyine göre düzenlenmesi gerektiğine ve proje-performans çalışmalarına yer verilmesinin dersin öğrenme sürecine olumlu etki sağlayacağına vurgu yapılmaktadır. Programın *Öğretme-Öğrenme Durumları*'nda belli başlı şu hususlara dikkat çekilmektedir:

- 1- Öğrenciler için anlamlı ve özgün içerikler seçilmeli,
- 2- Dilbilgisi odaklı öğretim yerine yaratıcılığı, esnekliği, açıklığı, sorun çözme bilincini ve eleştiri becerisini geliştiren iletişime dayalı öğrenme yaklaşımı benimsenmeli,
- 3- Öğrencilerin öğrenmedeki bireysel farklılıkları (işitsel, görsel vb.) dikkate alınarak çeşitli öğrenme fırsatları yaratılmalı,

4- Farklı öğrenme teknikleri kullanılmalı ve derslerde bilgisayar gibi modern

bilişim araçları kullanılmalıdır (2011 İADÖP, s. 26).

Öğretme-Öğrenme Durumları, program geliştirme çalışmalarının öğretmen ve öğrenci boyutuyla ele alındığı süreç kısmıdır. Öğrencilere hedeflenen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve öğrenmelerin nasıl olduğunun bilinmesi gereklidir. Bu nedenle, *Öğretme-Öğrenme Durumları*, öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından öğretme yaşantıları düzeneği olarak düşünülebilir. Düzenleme çalışmaları yapılırken bu iki boyutunda düşünülmesi gerekmektedir. Öğrenciler için, etkinliklere dayalı, onları eleştirel ve yaratıcı düşünceye dönük, ilgilerini çeken, araştırmaya yönelten bir öğrenme ortamı olmalıdır (Demirel, 2012, s. 135). Program geliştirme çalışmalarında eğitim durumları düzenlenirken öğretme yaşantıları ile ilgili öğretmene programı nasıl kullanacaklarına dair rehberlik edici açıklamalara yer verilmelidir. Diğer önemli bir konu da, geliştirilen programda, en etkin öğrenme yöntem ve teknikleri hakkında kısa bilgilerin verilmesidir. Aynı şekilde dersin işlenişi esnasında kullanılacak öğretim materyalleri hakkında kısa bilgiler yer almalıdır (Demirel, 2012, s. 146). 2011 İADÖP, bu yönleriyle hem öğrenen hem de öğreten açısından eğitim durumlarını düzenleyen bir programdır. Programda, etkin bir dil öğretim ortamının düzenlenmesinde öğretmenin, öğrencinin ve velinin rollerinin ne olması gerektiğine dikkat çekilmekte ve Arapça öğretiminde yararlanılabilecek genel öğretim yöntem ve teknikleri hakkında öğretmenlere rehberlik edici bilgiler verilmektedir (2011 İADÖP, s. 28-33).

Programın birçok yerinde sıklıkla, öğrencilerin Arapçayı bir iletişim ve etkileşim aracı olarak kullanıp bilgi edinebilmelerinin, kendilerini ifade edebilmelerinin, kişilerle veya metinle etkili etkileşimde bulunabilmelerinin, ihtiyaçlarını karşılayabilmelerinin hedeflendiği vurgulanmakta ve programın öğrenci merkezli düzenlendiği ifade edilmektedir (2011 İADÖP, s. 29). Bu bağlamda Programın kazanımları ele alındığında, kazanımların OBM'nin iletişimsel yaklaşıma göre öngördüğü hedefleri içerdiği ve aynı zamanda sınıflar bazında bir düzenleme olduğu görülmektedir. Örneğin; OBM'nin A1 düzeyi için "Sosyodilsel Uygunluk" başlığı altında ifade edilen "en basit düzeyde günlük kibarlık biçimlerini kullanarak temel sosyal iletişime geçebilir: selamlaşma, vedalaşma, kendini tanıtmak, lütfen, teşekkür ederim, üzgünüm gibi kalıpları kullanabilir" (OBM,2009, s.125) kazanımının Programın, A1.1 (4.Sınıf) Düzeyi Kazanımlarından Konuşma (Karşılıklı Konuşma) 1.maddesindeki kazanım ve açıklamasında aynı şekilde yer aldığı

görülmektedir: “ 1- Günlük ilişkilerin gerektirdiği basit konuşma kalıplarını kullanır” ve Açıklamasında ise; “ Selamlaşma, vedalaşma, teşekkür etme, özür dileme ve hal hatır sormanın gerektirdiği durumlara uygun konuşmaları istenmelidir” (2011 İADÖP, s. 50). “Kazanımlar ve Açıklamaları” şeklindeki çizelgede kazanımlar, Dinleme, Okuma, Konuşma (Karşılıklı Konuşma-Sözlü Anlatım) ve Yazma alanlarına göre yapılandırılmıştır (2011 İADÖP, s. 48-72). Kazanımların Programın ön gördüğü hedeflerle bire bir uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Programın sarmal yaklaşımı gereği, kazanımların farklı temalarda birkaç kez tekrar ele alındığı görülmektedir. Örneğin; A1.3 (6.Sınıf) Dinleme “ gündelik yaşam ortamlarında kullanılan basit ifadeleri tanır” (2011 İADÖP, s. 58) üçüncü kazanımının A2.1 (7.Sınıf) Düzeyi Dinleme 3. Kazanımında tekrar ettiği görülmektedir: “dinlediklerinde geçen tanıdık ve sık tekrarlanan günlük hayatla ilgili sözcük, söz öbekleri ve kısa cümleleri tanır” (2011 İADÖP, s. 63).

Programın ön gördüğü *Öğretme-Öğrenme Durumlarında* Öğretmen, yönetici rolünü üstlenerek, öğrencileri işe koşan, onların “dil görevlerini” tam ve doğru yapmaları için yönlendiren bir rehber konumundadır. Programda öğretmenin öğrenciye yönelik tutumunun nasıl olması gerektiği ise şöyle ifade edilmektedir: “öğrenciye, bir şeyin nasıl yapılacağı konusunda ipuçları vermeli, öğrendiklerini kullanma fırsatı sunmalı, etkinliklerini yapmasına yardımcı olmalı, sorunların çözümünde daha iyi çözümlere ulaşabilmesi için öğrenciyi yüreklendirmeli ve etkinliği yapma işini tamamen öğrenciye bırakmalı, öğrencileri karar alma sürecine katmalıdır” (2011 İADÖP, s. 28). Programın önceki programlardan bir farklı yönü de *Öğretme-Öğrenme Durumları* sürecinde “Velinin Rolü” de yer almaktadır. Programda, ailenin sürece katılımının, okulun öğrenciye istenilen davranışlarını kazandırmada ve öğrenilenlerin evde tekrar edilerek pekiştirilmesinde önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Ailenin, öğrencinin ihtiyaç duyduğu araç-gereç ve ortamını sağlaması, öğrencileri, aile ve diğer ortamlarda (alışveriş, misafirlik vb.) hedef dilde konuşmaya cesaretlendirmesi ve öğrenciye hedef dildeki görsel ve yazılı yayınları takip edebilmesi için imkân sağlaması yabancı dil öğretiminde hedeflenen başarıyı getireceği Programda ifade edilmektedir (2011 İADÖP, s. 30).

Programın *Ölçme ve Değerlendirme* ögesinin, süreç ve sonuç değerlendirme yaklaşımlarının her iki boyutunu da kapsar şekilde düzenlendiği görülmektedir. Programda bu duruma gerekçe olarak, öğrenme süreçlerinin izlenerek gerektiğinde öğretim yöntemlerinin ve sınıf etkinliklerinin değiştirilebileceği gösterilmektedir (2011 İADÖP, s. 34). Programın ön gördüğü *Ölçme ve Değerlendirme*, öğrencilerin öğrenme sürecinde

gelişimlerinin izlenmesine önem veren ve bu amaca dönük olarak performans değerlendirme çalışmaları (proje, performans görevi, poster, afiş, gözlem formları, akran değerlendirme, ürün dosyası vb.) nı tavsiye eden bir şekildedir (2011 İADÖP, s. 35). 2011 İADÖP ‘da *Ölçme ve Değerlendirme* ögesinin dil becerilerini ve dil alanlarını kapsadığı ifade edilmektedir. Buna göre, dinlediğini ve okuduğunu anlama, konuşma ve yazma ile anlatma günlük hayatla ilişkilendirilerek bir konu hakkında sunu yaptırma, afiş, poster hazırlama, mektup, anı yazma, diyalog, duyuru metni okuma vb. etkinliklerle ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yapılabileceği öngörülmektedir (2011 İADÖP, s. 35). Programın ön gördüğü “Dil Alanları” nda *Ölçme ve Değerlendirme*; dil yapıları, kelime bilgisi (anlam ve işlev) ve ses bilgisi (vurgu ve tonlama) olmak üzere üç temel alanı kapsamaktadır. Program iletişimsel yaklaşıma göre yapılandırıldığından, dil yapılarının doğrudan ölçülmesi yerine, yazma ve konuşma becerilerinin ölçülmesine yönelik çalışmaların içinde dil bilgisi kullanılacağından, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, boşluk doldurma gibi sorularla ölçme ve değerlendirmesinin yapılması tavsiye edilmektedir (2011 İADÖP, s.36).

Programın ürün değerlendirme boyutunda ise, ürün dosyaları (portfolyo), kısa cevaplı sorular, açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular, eşleştirme ve doğru/yanlış tipi vb. sorulardan oluşan sınavlar ile öğrencilerin ne kadar öğrendiler? sorusuna cevap verir nitelikte ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (2011 İADÖP, s. 39-40). Programda, öğretmenlere yönelik olarak, “Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri” başlığı altında açıklayıcı bilgiler verilmektedir. Bunlar, Performans Görevi, Proje, Sözlü Sunum, Dereceli Puanlama Anahtarı, Gözlem, Kontrol Listeleri, Öz ve Akran Değerlendirmeleri, Grup Değerlendirme vb. ölçütlerdir (2011 İADÖP, s. 38-39). Programın “Ölçme ve Değerlendirme” bölümünün sonunda ise birer tane *Performans Görevi Örneği, Proje Örneği, Öz Değerlendirme Formu, Grup Öz Değerlendirme Formu* örnekleri yer almaktadır (2011 İADÖP, s. 41-46).

2011 İADÖP’nın, her yönüyle iletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış olduğu ve bu özelliğinin program boyunca sıklıkla vurgulandığı görülmektedir. Programda, Programın temel yaklaşımı olarak dil kuralları yerine dil kullanımına önem veren iletişimsel yaklaşım olduğu ifade edilmektedir (2011 İADÖP, s. 4). Nitekim Programın vizyonu olarak da yabancı dil öğrenmekten zevk alan, kendi değerlerinin farkında olan ve diğerlerine karşı hoşgörü gösteren, kendine güvenen ve kendi yeteneklerini farkında olan, başkalarıyla işbirliği yaparak birlikte öğrenen, öğrendiği hedef dilde sözlü/yazılı iletişim kurabilen,

düşünme becerilerini harekete geçirerek sorgulayan, karar veren ve sorunlara çözüm üreten bireyler yetiştirmek olduğu belirtilmektedir (2011 İADÖP, s. 4).

Programın, yabancı dil öğrenmekten zevk alan, Arapça konuşulan coğrafyadaki çeşitli kültürleri tanımalarını, hedef dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini geliştirmelerini ve öğrencilerin hedef dildeki görsel, işitsel ve yazılı kaynakları takip etmelerini, iletişim kurmalarını sağlamayı amaçlayan şekilde yapılandırıldığı görülmektedir (2011 İADÖP, s. 9). Kazanımların, öğrencilerin dört temel dil, iletişim ve bilişsel, duyuşsal psikomotor alanlardaki becerilerini geliştirmeye yönelik olarak düzenlendiği anlaşılmaktadır (2011 İADÖP, s. 9). Program, dil kullanımına ağırlık verdiği için dil yapılarının öğretiminin amaç değil bir araç olduğu vurgulanmakta ve dil öğretiminin kesinlikle bir “gramer öğretimi” ne dönüştürülmemesi uyarısı yapılmaktadır. Programın nihai düzeyi olan A2.2 düzeyinde dil yapıları bakımından ön gördüğü hedef, OBM'nin hedefleriyle örtüşmektedir ve iletişimsel yaklaşıma göre ele alındığı anlaşılmaktadır. Buna göre A2.2 düzeyindeki bir öğrenci bazı basit dil yapılarını doğru kullanır ancak sistematik olarak temel hatalar yapabilir. Örneğin, zamanları karıştırabilir, sıfat tamlamasındaki tamlayan ile tamlanan arasındaki uyumu gerçekleştirmede sorun yaşayabilir. Buna rağmen, çoğunlukla söylemek istediğini ifade eder ve iletişimsel eylemler gerçekleştirir (2011 İADÖP, s. 74).

İletişimci yaklaşımda hataların hoş görülmesi esastır ve bu durumun iletişim becerisinin geliştirilmesinin doğal bir sonucu olarak görülür (Demirel, 2011, s. 54). Programın ön gördüğü *yanlış düzeltme stratejileri* bölümünde, “hata olmadan gelişme olamaz” anlayışının Programın temel yaklaşımı olduğuna dikkat çekilmekte ve bilinçli bir tutumla öğrencilerin hata yaparak dili öğrenmeleri ve kendilerini geliştirmelerinin sağlanması gerektiği ifade edilmektedir. Programa göre, dil sürçmeleri şeklinde olan yanlışlar göz ardı edilmeli ancak sistematik hataların kesinlikle düzeltilmesi gerektiğine ve hataların özellikle iletişimin kesintiye uğradığı durumlarda düzeltilmesine vurgu yapılmaktadır (2011 İADÖP, s. 33).

İletişimsel yaklaşımın temel amacı öğrencilerin iletişim yetisinin geliştirilmesidir. İletişim yetisi karşılaşılan sosyal çevrede uygun dili kullanabilmeyi gerektirir. Nitekim bu durum, “Programın temel Yaklaşımı” başlığı altında, “...dil öğretiminde dilin toplumsal iletişim bağlamı önem kazanarak “iletişim edinci” diye adlandırılan ve dilin nerede, ne zaman, nasıl ve kim tarafından kullanılması gerektiğini anlatan bir anlayış ön plana çıkmaktadır” şeklinde ifade edilmektedir (2011 İADÖP, s. 4). İletişimsel yaklaşım öğrenci merkezli olup

öğretmenin sınıf içindeki rolü öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmaktır. Öğretmen, sınıf içi etkinliklerin idare eder ve iletişim ortamı oluşturur. İletişimsel yaklaşımın en belirgin özelliği yapılan her şeyin iletişim kurma niyetiyle yapılmasıdır. Öğrenciler dili çoğunlukla oyunlar, rol yapma, problem çözme gibi iletişimsel etkinlikler aracılığıyla kullanırlar (Demirel, 2011, s. 56). Bu bağlamda 2011 İADÖP, öğrenci merkezlidir ve öğretmen, sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak tanıyan, öğrencilerle grup çalışmaları şeklinde iş birliği yapan, onlar için uygun iletişim ortamlarını hazırlayan ve rehberlik eden bir konumdadır (2011 İADÖP, s.28). Programda, *Arapça Öğretiminde Yararlanılabilecek Genel Öğretim Yöntem ve Teknikleri* bölümünde, “Grupla Öğretim Teknikleri” yan başlığında, rol yapma, soru-cevap, gösteri, drama, eğitsel oyunlar vb. teknikler hakkında kısa bilgiler verilmekte ve bu yöntem ve tekniklerin kullanılarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesine yardımcı olunması tavsiye edilmektedir (2011 İADÖP, s. 33).

2011 İADÖP, sekiz yıllık kesintisiz eğitim sisteminin son dönemlerinde yürürlüğe girmiş bir program olup ilk defa, Din Öğretimi genel Müdürlüğü’nün dışında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde oluşturulan Arapça komisyonu tarafından, ilköğretim düzeyinde yapılandırılmış ve her yönüyle önceki programlara nazaran iletişimsel yaklaşıma uygun bir programdır. Programda, daha önceki Arapça Dersi öğretim programlarında olmayan Atatürkçülükle ilgili konu ve kazanımların da yer aldığı görülmektedir. Düzeylere ve sınıflara göre Atatürkçülükle ilgili kazanımlar ve konular, Açıklamaları, Ders Kazanımları şeklinde bir çizelge tablo halinde düzenlenmiştir (2011 İADÖP, s. 73).

3.6.8. 2012 Ortaöğretim I, II, III. Yabancı Dil Arapça Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı

Ortaöğretim 1, 2 ve 3. Yabancı Dil Arapça Dersi (9, 10, 11 ve 12.sınıflar) Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde ihdas olunan Arapça Komisyonu tarafından hazırlanmış ve TTKB’nin 79 sayı 29.06.2012 tarihli kararıyla 2012-2013 öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere uygulanmasına karar verilmiştir (Ek-9). Doç. Dr. Mehmet Hakkı Suçin başkanlığında kurulan Program Hazırlama Komisyonu şu isimlerden oluşmaktadır: Araş. Gör. Ayşe Hümeysra Kütükçü, Arapça Öğretmenleri Leman Yerli ve Zeynep Oktay, Ahmet Aytaç (İ.H.L Meslek Dersleri

Öğretmeni), Melek Karadağ (Türk Dil ve Edebiyatı Öğretmeni), Mevlüt Kaşıkçı (Program Geliştirme Uzmanı) ve Mehtap Erman (Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı)'dır.

2012 OYDADÖP'nin *Giriş Bölümünde*, ülkemizde yabancı dil öğretiminin niteliğini artırmak, öğrencilerin Arapçayı bir iletişim aracı olarak kullanıp kendi ihtiyaçlarını karşılamalarını, teknolojiyi kullanabilmelerini, öğrenmeyi öğrenerek sürekli olarak ilerlemelerini ve düşünme becerilerini kullanarak problem çözebilmelerini sağlamak amacıyla hazırlandığı ifade edilmektedir (2012 OYDADÖP, s. 1). Program; dört dil becerisini temel alan, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden, öğrencilerde yabancı dil öğrenmeye yönelik bilgi, beceri ve tutum geliştirmeyi hedefleyen, bilişsel, duyuşsal, psiko-motor kazanımlardan ve öğretmene hitaben yazılan neyi, nasıl ve hangi içerikle öğretebileceğine yönelik kazanımlarla ilgili açıklamalardan, bu kazanımlara ulaşmak için dersin özünü oluşturan ve ne öğretilim sorusuna yanıt oluşturan temalar ve içerik önerilerinden, dersin etkili ve verimli olarak işlenmesi için kullanılacak yöntem tekniklerden oluşan öğrenme-öğretme sürecinden ve kazanımların öğrenci tarafından edinilip edinilmediği, edinildiyse seviyesini, edinilmediyse nedenlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere yol gösteren ölçme ve değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır. Ortaöğretim I, II ve III. Yabancı Dil Arapça Dersi Öğretim Programı'nda kazanımlar, temalar ve içerik önerileri, işlevsel dil bilgisi ve Atatürkçülükle ilgili konular tablolar halinde verilmiştir.

Program bir önceki 2011 İlköğretim Arapça Dersi (4-8.sınıflar) Öğretim Programında olduğu gibi Avrupa Konseyi'nin yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için karşılaştırılabilir standartlar getiren Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nden yararlanılarak hazırlanmıştır. OBM, dile ilişkin yeterlik düzeylerini (A1-C2) tanımlayan, ulaşılabilir ve kontrol edilebilir amaçlar koyan ve bütün Avrupa ülkeleri tarafından tanınan bir araç niteliğindedir. Bu sebeple OBM bütün yabancı dil dersi öğretim programlarının hazırlanmasında başvurulabilecek bir kaynaktır. OBM'de öğrencilerin A1-A2 dil düzeylerinde, temel düzeyde yabancı dili kullanabilmeleri, B1-B2 dil düzeylerinde bağımsız düzeyde iletişim kurabilmeleri, C1 düzeyini tamamladıklarında da hedef dili deneyimli olarak kullanabilmeleri amaçlanmıştır (OBM, 2009: 23). 2012 OYDADÖP'nin program bitiminde ön gördüğü düzey ise kazanımlardan anlaşıldığı üzere B1 düzeyidir.

2012 OYDADÖP, 160 sayfadan oluşan ve kazanımlarının başlangıç düzeyleri üç çeşit olan bir programdır. I.başlangıç düzeyi kazanımlarının hedef kitlesi (9-12), Arapçayı hiç bilmeyen ve ilk defa 9.sınıftan 12. sınıfa kadar görecektir olan öğrenciler, II. başlangıç,

Arapçayı ortaokulda okumuş olup 9.sınıftan devam eden öğrenciler ve III. başlangıç düzeyi ise ilkokuldan itibaren Arapça dersi okumuş öğrencilerdir. Program uygulayıcılarının işini kolaylaştırmak adına, ayrıca sınıflara göre her sınıfın ortak kazanımlarının da hazırlandığı görülmektedir. Bunun dışında farklı okul türleri ve ders saatlerinin de dikkate alındığı, buna göre haftalık ders saatlerine ve düzeylere göre, tema ve içerik önerilerine dair gerekli açıklamalarla birlikte hazırlanmış olduğu görülmektedir (2012 OYDADÖP, s. 12).

Program, Arapçanın yabancı bir dil olduğu olgusundan hareketle diğer yabancı dillerin öğretiminde yararlanılan çağdaş dil öğretileri, yöntem ve teknikler, OBM ve iletişimsel yaklaşıma göre Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde ihdas olunmuş Arapça komisyonu tarafından yapılandırılmış alanında ilk olan bir programdır. Programın vizyonu olarak, yabancı dil öğrenmekten zevk alan, kendi değerlerinin farkında olan ve farklı olana karşı hoşgörü gösteren, hayat boyu öğrenmeyi ilke edinen, özgüveni gelişmiş ve kendi yeteneklerinin farkında olan, başkalarıyla iş birliği yaparak birlikte öğrenen, düşünme becerilerini harekete geçirerek sorgulayan, karar veren ve sorunlara çözüm üreten bireyler yetiştirmek şeklinde ifade olunmuştur (2012 OYDADÖP, s. 2).

2012 OYDADÖP, dil öğretiminde dil kuralları yerine dil kullanımına ağırlık veren yaklaşımlardan biri olan iletişimsel yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Dil öğretiminde dilin toplumsal iletişim bağlamı önem kazanarak “iletişim edinci” diye adlandırılan ve dilin nerede, ne zaman, nasıl ve kim tarafından kullanılması gerektiğini anlatan bir anlayış ön plana çıkmıştır. Programda yabancı dil öğretimlerinin birçoğunda ortak bir özellik olan sarmal yaklaşımın tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda konular, birbirini üzerine yığılan tuğlalar biçiminde değil, iç içe örülen, başı, ortası ve sonu arasında sürekli ilişki kurulan bir düzenek içinde sunulmaktadır. Programın dört dil becerisine odaklanması, öğrenciyi merkeze alacak şekilde düzenlenmesi, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM)’ni esas alması programın diğer temel yaklaşımlarını meydana getirmektedir (2012 OYDADÖP, s.3).

Programın *Genel Amaçlarının* yukarıda ifade edilen yaklaşımlar doğrultusunda belirlenmiş olduğu görülmekte ve şöyle ifade olunmaktadır:

- yabancılara aktarmalarını,
- Hedef dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini geliştirmelerini,

- Kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini,
- Seviyelerine uygun görsel, işitsel ve yazılı kaynakları takip etmelerini,
- Bilgi teknolojilerinden yararlanarak öğrenme becerilerini geliştirmelerini,
- Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirlenen ölçütlere göre kendilerini değerlendirmelerini,
- Öğrendiği hedef dilde Yabancı dil öğrenmeye istekli olmalarını,
- Arapça konuşulan coğrafyadaki çeşitli kültürleri tanımalarını,
- Kendi kültürel değerlerini fark ederek farklı olana hoşgörü ve saygı göstermelerini,
- Kendi kültürel değerlerini kendini geliştirmeye istekli olmalarını amaçlamaktadır (2012 OYDADÖP, s. 8).

Kazanımların Programda belirtilen dil yeterlik düzeylerine ve öğrenme alanının (dinleme, konuşma, okuma, yazma) özelliğine göre A1 düzeyinden B1 düzeyine doğru kazanım ve içeriğin kapsamı genişletilerek sarmal yaklaşımla oluşturulduğu ve dil yeterlik düzeylerine göre ortak kazanımlar ve alt düzey kazanımlar olmak üzere iki grup şeklinde verildiği görülmektedir. Ortak kazanımlar, A1, A2 ve B1 düzeylerinden her birinin genel çerçevesini ortaya koymak amacıyla verilmiş olduğu anlaşılmaktadır. Böylelikle OBM'nin her bir bütüncül düzeyi için programın öngördüğü kazanımların bir bütün olarak görülebileceği ifade edilmiştir. Ortak kazanımlar, programın alt düzeylerinde gerekli açıklamalarla birlikte somutlaştırılmıştır. Program uygulanırken asıl temel alınması gereken kazanımlar, her bir alt düzey için belirlenen bu spesifik kazanımlardır. Örneğin, A1 temel düzeyi için belirlenen ortak kazanımlar A1.1 (A1.1.1 ve A1.1.2) ve A1.2 (A1.2.1, A1.2.2 ve A1.2.3) düzeylerinde sınırlandırılmıştır (2012 OYDADÖP, s.10).

Programın *İçeriğinin* Programın temeli olan iletişimsel yaklaşıma uygun, belirlenmiş hedeflerle tutarlı, kazanımları sağlayıcı ve günlük yaşama dair konulardan oluştuğu görülmektedir. Örneğin; Birey ve Sosyal yaşam, Duygular, İletişim, Tarih Turizm, Hayaller ve Planlar vb. gibi güncel ve yaşamın içinden, iletişim kurmayı öğreten kelime, cümle ve deyimlere olanak sağlayıcı temalar olduğu görülmektedir (2012 OYDADÖP, s. 22). *Temalar ve İçerik Önerilerine İlişkin Açıklamalar* bölümünde özellikle ders kitabı yazarlarına ve programın uygulayıcısı öğretmenlere yönelik öneriler yer almaktadır. Bu bağlamda, her dil düzeyi temaların seçiminde söz konusu dil yeterlik düzeyi için belirlenmiş olan kazanımlar ve açıklamaları ile dilbilgisi konuları dikkate alınması

gerektiğine vurgu yapılmaktadır (2012 OYDADÖP, s. 23/1.madde). Haftalık ders saatine göre Tema ve İçerik Sayısı şu şekilde belirlenmiştir (2012 OYDADÖP, s. 23) :

Tablo: 1 Haftalık Ders Saati ile Tema ve İçerik Sayıları

Haftalık Ders Saati	Tema Sayıları	İçerik Sayıları	Haftalık Ders Saati	Tema Sayıları	İçerik Sayıları
3	6 tema	18 içerik	6	12 tema	36 içerik
2	4 tema	12 içerik	4	8 tema	24 içerik
2	4 tema	12 içerik	4	8 tema	24 içerik
2	4 tema	12 içerik	4	8 tema	24 içerik

Programa göre her bir temanın 18 ders saatinde işlenmesi ve üç içerikten oluşması gerekmektedir. Programda belirtilen tema içerikleri zorunlu olmayıp programın amaçlarına ve temalara uygun başka içeriklerin de belirlenebileceği ifade edilmektedir. *İçeriğin* iletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmasına atfedilen önem, Temalarla ilgili *Açıklamalar* kısmında, okuma metinlerinin öğrencinin yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak gerçek hayattan (gazete, dergi vb.) alınan metinler, haberler, röportajlar ile diyaloglar, hikâyeler, ansiklopedik bilgiler, şarkılar, şiirler vb.den oluşturulmasına ve bu metinlerin ders kitabında ve öğrenci çalışma kitabında çeşitli etkinliklerle desteklenmelerine yapılan vurguda görülmektedir (2012 OYDADÖP, s. 24) . Programda, bir öğretim yılı içerisinde işlenecek temalarda, “Atatürkçülük ile İlgili Konuların Tablo 7’den yararlanılarak 10 Kasım’ı içine alan Atatürk Haftası, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 19 Mayıs Atatürk’ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı’nda “Atatürk’ün Hayatı-Atatürk’ün İlkeleri, Atatürkçü Düşünce Sistemi” konularının da işlenmesi gerekliliği ifade edilmektedir. Programda yer alan “Atatürkçülük” konuları ise düzeylere göre şöyle belirtilmiştir (2012 OYDADÖP, s. 151) :

Tablo 2: Atatürkçülük ile İlgili Konular

DİL	SINIF	AÇIKLAMALAR
YETERLİLİK	9	Öğretim programında öğrenme alanlarında yer alan kazanımlarla ilişkilendirme yapılarak işlenmelidir. Bu konulara özellikle 10 Kasım'ı içine alan Atatürk Haftası, 29 Ekim
A1.1	ATATÜRK İLKELERİ	Öğretim programında öğrenme alanlarında yer alan kazanımlarla ilişkilendirme yapılarak, Atatürk ilkelerinin adları verilip bir ya da birkaçı kısaca açıklanmalıdır. Bu konulara özellikle 10 Kasım'ı içine alan Atatürk Haftası,
A1.2	<ul style="list-style-type: none">• Cumhuriyetçilik	29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan
A2.1	10	Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19
A2.2	<ul style="list-style-type: none">• Halkçılık	Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor
A2.3	<ul style="list-style-type: none">• Devletçilik	Bayramı'nda yer verilmelidir.
A2.3	<ul style="list-style-type: none">• Laiklik	
B1.1	<ul style="list-style-type: none">• İnkılâpçılık	
B1.2	ATATÜRKÇÜ DÜŞÜNCE SİSTEMİ	Atatürkçülüğün nitelikleri, öğretim
	11	programında öğrenme alanlarında yer alan
	<ul style="list-style-type: none">• Atatürkçülüğün nitelikleri	kazanımlarla ilişkilendirme yapılarak
	<ul style="list-style-type: none">• Türk milletinin	işlenmelidir. Bu konulara özellikle 10 Kasım'ı
		içine alan Atatürk Haftası, 29 Ekim
		Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal
		Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs
		Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı'nda

ATATÜRKÇÜ
DÜŞÜNCE SİSTEMİ

- Aklı ve bilimi esas alması
- Kişi hak ve hürriyetlerine önem vermesi
- Yurtta ve dünyada barışı esas alması
- Evrensel olması

Atatürkçülüğün nitelikleri, öğretim programında öğrenme alanlarında yer alan kazanımlarla ilişkilendirme yapılarak işlenmelidir. Bu konulara özellikle 10 Kasım'ı içine alan Atatürk Haftası, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı'nda yer verilmelidir.

Programın ön gördüğü konular ile ilgili ise öğrenci seviyesi ve yaşına uygun Arapça olarak hazırlanmış Atatürkçülükle ilgili anı, şiir, film vb. verilebileceği ve konuların işlenişi esnasında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bir ya da birkaçının birlikte kullanılması gerektiği belirtilmiştir (2012 OYDADÖP, s. 24).

Öğretim programları içeriğinin belirlenmesinde temel kriter, belirlenmiş olan hedeflerdir. İçerik hedeflerin elde edilmesini sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Hedeflerin bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor olma özelliğine göre içeriğin de bu niteliklere uygun düzenlenmesi ve uygulanması gerekmektedir İçeriğin sıralanması ile ilgili ölçütler ise şu şekildedir:

- a) Aşamalılık ve Öncelik (öğrenilecek olan bir konu öncekilere eklenirken sonrakine temel teşkil etmeli),
- b) Tekrarlanma sıklığı (sonraki öğrenme durumlarında tekrarlanması gereken bilgi ve becerilerin önce verilmesi gerekir),
- c) Somuttan soyuta sıralanması (zor, karmaşık ve soyut konulardan önce somut, basit ve kolay bilgi-becerilerin önce verilmesi gereklidir),
- d) Zamanlama ve Hayatilik (öğrencinin sonraki yaşamına etki edebilecek olan bilgi-becerilerin daha az önemli olan bilgi-becerilerden önce verilmeli) (Öztürk, 2005, s. 151).

Bu bağlamda Programın *İçeriği* incelendiğinde içeriğin iletişimsel yaklaşıma dayalı programın hedeflerini sağlayıcı nitelikte olduğu görülmektedir. Örneğin; “Arapça

konusulan coğrafyadaki çeşitli kültürleri tanımaları” kazanımına yönelik olarak “Dünyamız” temasında içerik olarak ülkeler, komşu ülkeler, hedef dilin konuşulduğu ülkeler, kıtalar, dünya nüfusu vb. içerikler önerilmektedir (2012 OYDADÖP, s. 22). Önerilen içeriklerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedef ve becerilere göre düzenlendiği anlaşılmaktadır. Örneğin; “Sanat” temasında öğrencilerin duyuşsal, “Bilim ve Teknoloji” temasında bilişsel ve “Tasarım” temasında ise psikomotor becerilerinin etkinlikler ile gelişebileceği görülmektedir (2012 OYDADÖP, s. 22). Konuların öncelikli öğrenmeye göre aşamalı olarak sıralandığı görülmektedir. Örneğin; birinci tema olarak “Arapçayı Tanıyalım” iken ikinci tema da öğrencinin hemen yakın çevresindeki bireyleri, nesnelere tanımayla ve tanışmaya yönelik olarak belirlenmiştir (2012 OYDADÖP, s. 21). Ancak sıralamadaki bu özenin somuttan soyuta konuların belirlenmesinde gösterilmediği anlaşılmaktadır. Örneğin, hemen ilk başlarda “Hayaller ve Planlar” teması yer alırken, daha somut konu olan “Eğitim” teması daha sonra yer almıştır (OYDADÖP, s. 21). Ancak Programın *İçeriği*, yukarıda belirtilmiş olan içerik ölçütlerine uygun düzenlendiği açıkça görülmektedir. Öğrenci için hayati değeri olan konulara (Eğitim, Aile, Sağlık vb.) öncelik verilirken ekonomi, tasarım, güvenlik vb. gibi konular sonraya bırakılmıştır. Temalar ve İçerikler başlığı altında sıralanmış olan 22 tema vardır ve hangi tema ve içeriklere ders kitabında yer verileceği ise yazarın tercihinin bırakılmıştır. Bu durum, öğretim materyali ders kitabının içeriğinin zenginleştirilmesine imkân tanımakta ve yazara daha özgür bir alan bırakmaktadır. Seçilecek olan içeriklerin Programın kazanımlarını karşılayan, dil yapılarına uygun ve Programın temel yaklaşımları ile uyumlu olması gerekmektedir.

2012 OYDADÖP’da *Öğretme-Öğrenme Durumları* ögesine yer verilmediği görülmektedir. Sadece programın *Giriş bölümünde*, “Program, öğrenci odaklı ve çok yönlü öğrenme ortamlarına uygun esneklikte düzenlenmiş olup öğrencilerin iş birliği yaparak ve birlikte sorumluluğu paylaşarak çalışabilecekleri öğrenme ortamlarına olanak sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Öğretmen, programı etkili olarak uygulamak için öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ve bireysel farklılıklarını gözetenerek öğrenme ortamlarını çeşitli araç-gereçler kullanarak zenginleştirmeli ve farklı yöntem-teknikler uygulayarak düzenlemelidir” ifadeleriyle *Öğretme-Öğrenme Durumlarına* atıf yapılmaktadır (2012 OYDADÖP, s. 1).

Programda *Ölçme ve Değerlendirme* ögesine ayrı bir konu başlığı şeklinde yer verilmiş olup süreç odaklı bir yaklaşıma göre düzenlendiği görülmektedir. Programın ön gördüğü bu yaklaşıma göre, belirlenmiş olan hedeflere ulaşıp ulaşılamadığının öğrenilebilmesi

için süreç boyunca belli aralıklarla ölçme ve değerlendirmenin yapılması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (2012 OYDADÖP, s. 13). Bu bağlamda Programa göre, Ortaöğretim yabancı dil Arapça dersi öğretiminde öğrencilerin dil becerilerini kullanmadaki gelişimleri, günlük hayatta kullanma oranları, sosyal becerilerindeki gelişimler vb. izlenerek değerlendirilebilir. Yapılacak ölçme ve değerlendirme çalışmaları sonucunda öğrencilerin öğrenme durumları, belirlenen kazanımları edinme ve günlük yaşamda kullanma (konuşma, iletişim kurma, sorulan sorulara yeterli yanıt verme vb.) durumları belirlenebileceği ve sonraki çalışmaların içeriğinin ve seviyesinin buna göre düzenlenebileceği ifade edilmektedir. Aynı şekilde yürütülen süreci değerlendirmeye yönelik olarak, süreç içerisinde gerçekleştirilen aktiviteler, pekiştirme amaçlı yapılan alıştırmalar (eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeleri bulma, boşluk doldurma, diyalog tamamlama vb.) ve öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesi amacıyla yapılan sınavlarla birlikte performans değerlendirme çalışmaları tavsiye edilmektedir (2012 OYDADÖP, s.13).

Ortaöğretim I, II ve III. Yabancı Dil Arapça Dersi Öğretim Programı'nda ön görülen bazı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri ise şöyledir: Performans görevi, proje, sözlü sunum, dereceli puanlama anahtarı, gözlem, kısa cevaplı sorular, açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular, eşleştirmeli sorular, doğru / yanlış tipi sorular'dır (2012 OYDADÖP, s. 15-17). *Ölçme ve Değerlendirme* konu başlığı altında grup ve öz değerlendirme çalışmalarının yapılması tavsiye edilmekte ve bu çalışmaların amacının puan vermekten çok öğrencilerin eksikliklerini belirlemek ve bu eksiklikleri gidermeye yönelik önlemler almak olduğu ifade edilmektedir (2012 OYDADÖP, s. 14). *Ölçme ve Değerlendirme* bölümünün sonunda bir proje örneğine ve değerlendirilmesine yer verilmiştir (2012 OYDADÖP, s. 1).

Tablo 3: Proje Örneği

Ders	Arapça
Dil Yeterlik Düzeyi	B1
Tema	Dünyamız
Konu	Ülkeler
Beklenen Performans	Araştırma, yazma becerisi
Süre	3 ay

Puanlama Yöntemi

Dereceli puanlama anahtarı

Proje Konusu

Sevgili öğrenciler,

1. Afişinizi belirlenen sürede hazır olacak şekilde arkadaşlarımızla bir çalışma planı oluşturmalısınız.
2. Grup arkadaşlarınız ile görev dağılımı yapmalısınız.
3. Hazırlıklarınızı yaparken basılı ve görsel medya, dergiler, haritalar, çeşitli kitaplar ve broşürlerden yararlanabilirsiniz.
4. Belirlediğiniz ülkenin tarihi ve turistik yerleri, yemekleri vb. hakkında bilgi ve afişte kullanabileceğiniz resim, fotoğraf, çizim vb. materyalleri toplayınız.

Dereceli puanlama anahtarı projenizin hangi ölçütlere göre değerlendirileceği konusunda sizlere bilgi vermek için hazırlanmıştır. Bu puanlama anahtarımız öğretmeniniz tarafından doldurulacağından üzerinde herhangi bir işaretleme yapmayınız.

Tablo 4: Dereceli Puanlama Anahtarı

Puan GÖRÜNÜM

- 4 Afiş titizlikle hazırlanmış, afişin görünümü temiz ve düzenli. Afiş ilgi çekicidir.
- 3 Afiş titizlikle hazırlanmış, afişin görünümü temiz ve düzenli. Afiş ilgi çekici değil.
- 2 Afişin görünümü temiz ve düzenli değil. Afiş ilgi çekici değil.
- 1 Afiş titizlikle hazırlanmamış, görünüm kirli ve düzensiz. Afiş ilgi çekici değil.

Puan İÇERİK

- 4 Amaç açık ve anlaşılır olarak belirtilmiş. Afişin konusu kısa ve öz şekilde vurgulanmış.
- 3 Amaç açık ve anlaşılır olarak belirtilmiş. Afişin konusu vurgulanmış.
- 2 Amaç belirtilmiş. Afişin konusu eksik vurgulanmış.
- 1 Amaç eksik belirtilmiş. Afişin konusu vurgulanmamış.

Puan SLOGAN

- 4 İçeriğe uygun çarpıcı bir slogan bulunmuş.
- 3 İçeriğe uygun slogan bulunmuş ama çarpıcı değil.
- 2 Slogan bulunmuş ama içeriğe uygun değil.
- 1 Slogan hiç kullanılmamış.

Puan ÖGELERİN KULLANIMI

- 4 Görsel ve yazılı öğeler konuya uygun ve yeterli düzeyde kullanılmış.
Yazılı ve görsel öğeler arasında uyum sağlanmış. Gereksiz detay kullanılmamış.
- 3 Görsel ve yazılı öğeler konuyla ilgili ama yetersiz kalmış.
Yazılı ve görsel öğeler arasında uyum sağlanmış. Gereksiz detay kullanılmamış.
- 2 Görsel ve yazılı öğeler konuyla ilgili ama yetersiz.
Yazılı ve görsel öğeler arasında tam uyum sağlanamamış. Gereksiz detay kullanılmış.
- 1 Görsel ve yazılı öğeler konuyu desteklemiyor.
Yazılı ve görsel öğeler arasında uyumsuzluk var. Gereksiz detay kullanılmış.

Değerlendirme: Öğrenciler yaptıkları bu çalışmadan örneğin 14 puan aldıklarında öğretmenlerimiz alınan puanı 100' lük not sistemine aşağıdaki gibi çevirebilirler.

Bu puanlama anahtarından alınacak en yüksek puan 16'dır. Öğrencilerimiz 16 tam puan üzerinden 14 aldıklarına göre 100 tam puan üzerinden kaç alırlar sorusunu doğru orantı ile cevaplayabiliriz. $100 \times 1 / 16 = 87,5$ olarak bulunur.

Programda, Ortaöğretim yabancı dil Arapça dersi öğretiminde hem dil becerilerinin hem de dil alanlarına yönelik performans değerlendirme çalışmalarının nasıl yapılması gerektiğine

dair kısa bilgiler verilmektedir. Buna göre, Ölçme ve Değerlendirme çalışmalarında dil becerilerinin dikkatli bir şekilde birleştirilmesi ve olabildiğince günlük hayatla ilişkilendirilmesi vurgulanmakta ve her bir becerinin özelliğine uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına dikkat çekilmektedir. Dil alanlarında, diğer bir deyişle; dil yapıları, kelime bilgisi (anlam ve işlev) ve ses bilgisi (vurgu ve tonlama) olmak üzere üç temel alanı kapsayan ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile ilgili açıklayıcı bilgiler verildiği görülmektedir (2012 OYDADÖP, s. 14).

Avrupa Başvuru Metni (OBM)'ni referans alan Ortaöğretim I, II ve III. Yabancı Dil Arapça Dersi Öğretim Programı, her yönüyle, OBM'de "eylem odaklı yaklaşım" olarak ifade edilen iletişimsel yaklaşıma göre yapılandırılmış bir programdır. OBM'ye göre, dil öğrenmeyi de içine alan dil kullanımı, genel anlamda yetenekleri, özel anlamda ise iletişimsel dil yetisini geliştiren bireyler tarafından gerçekleştirilen eylemleri kapsar (OBM, 2009, s. 8). 2012 Ortaöğretim I, II ve III. Yabancı Dil Arapça Dersi Öğretim Programı, dilin kullanımı esnasında olabilecek hataların hoş görülmesi, grup çalışmaları, dil yapılarının örtük olarak "sezgisel" verilmesi, dört temel dil becerisinin eşit seviyede geliştirilmesi, öğrenci merkezli bir anlayışla sınıf ortamının düzenlenmesi, günlük yaşama dair etkin bir iletişimi sağlamayı amaçlayan tema ve içerikleri ve kendini ifade etme becerisini geliştirici kazanımları ile iletişimsel yetiyi geliştirmeyi hedefleyen bir programdır. Programın "Yanlış Düzeltme Stratejileri" bölümünde, öğrencilerin hata yaparak dili öğrenmeleri ve kendilerini geliştirmelerinin sağlanması ile ilgili tavsiyeler verilmektedir. Bu tavsiyelere göre; hataların iletişimin kesintiye uğradığı zamanlarda düzeltilmesi, dil sürçmesi şeklindeki hataların göz ardı edilmesi ve sadece sistematik hataların düzeltilmesi vurgulanmaktadır (2012 OYDADÖP, s. 20).

İletişimsel yaklaşım öğretisi gereği, dilin öğretiminde hedef dilde yazılmış ve günlük iletişimde kullanılan özgün materyaller kullanılır. Programın Temalar ve içeriklerinde ön gördüğü okuma ve dinleme metinleri, öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun, gerçek hayattan alınma (haber, dergi vb.) metinler, röportajlar, diyaloglar, şarkılar, şiirler vb. gibi özgün öğretim materyalleridir (2012 OYDADÖP, s. 24). İletişimsel yaklaşımın bir diğer önemli özelliği olan öğrenci merkezlilik, 2012 OYDADÖP'ni oluşturan temel özelliklerdendir. Programda, kazanımların, öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılan dört dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlandığı ifade edilmektedir (2012 OYDADÖP, s. 4). Programın ön gördüğü yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim, öğrenmeyi öğrenmenin esas olduğu, her öğrencinin

farklı zaman, tarz ve hızda öğrenebileceği ilkesine dayalı, düşünme becerilerini geliştirmenin yaratıcı düşünceyi de geliştirdiğini kabul eden bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin bir problemle karşı karşıya kaldıklarında doğru kararlar alıp uygulamaya geçmeleri, yaratıcı düşünceleri, problem çözme yeterliliğine sahip olmaları, öğrenmeyi öğrenmeleri, iş birliğine yatkın olmaları, kendi kendini yönetebilmeleri beklenmektedir. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrenci farklılıklarını ortaya çıkaran, ilgi ve ihtiyaçlarını tespit eden, çalışmalarını planlayan veya organize eden, gerekli ortamı hazırlayan, rolleri belirleyen, çalışmalarını başlatıp yürüten, sonuçlandırıp değerlendiren bir rehber durumundadır. Bu nedenle Programda, öğretmen merkezli anlatım doğrultma ve uygulatma gibi geleneksel öğretim uygulamaları yerine, öğrenci merkezli iletişimci bir öğretimin esas alındığı ifade edilmektedir (2012 OYDADÖP, s. 4).

2012 Ortaöğretim I, II ve III. Yabancı Dil Arapça Dersi Öğretim Programı, alanında bir ilk olup gerek programın ismi ve gerekse içeriği yönüyle önceki programların aksine tamamen Arapçanın bir yabancı dil olarak öğretimi ilkelerine göre yapılandırılmış bir programdır. Bu bağlamda Programın, yabancı dil öğretmenlerine, dil öğretiminde etkin ve etkileşimli sınıf ortamları oluşturmaları, öğrencilere ise yabancı dil öğrenmenin kişisel, sosyal ve kültürel bakımdan gelişmeleri için gerekliliğini ve önemini benimsetme, birlikte öğrenmekten zevk alma ve kendini ifade etme becerilerini geliştirme bakımından kılavuz olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM 4

4.BULGULAR VE YORUMLAR

Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanıyla beraber 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesi altında toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Eğitim sistemimizde uzun süre “dersler ve konular listesi” anlamında kullanılan “Müfredat” anlayışı, 1950’li yıllardan sonra yerini “Eğitim Programı” kavramına bırakmıştır. Nitekim bu bağlamda yapılan araştırmada, T.C. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi’ndeki belgelerde sadece ders isimleri ve konu başlıklarından oluşan okullara ait, üç aylık dönemi gösteren çizelgeler şeklinde oluşturulmuş Müfredat örnekleri görülmüştür (Ek 1-2).

Cumhuriyet Dönemi Arapça Dersi Öğretim Programı çalışmalarının 1950’li yıllardan itibaren İmam-Hatip Liselerinin açılmasıyla birlikte başladığı görülmektedir. Dolayısıyla Arapça Dersi Öğretim Programları, İmam-Hatip liselerinin dönemsel değişikliklerine ve öğretim yapma biçimlerine göre (ortaokul, lise, hazırlık sınıfı vb.) şekillenmiştir. 1950-1970 yılları arasında Arapça Dersi öğretiminin klasik medrese metotları gereği *Gramer ve Metinler* şeklinde devam ettiği anlaşılmaktadır. Bu yöntem gereği, Arapça Dersinin işlenişinde bir gramer kitabı takip edilir, öğretmen, dil yapılarına ait bilgileri öğrencilere not tutturur ve öğrencilerden bu bilgileri ezberlemeleri istenirdi. Metin okutulmasında ise metin, önce öğretmen tarafından okunur, öğrenciler hareketler ve yine aynı şekilde metin tercüme edilirdi. Öğretmen merkezli yürüyen Arapça öğretiminde öğrenci sadece alıcı konumundaydı (Soyupek, 2004, s. 245). Bu yıllardaki Arapça Dersi öğretiminin esasını oluşturan temel yaklaşım, öğrencilerin dini bir metni tercüme edebilmesidir. Nitekim bu

hedefe ulaşabilmenin bir aracı olarak, daha çok gramer dersinde verilecek konuları kapsayan, dini içerikli metinlerden derlenmiş “Dini Metinler” isimli bir kitap okutulmuştur (Soyupek, 2004: 242). 1950’li yıllarda yeniden eğitim öğretime başlayan İmam Hatip Liselerinde okutulan Arapça Dersinin, bir meslek dersi olarak görülmesi ve bu bağlam üzere düzenlenmiş olan müfredatın uygulayıcısı öğretmenlerin, “Emsile-Bina” metodu olarak adlandırılan medrese sisteminden yetişmiş olmaları Arapça Dersinin gramer merkezli okutulmasının bir diğer önemli sebebidir. Kısmi değişiklikler yapılmış olsa da uzun bir süre Arapça öğretimi bu anlayış üzere yürütülmüştür (Soyupek, 2004, s. 241).

Arapça Dersi Öğretim Programları çalışmalarının, ülkemizde değişen program geliştirme çalışmalarına ancak 1973 yılından itibaren ulaşabildiği görülmüştür. Bu bağlamda Cumhuriyet Dönemi Arapça Dersi öğretim Program geliştirme çalışmalarının ilk ürününün 1973 yılında verildiği tespit edilmiştir. 1973 yılı Arapça Dersi Öğretim Programı, çağdaş öğretim programı formatından uzak, öğretim programı unsurlarını içermeyen bir programdır ve beş sayfadan ibaret olup *Amaçlar*, *Açıklamalar* ve sınıflara göre *Konular* bölümlerinden oluşmaktadır (1973 ADÖP). Elde edilen bilgilerden 1973 Arapça Dersi Öğretim Programının, günlük dil kullanımından uzak, iletişimsel yöntem yerine gramer-çeviri yöntemine göre hazırlanmış ve dil öğretiminde dil yapılarının öğrenilmesini esas alan bir program olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda 1973 Arapça Dersi Öğretim Programı, temel dil becerilerini (Dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmekten uzak bir programdır. Nitekim *Açıklamalar* bölümünün 2. Maddesinde şu ifade yer almaktadır: “Bir dilin öğrenilmesinde kelimelerin anlamları ve cümlelerin kuruluşu en büyük rolü oynar, gramer ise yabancı bir dilin öğrenilmesine ışık tutar. Bu sebeple doğrudan doğruya dilin kendisi öğretilirken bir taraftan da kaidelerinin verilmesi esas olmalı, her sınıfta okutulacak dilbilgisi konularının örnek ve alıştırmaları, imkân nispetinde o sınıfın okuma metinlerinden seçilmelidir” (1973 ADÖP, s. 2). Ayrıca dilbilgisi konularının Türkçe dilbilgisi konularıyla karşılaştırmalı işlenmesi tavsiye edilmektedir (1973 ADÖP, s. 4). Programda, temel dil becerilerinden en çok okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmakta ve sıklıkla bu konuya vurgu yapılmaktadır (1973 ADÖP, s. 3). Her ne kadar yeni öğretim materyallerinin kullanılması tavsiye edilmiş olsa da 1973 Programının gramer öğretimini esas alan medrese usulü Arapça öğretimi ile sadece mesleki metinleri anlamının hedeflendiği görülmektedir. Programın *Açıklamalar* bölümünde yer alan *Amaçlar*’ın birinci ve üçüncü maddelerinde şu ifadeler yer almaktadır : “1. Öğrencilerde mesleki metinleri okuyabilecek bir dil öğrenme istek ve ilgisini uyandırmak” “3.

Öğrencileri belli ölçüdeki mesleki metinleri sözlük yardımıyla anlayabilecekleri ve öğrenmeye başladıkları dili kendi kendilerine ilerletebilecekleri bir seviyeye ulaştırmak” (1973 ADÖP, s. 2). Program, dil yapılarının öğretimini esas aldığından *Ders Konuları* olarak dilbilgisi konularının belirlendiği tespit edilmiştir. *Dersin Konuları*, programın *İçeriği* olarak sadece dil yapılarının başlıklarının listelendiği bir alan olup sınıflara göre belirlendiği anlaşılmaktadır. Konuların, sarmal yaklaşıma göre ele alınmayıp sınıflara göre birbirinin devamı şeklinde düzenlendiği görülmüştür. Örneğin, birinci sınıfta Giriş başlığı altında Harfler, Harflerin Telaffuzları, Okumayı kolaylaştıran işaretler, Fiil başlığı altında fiilin tanımı, fiil cümlesi ve fiil çekimleri, İsim başlığı altında ise Ma’rife-Nekre, Mübteda-Haber ve Zamirler anlatılmaktadır (1973 ADÖP, s. 3). İkinci sınıfta, Lazım ve Müteaddi fiiller, Aksam’ı Seb’a, İsim Cümlesi, Nevasih, üçüncü sınıfta Mu’tel Fiiller ve çekimleri, İnne ve benzerleri, irab ve tabiiler, dördüncü sınıfta ise Mu’rab- Mebni, Şart Cümleleri, Masterlar vb. gibi dil yapıları *Ders Konuları* olarak belirlenmiştir (1973 ADÖP, s.4-6) .

1978 Arapça Dersi Öğretim Programı, İmam-Hatip Liselerinin ortaokul ve lise kısmında okutulan tüm dersleri kapsayan ve 91 sayfadan oluşan bir öğretim programıdır. 1978 Arapça Dersi Öğretim Programı bağımsız bir program olmayıp bütüncül bir yaklaşımla İmam-Hatip Liselerinde okutulan meslek derslerinin hepsini kapsayan, haftalık ders saatlerini ve konular listesini gösterecek şekilde yapılandırılmış ve öğeleri yönüyle de bakıldığında bir öğretim programı olmaktan ziyade “müfredat” şeklinde olan bir programın içinde yer aldığı belirlenmiştir. 1978 İHL Programı incelemelerinde Arapça dersinin karşılıklı iletişimin kurulmasından ziyade metin okuma ve anlama üzerine yapılandırıldığı ve gramer- çeviri yönteminin benimsendiği görülmektedir (1978 ADÖP). Programın ortaokulda Arapça Dersi için hedeflediği kazanımlar incelendiğinde öğrencilerde sadece mesleki metinleri okuyup anlayabilme becerilerinin geliştirilmiş olmasının amaçlandığı anlaşılmıştır (1978 ADÖP, s. 37). Programın Lise kısmı Arapça dersinin amaçları da orta kısımda belirtilen amaçlardan farklı olmayıp “ mesleki metin” lere ve harflerin doğru telaffuzuna daha çok vurgu yapılmaktadır. Dikkat çeken bir diğer husus da dersin konularının *Metin Okuma* ve *Gramer* şeklinde ayrılarak yapılandırılmış olmasıdır. *Metin Okumalarında* 150-200 kelimelik 25 okuma parçası ön görülürken son sınıfta metin okumalarının olmayıp tamamen sarf ve nahiv diye ayrılan *Gramer* kısma ağırlık verildiği görülmektedir (1978 ADÖP, s. 60-65). Arapça Dersinin diğer meslek derslerinden biri olarak görülmesinin Programın hedeflerinde belirleyici unsur olduğu anlaşılmaktadır. Programın ön gördüğü birincil hedefin mesleki metinleri okuyup anlayabilmek olduğu

Amaçlar bölümünde ifade edilmektedir (1978 ADÖP, s. 37). 1950-1970 yılları arasındaki Arapça Dersi öğretimindeki klasik medrese metotları gereği *Gramer ve Metinler* şeklindeki öğretimin 1978 ADÖP’da da devam ettiği anlaşılmaktadır (1978 ADÖP, s. 60-65). Program incelemesinde, dilin kurallarının yanında kullanımının daha önemli olduğu esasına dayalı iletişimsel yaklaşımın programda hiç yer almadığı ve gramer-çeviri yöntemi ile öğrencilerde kurallara uygun cümle kurma becerisinin geliştirilmesinin hedeflendiği görülmüştür. 1978 İHL Programının yaklaşımı, cümle yapılarının örneklerle aktarılması ve daha sonra değişik alıştırmalarla örneğin pekiştirilmesi yaklaşımıdır (1978, s. 58). Programın, hedef dille iletişim kurulabilmesi için gerekli olan dört temel dil beceri alanlarından sadece okumaya yoğunlaştığı ve yazma becerisinin geliştirilmesinin ise ev ödevi olarak verilen okuma parçalarının yazdırılmasından ibaret olduğu belirlenmiştir (1978 ADÖP, s. 59). 1978 İHL öğretim Programının öğretmen merkezli olduğu ve hiçbir etkinliğe yer verilmediği görülmüştür. Örneğin; okuma metinlerinin öğretmenler tarafından okunması, tercüme edilmesi ve konuların açıklanması istenmekte, soru- cevap yöntemi tavsiye edilmektedir (1978 ADÖP, s. 39).

1985 İmam Hatip Liseleri Öğretim Programları, MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmış olup 266 sayfadan ibarettir. 1980’li yıllar program geliştirmede sürekliliğin ve standartlaşmanın sağlanmasına yönelik çalışmaların yapıldığı bir süreçtir ve bu bağlamda MEB, üniversitelerdeki bilim adamlarıyla iş birliği içerisinde yeni bir program modeli oluşturmuştur. Bu model, 14.02.1984 gün ve 16 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile amaç, davranış, işleyiş ve değerlendirme boyutları içinde programların derslere göre hazırlanması esasını getirmektedir (Fer, 2005, s. 13). Nitekim 1985 İmam-Hatip Liseleri Öğretim Programı, kabul edilen bu model kapsamında derslerin konu, amaç, davranış, işleniş ve değerlendirme sırasına göre yapılandırıldığı ve “Müfredat” yerine “Öğretim Programı” olarak nitelendirildiği bir programdır. 1985 yılına gelinceye kadarki İmam-Hatip Lisesi öğretim programlarında Arapça dersi diğer meslek derslerinden biri olarak kabul edilmişken ilk defa Arapça Dersinin 1985 İHL Öğretim Programında meslek ve yabancı dil dersi şeklinde ikili bir yapıda kabul edildiği anlaşılmaktadır (1985 ADÖP). Bu durum, Programın *Genel Amaçlar* kısmında açıkça görülmekte ve mesleki ve günlük yaşama dair metinlerin okunup anlaşılabilmesinin öncelikli hedef olarak belirlendiği anlaşılmaktadır (1985 ADÖP, s. 63). Fakat güncel Arapça öğretimini hedefleyen Programda bu amaçlara nasıl ulaşılabileceğine ve hangi konuların işleneceğine dair somut açıklamaların yer almadığı belirlenmiştir. Arapça öğretimi ile ilgili *Açıklamalar*

bölümünün birinci maddesinde şöyle denilmektedir: “Arapça öğretiminde sistemli bir şekilde bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, muşahhasan mücerrede doğru bir yol takip edilmelidir.” Görüldüğü gibi hangi konuların hangi hedeflere ulaşılacak için öğretileceği hususuna hiç değinilmemiş, sadece ilkelerle ilgili genel açıklamalarda bulunulmuştur (Soyupek, 2004, s. 257). İlk defa dini metinlerin anlaşılmasının dışında günlük yaşamda kullanılan Arapçanın öğretimini hedefleyen bir öğretim programının yapılandırılmış olması ülkemizdeki Arapça öğretiminde yeni bir anlayışın gelişmesine de öncülük etmiştir 1985 Arapça Dersi Öğretim Programı bir *Çerçeve program* şeklindedir. Program öğeleri yönüyle önceki programların aksine “Müfredat” olmayıp bir “Öğretim Programıdır”. 1985 Öğretim Programında, Arapça Dersinin ilk defa bir yabancı dil dersi olarak kabul edilmesinin bir yansıması olarak yetmişli yıllarda gündeme gelen ve seksenli yıllarda ivme kazanan iletişimci yaklaşımın öğretileri görülmektedir. Örneğin; Programın “Arapça Öğretimi ile ilgili Açıklamalar” bölümü 6. Maddesinde, öğrencilere yığma bilgi vermek yerine, öğrenmekte oldukları dili kullanabilecekleri öğretim ortamlarının hazırlanması vurgulanmakta ve bu bağlamda grup ve ikili çalışmaların yapılması tavsiye edilmektedir. 8. Maddesinde ise iletişimsel yaklaşımın ana ilkelerinden olan hata düzeltme stratejileri ifade edilmektedir (1985 ADÖP, s. 61). İletişimsel yaklaşım gereği Programda, öğrenme-öğretme durumlarında gerçek öğretim materyallerinin kullanılması önerilmektedir (1985 ADÖP, s.62).

1999 Arapça Dersi Öğretim Programı 4306 Sayılı Kanun gereği, zorunlu ilköğretimin kesintisiz sekiz yıla çıkarılmasıyla İmam Hatip Liselerine hazırlık sınıfının eklendiği 1998-1999 eğitim öğretim yılında yürürlüğe girmiş bir programdır. 1999 Arapça Dersi ÖP, bağımsız bir program olmayıp yine İmam-Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretim Programında yer alan ancak aynı zamanda Arapçanın yabancı dil dersi olarak da kabul edildiği bir programdır. Programın *Genel Amaçları*ndan da anlaşıldığı üzere, önceki dilbilgisi ağırlıklı bir Arapça öğretimi yerine dili bir iletişim aracı olarak gören bir yaklaşımla yapılandırılmış olduğu görülmüştür. *Genel Amaçlarda* yer alan ifadelerle göre, Arapça öğretiminin hedefi sadece dini metinleri anlamak olmayıp aynı zamanda sözlü ve yazılı iletişimin kurulması, basılı yayınların izlenebilmesi ve dinlenen konuşmaların anlaşılmasıdır (1999 ADÖP, s. 17). Programda Arapça Dersinin *Özel Amaçlarına* da yer verilmiş ve Hazırlık Sınıfı ile Lise 1, 2, 3. sınıfları için ayrı hedefler belirlenmiştir. Hazırlık Sınıfı için öngörülen *Özel Amaçlarda*, Arap Alfabesini tanıma, dilin dört temel becerilerini geliştirme, başlangıç düzeyinde verilen dil yapılarını kavrama, günlük iletişimde

deneyimlerini sözlü ifade edebilme ve Arapça öğrenmekten zevk alma gibi hedeflerin ifade edildiği belirlenmiştir (1999 ADÖP, s. 18). 1999 Arapça dersi ÖP, bu tarihe kadar yapılandırılmış programların en kapsamlısıdır. Programın bir diğer farkı ise; İmam-Hatip Liselerine hazırlık sınıflarının konulmasıyla birlikte bu sınıf için hazırlanan bölümde ilk defa Ünite/Konular, Dil Bilgisi/ Yapı ve Etkinlikler başlığı altında 13 sayfa olarak bir çizelge halinde sunulmuştur. Önceki dilbilgisi ağırlıklı bir Arapça öğretimi yerine, dili bir bütün olarak kabul eden bir yaklaşımla belirlenmiş *içerik* ve yeni *yöntem- tekniklerle* Arapçayı bir yabancı dil olarak gören ve bu bağlamda çağdaş yabancı dil öğretilerini esas alan bir programdır (Aydın, 2003, s. 159).

İmam Hatip Liselerinde hazırlık sınıfının kaldırılmasıyla birlikte dört yıl olarak öngörülen yeni yapılanma, bu okullar için yeni bir program hazırlama ihtiyacını doğurmuştur. 2006 Arapça Dersi Öğretim Programı, Meslek Derslerinin içinde yer almayıp bağımsız olarak hazırlanmış ilk programdır ve *İmam Hatip Liseleri Arapça (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Dersi Öğretim Programı* ismiyle bir kitapçık şeklinde yayımlanmıştır. Programın birçok yerinde dilin, bir iletişim aracı olduğu vurgulanmakta ve Arapçanın da bu yönde öğretilmesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda *Arapça Öğretiminde Dört Temel Becerinin Geliştirilmesi* konu başlığı altında örneklerle öğretmenlere tavsiyeler verilmektedir (2006 ADÖP, s. 15-33). 2006 Arapça Dersi Öğretim programının, öğretim programı unsurları (Amaç, İçerik, Öğretme- Öğrenme, Ölçme- Değerlendirme) yönüyle yüzeysel hazırlandığı ve daha çok Arapça öğretiminin çağdaş dil öğretim ilkelerine göre nasıl yapılacağı kaygılarını gidermeye yönelik örnek etkinlikler ve derslerin anlatıldığı bir program görünümünde olduğu belirlenmiştir. Programın *Genel Amaçları* ile Arapçanın bir sözlü/yazılı iletişim aracı olarak öğretilmesinin ve bu bağlamda dil yapılarından çok dil kullanımının esas olduğu kazanımları edindirmenin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Bu program hazırlanırken öncelikle Arapçanın Türkler için bir meslek dersi değil, yabancı bir dil olduğu olgusundan hareket edilmiştir. Dolayısıyla Programın, çağdaş, en son yabancı dil öğretimi öğretilerine göre hazırlandığı ve temel dil becerilerini geliştirmeye dönük yapılandırıldığı anlaşılmaktadır (İşler, 2007, s. 648).

2011 Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programı 2006 Arapça Dersi Öğretim Programı ile, vizyon, genel amaçlar ve temel yaklaşımlar açısından birbirinin aynısıdır. 2011 programı, biraz daha geliştirilmiş, içeriği zenginleştirilmiş ve 2006 Programının isim değiştirilmiş şeklidir. Programda yer alan Konular, önceki programdan farklı olarak, Üniteler ve Konular şeklinde olmayıp *Temalar* şeklinde yer aldığı anlaşılmaktadır. (2011 MADÖP, s.

21). Bu Programla birlikte Arapça Dersinin adı İmam Hatip Liseleri'nde bir ilk olarak "Mesleki Arapça" olarak değiştirilmiştir. 2011 MADÖP'nin 2006 Arapça Dersi ÖP'den farklı olarak Programda, dil yeteneği basamaklarının oluşturulmasında Avrupa Konseyi tarafından yabancı dil öğretimi için yabancı dil dersinin uygulanmasına dair karşılaştırılabilir standartlar getiren " Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni"nden yararlanıldığı görülmektedir.

2011 İlköğretim Arapça (4-8.Sınıflar) Dersi Öğretim Programı ve 2012 Ortaöğretim 1, 2 ve 3. Yabancı Dil Arapça Dersi (9, 10, 11 ve 12.sınıflar) Öğretim Programı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan önceki programların aksine Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde oluşturulan Arapça Komisyonu tarafından hazırlanmıştır. Programları diğer programlardan ayıran en belirgin farklardan biri, Arapça dersinin ilk defa İmam Hatip Liseleri dışında İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında seçmeli yabancı dil dersi Arapça için yapılandırılmış olmasıdır. Bu nedenle Programların Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM)'ne göre basamaklı kur sistemini temel alan bir yapıda hazırlandığı görülmektedir. Her iki Programın da, Arapçanın yabancı bir dil olduğu olgusundan hareketle diğer yabancı dillerin öğretiminde yararlanılan çağdaş dil öğretileri, yöntem ve teknikler, OBM ve iletişimsel yaklaşıma göre yapılandırıldıkları belirlenmiştir. Tamamen iletişimsel yaklaşım öğretilerine göre düzenlenmiş olan Programların, yabancı dil öğretimlerinin birçoğunda ortak bir özellik olan sarmal yapıda hazırlandığı ve bu bağlamda konuların, birbiri üzerine yığılan tuğlalar biçiminde değil, iç içe örülen, başı, ortası ve sonu arasında sürekli ilişki kurulan bir düzenek içinde sunulduğu görülmektedir. Nitekim bu durum, her iki Programda da "Programın Temel Yaklaşımı" başlığı altında açıkça ifade edilmektedir (2011 İADÖP, s. 5, 2012 OYDADÖP, s. 2). 2011 İADÖP ve 2012 OADÖP'lerinin önceki Programlardan ayıran bir diğer önemli farkı ise dil öğretim sürecinde yapılan hataların iletişimci yaklaşım gereği hoş görülmesi anlayışına göre düzenlenmiş olmalarıdır. İletişimci yaklaşımda hataların hoş görülmesi esastır ve bu durumun iletişim becerisinin geliştirilmesinin doğal bir sonucu olarak görülür (Demirel, 2011, s. 54). 2011 İADÖP'nin ön gördüğü *yanlış düzeltme stratejileri* bölümünde, "hata olmadan gelişme olamaz" anlayışının Programın temel yaklaşımı olduğuna dikkat çekilmekte ve bilinçli bir tutumla öğrencilerin hata yaparak dili öğrenmeleri ve kendilerini geliştirmelerinin sağlanması gerektiği ifade edilmektedir. Programa göre, dil sürçmeleri şeklinde olan yanlışlar göz ardı edilmeli ancak sistematik hataların kesinlikle düzeltilmesi gerektiğine ve hataların özellikle iletişimin kesintiye uğradığı durumlarda düzeltilmesine

vurgu yapılmaktadır (2011 İADÖP, s. 33). Benzer ifadeler 2012 OADÖP’da da yer almakta ve iletişimin kesintiye uğratılmaması için tavsiyeler verilmektedir. Bu tavsiyelere göre; hataların iletişimin kesintiye uğradığı zamanlarda düzeltilmesi, dil sürçmesi şeklindeki hataların göz ardı edilmesi ve sadece sistematik hataların düzeltilmesi vurgulanmaktadır (2012 OYDADÖP, s. 20).

Bu araştırmanın sonucunda Cumhuriyet Dönemi Arapça Dersi Öğretim programlarının 1973, 1978, 1984, 1999, 2006, 2011 (2) ve 2012 yıllarında uygulamaya girmiş sekiz öğretim programı olduğu tespit edilmiştir. 2011 İlköğretim (4-8.Sınıflar) ve 2012 (9-12.Sınıflar) Yabancı Dil Arapça Dersi Öğretim Programlarının dışındaki tüm programların, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından mesleki metinleri anlama amacıyla yapılandırılmış programlar oldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla programlara göre hazırlanmış olan ders kitaplarının gramer-çeviri yöntemini esas aldığı ve dil yapılarının öğrenilmesinin birincil hedef olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda yapılan incelemelerde, Programların künye bilgilerinden anlaşıldığı üzere Program çalışmalarının 2006 yılına kadar, İlahiyat Fakültesi öğretim üyelerinin başkanlığında, 2006’dan günümüze kadar ise Gazi Üniversitesi Arapça Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim üyelerinin başkanlığında kurulan komisyonlarca yürütüldüğü görülmüştür. Bu durumun, programlarda görülen Arapça öğretimindeki yaklaşım farklarında önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır. Arapça Dersi öğretim programlarının geliştirilmesi çalışmalarının başlangıç tarihi diğer yabancı dillerin program çalışmalarından daha geç bir dönemdir ve ancak 1985 yılı itibariyle program unsurlarını içeren, sözlü/yazılı iletişimi hedefleyen programlar hazırlanmıştır. Bu durumun temelinde yatan sebep, Arapçanın Kur’anı Kerim’in dili olması nedeniyle Türklerin Arap Diline yüklediği kutsiyet ve uzun yıllar boyunca bir yabancı dil olarak kabul edilmeyişidir. Bu bağlamda Arapça öğretiminin İslami ilimlerin öğretimi gibi yapılması özel öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesini engellemiştir (Doğan, 2000, s. 155).

Uluslararası ilişkilerin artması ve toplumlar arası iletişimin zorunlu hale gelmesi, bilim ve teknikte yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak ulusal ve uluslar arası kuruluşlarda yabancı dil öğretimine ve programlarına önem verme özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra başlamıştır. Daha etkili yöntemlerle yabancı dil öğretiminin sağlanması amacıyla öğretim programlarını geliştirme çalışmaları hız kazanmıştır. Türkiye’de yabancı dil programlarının geliştirilmesiyle ilgili çalışmalar 1968 yılında Avrupa Konseyi ile yapılan işbirliği sonucunda başlamıştır. Bu bağlamda orta dereceli okullarda yabancı dil

öğretiminin geliştirilmesi ve modernleştirilmesi çalışmalarına ise 1972 yılında 11.2.1972 gün ve 639 sayılı Bakanlık onayı ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi'ne bağlı olarak "Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi"nin kurulmasıyla başlanmıştır. Bu merkez ile Avrupa Konseyi arasında geliştirilen işbirliği çerçevesinde Almanca, Fransızca ve İngilizce programları ve ders araçları resmi okullarda denenmeye başlanmıştır. Bu denemeye 1972-1973 öğretim yılında 32 okulda devam edilmiş ve bu arada yabancı dil öğretimi için eğitim programı hazırlama çalışmalarına hız verilmiştir. Hazırlanan yabancı dil eğitim programları 4 Haziran 1973 gün ve 1747 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır. Ortaokul ve liselerde uygulanması öngörülen bu program, yabancı dil ilkelerinin, her sınıfta kullanılacak ders araçlarının neler olacağını, öğretim yöntemlerini, konu içeriklerini ve öğrenme aşamalarını belirlemektedir. 1974-1975 öğretim yılından itibaren ise eski programa göre yazılmış Yabancı Dil Ders Kitaplarının kademeli olarak kaldırılmasına karar verilmiştir (Demirel, 2011, s. 15).

BÖLÜM 5

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitimin en temel işlevi toplumun ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip bireyler yetiştirmek olduğuna kuşku yoktur. Öğrenci davranışlarında istendik değişimlerin meydana gelebilmesi için uzun zamana ve sürekli, tutarlı öğrenme yaşantılarına ihtiyaç vardır. Eğitim programları, bu ihtiyacı karşılamak üzere öğrenme yaşantılarını belirli esaslara göre düzenleyen koordineli çalışmalardır. Eğitim programlarının en ağırlıklı bölümünü oluşturan öğretim programları ise, okul ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir. Bir başka deyişle, öğretim programları, bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren ve eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlayan öğretmenlere, günlük çalışmalarının planlanmasında rehberlik eden kılavuzlardır. Öğretim programlarının bir diğer önemli boyutu ise hazırlanacak olan başta ders kitapları olmak üzere her türlü öğretim materyallerine kaynaklık ediyor olmasıdır. Bu anlamda programlar, değişen toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilen ve sürekli güncellenen bir nitelikte olmalıdır. Eğitim uzmanları, toplumsal değişimleri ve eğilimleri analiz ederek programları ihtiyaçlara cevap verir yönde geliştirmek durumundadırlar. Program geliştirme bir araştırma sürecidir ve mutlaka ihtiyaç analizlerinin yapılması gerekmektedir. Çünkü yetiştirilecek olan bireyler, toplumun birer üyesi olacaklardır ve o toplumun ihtiyaçlarını karşılayacaklardır. Bu nedenle toplumun ihtiyaçlarını bilmeye gerek vardır ve hedefler o ihtiyaçlara göre belirlenecektir.

Ülkemizde program geliştirme çalışmaları merkezde planlanmakta ve yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, tüm eğitim kademelerinde uygulanacak olan programların

geliştirilmesinden sorumludur. Bakanlık halen bu yetkiyi ilgili Genel Müdürlüklere aktarmıştır ve program geliştirme çalışmaları Genel Müdürlüklere bağlı Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlıklarında akademisyenler ve alan uzmanlarından oluşan komisyonlar eliyle yürütülmektedir. Bu birimler, kendilerine bağlı öğretim kurumlarında uygulanan programlarla ilgili değişiklikleri Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının onayına sunmaktadırlar. EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı) modeline göre; her türlü ders programının geliştirilmesinde, Atatürk'ün eğitimle ilgili yönlendirmeleri, eğitimle ilgili kanunlar, kalkınma planları, hükümet programları ve araştırma sonuçları okul tür ve düzeyine göre saptanmış genel hedeflere rehberlik eder. Talim ve Terbiye Kurulunca hazırlanacak genel hedeflerin belirlenmesinde, konu alanındaki değişme ve gelişmeler, bireyin ve toplumun ihtiyaçları, sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik ve politik etkenler, yerel, bölgesel, ulusal ve uluslar arası boyutlar göz önüne alınır. Bu süreçte, program geliştirmenin amaçları, komisyon üyeleri, zaman çizelgesi ve izlenecek yöntem ve ilkeler belirlenir (Öztürk, 2005, s. 56).

Türkiye'de Cumhuriyetin ilanı ile birlikte eğitim alanında Tevhid-i Tedrisat, Latin alfabesinin kabulü vb. gibi köklü değişiklikler yapılmış olsa da program geliştirme çalışmalarında ancak 1950'li yıllardan itibaren modernleşme görülmektedir. Bu yıllara kadar daha çok dersler ve konular listesi "Müfredat Program" anlayışı hâkimdir. "Müfredat Programı" anlayışından "Eğitim Programı" anlayışına geçilmesi ile birlikte ülkemizde sayısız deneme ve yoğun çalışmalar sonucu dünyadaki program geliştirme modelleriyle uyumlu programlara ulaşılmıştır. Program geliştirme çalışmalarının ürünü olarak, amaç, içerik, öğretme-öğrenme durumları ve değerlendirme öğelerini kapsayan ve öğrenci merkezli öğretim programları yapılandırılmıştır. Arapça dersi öğretim programı çalışmaları ise İmam Hatip Liselerinin 1951 yılında yeniden öğretime geçmesiyle birlikte başlamıştır. 1970'li yıllardan sonra ivme kazanan Arapça dersi öğretim programlarının ancak 1985 yılından itibaren, istenilen seviyelerde olmasa da çağdaş öğretim programı anlayışına uygun ve ana bileşenlerine sahip bir yapıya kavuştuğu görülmektedir.

Ülkemizde köklü bir geleneğe sahip Arapça öğretimi, uzun yıllar boyunca medreseler ve mekteplerde Arapça kaynakların okunabilmesi ve anlaşılmasına yönelik olarak yapılmıştır. Bu nedenle öncelikli hedef her zaman dil yapılarının öğrenilmesi olmuştur. Kullanılan kitaplar biçimbilgisi (sarf) ve sözdizimi (nahiv) öğretimi için yazılmış kitaplardır. Öğretimde kuraldan örneğe gidilerek tümdengelimli bir yol izlenir ve ezberlenmeyi kolaylaştıran her konunun sonunda dil yapıları hakkında bilgiler veren özetler bulunur. Bir

başka deyişle Arapça öğretilmeksizin dil yapıları ve sözdizimi kuralları ezbere söylettirilir. Bu nedenle öğrenciler Arapçayı sevmemekte ve iletişim kurmak için gerekli olan dil becerileri edinilememektedir.

Ancak yaşadığımız çağda, bilim, teknik, siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda artan toplumlar arası ilişkiler yabancı dil öğrenmeyi ve öğrenilmek istenen hedef dilin sözlü/yazılı bir iletişim aracı olarak öğrenilmesi isteğini arttırmaktadır. Bu istek, sözlü iletişim için konuşma-dinleme, dinlediğini anlama becerilerinin, yazılı iletişim için de okuma- yazma ve okuduğunu anlama dil becerilerinin edinilmesini gerekli kılmaktadır. Bir dili öğrenmek demek, o dilin iletişimsel yetisini kazanarak o dilde iletişim kurmak demektir. “İletişimsel yeti”, hedef dilin ön gördüğü neyin, ne zaman, nerede, kiminle, hangi koşullarda nasıl konuşulacağını bilmesi, o dili konuşan insanlarla sözlü ya da yazılı olarak iletişim kurmayı öğrenmektir. Bu gereksinimler, 1970’lerin sonlarında ve 1980’li yılların başından itibaren dilbilgisi odaklı dil eğitim metodundan iletişimsel yönetime geçişi sağlamış ve dil öğretiminde yeni bir dönemi başlatan iletişimsel yaklaşım geliştirilmiştir. İletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış öğretim programlarında öğrenme yaşantıları öğrenci merkezli olup yaratıcılığı geliştiren, iletişime yönelik sınıf içi etkinlikler ve öğretim teknikleri ön plandadır. İletişimsel yaklaşım gereği drama, rol yapma, benzetim, doğaçlama, sorun çözme, grup çalışmaları gibi tekniklerle dil öğrenimi daha kolaylaşmaktadır.

Ülkemizde yıllardan beri tüketilen zaman, büyük emek ve gayretlere rağmen yabancı dil öğretiminde arzu edilen başarıya ulaşılamamıştır. Bu durumun nedenleri olarak; öğretim programları, öğretmenlerin donanımları, öğrencilerin ilgisi, motivasyonu, yöntem ve teknikler, ders araç ve gereçleri, öğrenme ortamları, öğretim materyalleri vb. gibi pek çok etken başarıyı etkilemektedir. Arapça dersinin öğretiminde de benzer nedenlerden ötürü köklü bir geçmişe sahip olunmasına rağmen istenilen hedeflere ulaşılamamıştır. Bu araştırmamızla iletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış olan öğretim programlarının iletişimsel yetinin edinimindeki önemi ortaya konmaktadır. İletişimsel yaklaşıma göre yapılandırılmış öğretim programlarının, yöntem ve teknikler, öğretme-öğrenme ortamlarının öğrenciye göre düzenlenmesi ve sınıf içi etkinlikler bakımından Arapça öğretmenlerine rehberlik edeceği ve bu programlara göre hazırlanmış ders kitaplarının ve öğretim materyallerinin nitelikli bir Arapça öğretimini sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada Cumhuriyet Döneminde uygulamaya konmuş sekiz öğretim programı, program bileşenleri ve iletişimsel yaklaşım bakımından incelenmiştir. Araştırma boyunca

Arapça dersi öğretim programlarının incelenmesine yönelik çalışmaların telaffuz edilemeyecek kadar az olduğu ve bu alanda yeterince çalışmanın yapılmadığı bir eksiklik olarak görülmüştür. Kuşkusuz, öğretim programlarının, günlük çalışmaları planlamada öğretmene yol gösterdiği bir gerçektir. Alınan dönütler sonucunda derslerin işlenişinde görülen aksaklıkları iyileştirici ve geliştirici program çalışmalarının daha nitelikli bir öğretimi sağlayacağı ise kabul edilen bilimsel bir gerçektir. Bu bağlamda bu araştırmanın, Arapça dersi öğretim programları alanında bir eksikliği gidererek önümüzdeki yıllarda yapılacak olan program geliştirme çalışmalarına yön vereceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, yeni yaklaşımlara göre ve çağın gereklerini karşılayacak şekilde yapılandırılacak olan modern Arapça Dersi öğretim programlarının ders kitapları ve öğretim materyallerine kaynaklık ederek Arapça öğretim sürecinin daha etkili olmasını sağlayacağı beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Açık, K. (1997). *Kara kuvvetlerindeki lisan okulundaki Arapça öğretimi ve iletişimsel yaklaşıma göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (54-55), 16-23.
- Aksan, D. (1977). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim I*. Ankara: Türk Dil Kurumu
- Aydın, Z. (2003). İmam Hatip Lisesi Arapça derslerinin planlanması. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 159-178.
- Arseven, A. D. (2001). *Alan Araştırma Yöntemi*. (Dördüncü Baskı). Ankara: Gündüz Boyutuna Dair Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi.
- Bozan, İ. (2007). *Devlet İle Toplum Arasında*. Ankara: TESEV.
- BRUMFİT,C., & JOHNSON,K. *The Communicative approach to language teaching*. (4.Baskı). Oxford: Oxford University Press.
- BULUT, A.(2006). *9. Sınıf Matematik Dersi 2005 Öğretim programının değerlendirme boyutuna dair öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demircan, Ö. (1993). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. İstanbul.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der yayınları.
- Demirel, Ö. , & KAYA, Z. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. (2.Baskı). Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi*.(6. Baskı). Ankara: Pegem akademi.
- Demirel, Ö. , & KAYA, Z. (2012) *.Eğitim bilimine giriş*. (7.Baskı). Ankara: A Pegem.

- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. (14. Baskı.). Ankara: Pegem.
- Deniz, M. (2001). *Milli Eğitim Şuralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (2009). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı yayınları. Baskı adedi: 1000.
- Doğan, C. (2000). Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde öğrenim-öğretim konusu ve aracı olan dil orijinli sorunlar ve çözüm yolları. *EKEV Akademi Dergisi*.2(3), 147-168.
- Doğan, C. (2012). *Sistematik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder.
- Er, O. (2006). Yabancı dil öğretim programlarında kültürün etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 1-14. 15 Ağustos 214 tarihinde <http://www.ingilish.com/gereksinim-cozumlemesi.htm>. pdf sayfasından erişilmiştir.
- Erden, M. (2001). *Eğitim Bilimine Giriş*. (2.Baskı).Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ergin, M. (1998). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak.
- Ergin, O. (1977) . *Türk maarif tarihi*. İstanbul: Eser .
- el-Hûlî, M. A. (2000). *Arapça öğretim metotları*. (1. Baskı) (C.Akçay, çev.). Ankara: Bizim Büro.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. (3.Baskı). Ankara: Yelkentepe.
- Ertürk, S.(1982). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Ertürk, Selahattin (1985). *Eğitimde program geliştirme*.(5. Baskı).Ankara: Yelkentepe.
- Ertürk, S. (1991). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- FER, S. (2005). *1923 Yılından günümüze Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme*. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Genç, A. (2004). Türkiye'de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi. *Kırgızistan-Manas Sosyal Bilimler Dergisi*. 10: 107-111.
- Görgen, İ. (2012). *Program geliştirmede temel kavramlar*. Editör Şeker, H. Ankara: Anı.

- Gözütok, F. D (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, (160), 44-63.
- Gözütok, F. D. (1999). Program değerlendirme. *Cumhuriyet döneminde eğitim II*. 160-172. Ankara: M.E.B Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Gürol, M. (2004). *Öğretimde planlama uygulama değerlendirme*. (1. Basım) Editör: İstanbul: Değişim Yayınları.
- Hengirmen, M. (Ed.). (2003). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara: Engin.
- İmam Hatip Liseleri Öğretim Programı (1973). Ankara: TTKB.
- İmam Hatip Liseleri Müfredat Programı (1978). MEB. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- İmam Hatip Liseleri Öğretim Programı (1985). MEB. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- İmam Hatip Liseleri Arapça Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) (2006). MEB. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programı (9-12. sınıflar) (2011). Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Web Sitesi. Ankara.
- İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı (4-8. sınıflar) (2011). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- İşler, E (2007). *Arapça Dersi öğretim programı ve getirdiği yenilikler*. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İşman, A. (1997). *Basılmamış Eğitim Teknolojisi Ders Notları*. Sakarya Üniversitesi.
- İŞMAN, A., & ESKİCUMALI, A. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. (4. Baskı). Sakarya: Değişim.
- Işık, İ. (2005). *İmam-Hatip Liselerinde okutulan Arapça dersi müfredatının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaağaçlı, M. (2005). *Öğretimde yöntemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Pelikan tıp.
- Karasar, Niyazi. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (23. Basım). Ankara: Nobel.
- Kemertaş, İ. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Birsen.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. (24. Basım). Ankara: Nobel.

- Küçükahmet, L.(2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- Melrose, R.(1995). *The Communicative syllabus*. New York: A Cassell Imprint.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1996). *Program hazırlama ve geliştirme kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını, No:1.
- MEB (1991). *Yabancı dil eğitimi ve komisyon raporu*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB (1999). *Tebliğler Dergisi*. 2504, 573.
- Oğuzkan, T.(1983). *Orta dereceli genel öğretim kurumlarının gelişmesi*. Cumhuriyet döneminde eğitim. İstanbul: MEB yayınları.
- Oliva, P. F. (1988). *Developing the curriculum*. New York: Scott, Foresmand & Company.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. (7.Baskı). USA.
- Ornstein, A. C.,& Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum foundations, principles and issues*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Ortaöğretim I, II ve III. Yabancı Dil Arapça Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı (2012). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- Önder, N. (1986). *Öğretimde program, ilke ve yöntemler*. Konya: Arı Basımevi.
- Özcan, M. (2007). *Arapça yazma becerileri öğretiminde iletişimsel yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özçelik, D.A (1992). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Öztürk, M. (Editör). (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (1. Baskı). İstanbul: Lisans.
- Reed, H. A. (1955). Turkey's new İmam-Hatip Schools. *The World Of İslam*. 4(2-3).
- Richards,J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*.. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodgers, T., & Richards, J. (2002) . *Approaches and methods in language teaching*. (2. Baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Soyupek, H. (2004). *İkinci meşrutiyet'ten günümüze Arapça öğretimi*. Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Isparta.

- Sönmez, V. (1991). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (3.Baskı). Ankara: Adım
- şeker, H.(Ed.). (2012) . *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Anı.
- şimşek, S. (2013). *Öğretim programları açısından İmam Hatip Liseleri'nde Arapça öğretimi'nin tarihi süreci*. İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, İstanbul: Akdem.
- Tan, ř. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A.
- Tan, ř. , & Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*.(6.Baskı). Ankara: Pegem A.
- Tekin, H. (1987). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (5.Baskı). Ankara: Yargı.
- Temizöz, H. (2008). *Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi çeviri yöntemi ve iletişimci yaklaşım uygulamalarının öğrencilerin öğrenme becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Uzunoğlu, M.V. (2003). (1956-2004) Türkiye'de Arap Dili alanında yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri. *Nüsha şarkiyat Araştırmaları Dergi*. (8), 7-31.
- Ünal, S. , & Coştu, B. , & Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye'de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*. 24(2), 183-202.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Alkım
- Wiles, J. , & Bondı, J. (1998). *Curriculum development*. (5.Baskı). New Jersey: Upper Saddle River.
- Yıldırım, A. (1994). *Program Geliştirme Modelleri ve Ülkemizdeki Program Geliştirme alışmalarına Etkileri*. 1. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yüksel, S. (2003). *Türkiye'de program geliştirme çalışmaları ve sorunları*. *Milli Eğitim Dergisi*,(159), 120-124. Ankara: Milli Eğitim.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program eğitimde saklı uygulamalar*. (1.Baskı). Ankara: Nobel.

EKLER

اوج آبی خصوصہ تدریسات جدولی

سنہ سی آبی رتہ مخصوصہ

مکتبی ۱

شعبہ	اسامی دروس	اساتذہ کرام	برنجی صنف		ایکٹی صنف		اوجی صنف		شدھی صنف	شعبی صنف
			برنجی شعبہ	ایکٹی شعبہ	اوجی شعبہ	ایکٹی شعبہ	برنجی شعبہ	ایکٹی شعبہ		
۱۰۴	فران کریم	سید سجاد	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ
۱۰۵	دن دوسری	سید سجاد	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ
۱۱۱	فرائض	سید سجاد	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ
۵۸	صرف	سید سجاد	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ
۶۸	انلا	سید سجاد	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ
۷۸	غریب	سید سجاد	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ
۸۳	حالتہ و تدریسات	سید سجاد	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ
۸۳	بازی	سید سجاد	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ
۱۶۶	تاریخ	سید سجاد	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ
۱۶۶	جوغرافیاء	سید سجاد	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ
۱۹۹	سباب	سید سجاد	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ
۲۸	شعبہ	سید سجاد	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ
۱۸۸	طبیعت و تدریسات	سید سجاد	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ
۱۹۹	رسم	سید سجاد	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ
۲۹	الانٹرنی ایڈیشن	سید سجاد	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ
۱۹	ادارہ سی	سید سجاد	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ
۱۹۹	موسیقی	سید سجاد	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ
۱۹۱	تربیہ و تدریسات	سید سجاد	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ
۸۳	شعبہ	سید سجاد	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ
۴۵	بکون	سید سجاد	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ	کتاب دروغہ ایچ

نوٹ: اوجی ایک سوک متناسبہ تدریس ایڈیشن باحت متن خاصہ درج ایڈیٹک وصف ہذا تدریسی نوید مطابق او لاجس

برومہ بالانورہ سبات با تدریسات

۱۰

اوج آيکي خلاصه دريافت جدولی

سنه ۱۳۶۱ - ۱۳۶۰ هجری قمری - سنه ۱۹۴۲ - ۱۹۴۱ میلادی

ردیف	اسم درس	اسم استاد	برخی شعبة		اوجی شعبة		دروسی شعبة	بیشتری شعبة
			اوجی شعبة	برخی شعبة	اوجی شعبة	برخی شعبة		
۵۵	قرآن کریم	الها						
۴۴	دین دوسری							
۴۶	قرات							
۴۵	صرف							
۷۴	ادب							
۹۹	تحریر							
۴۶	انساب							
۸۹	بازی							
۷۵	تاریخ							
۷۹	جوغرافیا							
۴۷	حساب							
۴۷	خداوند							
۸۹	طبیعت تکلیف							
۶۸	وسم							
۵۴	الایضاری الفتن							
۱۱	اواداری							
۱۲۴	موسیقی							
۱۱۴	تربیه بدنی							
۸۹	تعمیرات							
۴۴۴	یکون							

این جدول بر اساس فهرست دروس مدارس عالی و متوسطه در سال ۱۳۶۱ - ۱۳۶۰ هجری قمری تهیه شده است.

۶

T. C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Talim ve Terbiye Dairesi

Sayı : 37	Konu: Yüksek İslâm Enstitüsü II,III ve
Tarihi : 5 Şubat 1973	IV. sınıf Müfredat Programı hk.
Önceki Kararın sayısı :	
Önceki Kararın tarihi :	

Kurulumuzun 23.2.1972 gün ve 27 sayılı kararıyla kabul edilip yürürlüğe konulan Yüksek İslâm Enstitüsü I. sınıf Müfredat Programının, Din Eğitimi Genel Müdürlüğünün 19 Ağustos 1972 gün ve 329.20/6506 sayılı yazılarıyla Dairemize intikal ettirilen, söz konusu programın devamı niteliğindeki II,III ve IV. sınıflarına ilişkin diğer bölümlerinde, bağlı örneğine göre kabulü Kurulumuzca uygun görülerek, durumun Bakanlık Makamının tasviplerine arzı kararlaştırıldı.

Başkan
Z. Baloğlu

Üye
A. Ölmezoglu

Üye
C. Alpman

Üye
F. Oğuzkan

Üye
B. Örnekel

Üye
E. İnetaş

Üye
M. N. Aşkın

Üye
A. Demirtaş

Üye
R. Özalp

Üye
Y. Könektu

Üye

Üye

Üye

Üye

Uygundur.

5 / II / 1973

70' Milli Eğitim Bakanı

RK/PŞ 5 Ocak 1973

Dosya sayısı :

Ashın ayındır.

/ /197

Tek veya son sahife

T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

10.5.1999 tarih
39 sayılı karar

SAYI : B.08.0.DÖG.0.14.01.02.323 - 17- 1341

KONU : İmam-Hatip Liseleri Meslek
Dersleri Öğretim Programları

ANKARA

09/04/1999

TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞINA

İLGİ: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 19/08/1998 tarih ve 174 sayılı kararı.

Bilindiği üzere, İmam-Hatip Liselerinin orta ve lise kısımlarında okutulan meslek dersleri öğretim programları, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 18/10/1984 tarih ve 143 sayılı, Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu Başkanlığı'nın 11/12/1984 tarih ve 9 sayılı kararı ile kabul edilerek 1984-1985 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur.

4306 sayılı Kanun gereği, zorunlu ilköğretimin kesintisiz sekiz yıla çıkarılmasıyla ilköğretimden orta öğretime geçişin yeniden düzenlenmesi ve orta öğretim kurumlarının haftalık ders çizelgelerine bazı derslerin eklenmesi sonucunda, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın ilgi kararı ile İmam-Hatip Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi ve Yabancı Dil Ağırlıklı İmam-Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgeleri yeniden düzenlenmiştir.

Bu düzenlemelere göre, İmam-Hatip Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi ve Yabancı Dil Ağırlıklı İmam-Hatip Liselerinin öğretim süreleri bir yılı hazırlık sınıfı olmak üzere, toplam dört yıl olarak belirlenmiş ve 1998-1999 öğretim yılından itibaren bütün sınıflarda uygulamaya konulmuştur.

Yeni uygulamaya konulan Haftalık Ders Çizelgelerinde yer alan meslek derslerinde; sınıf ve ders saati olarak yeniden bir düzenleme yapılmış, eski çizelgeye göre meslek derslerinin sınıf ve ders saatlerinde önemli değişiklikler meydana gelmiştir.

3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun'un 17.maddesinde; İmam-Hatip Liselerinin eğitim-öğretimle ilgili bütün görevleri Genel Müdürlüğümüze verilmiştir.

12.04.99*002506

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

SAYI : B.08.0.DÖG.0.14.01.02.323 - 17 - 1341

KONU : İmam-Hatip Liseleri Meslek
Dersleri Öğretim Programları

ANKARA
09/04/1999

Buna göre; İmam-Hatip Liseleri Meslek dersleri öğretim programlarını ilgi karar doğrultusunda yeniden hazırlamak ve geliştirmek üzere, Genel Müdürlüğümüz bünyesinde Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden 12, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden 1 öğretim üyesi ile Bakanlığımız teşkilatında görevli öğretmenlerden oluşan program geliştirme komisyonları kurulmuştur.

Uygulamadan gelen öğretmenlerin tecrübeleri, alanında uzmanlaşmış bilim adamları ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Program Dairesi'nin çoklu katılımları sonucu hazırlanan Kur'an-ı Kerim, Arapça, Temel Dini Bilgiler, Hz.Muhammed'in Hayatı (Siyer), Hadis, Fıkıh, Tefsir, İslam Tarihi, Kelâm, Hitabet ve Meslekî Uygulama ile Karşılaştırmalı Dinler Tarihi öğretim program taslakları Genel Müdürlüğümüzce de uygun bulunarak İmam-Hatip Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi ve Yabancı Dil Ağırlıklı İmam-Hatip Liselerinde 1999-2000 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

M. Selçuk
Doç.Dr.Mualla SELÇUK
Genel Müdür

EKLER:

EK-1 Meslek Dersleri Taslak Öğretim
Programları

T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Tatim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Sayı : 39	Tarihi : 10.5.1999	KONU :Imam-Hatip, Anadolu Imam-Hatip ve Yabancı Dil Ağırlıklı Imam-Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretim Programları.
Önceki Kararın		
Sayısı : 143	Tarihi : 18.10.1984	

Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün 09.04.1999 tarih ve 1341 sayılı teklif yazıları üzerine; Kurulumuzda görüşülen Imam-Hatip, Anadolu Imam-Hatip ve Yabancı Dil Ağırlıklı Imam-Hatip Liselerine ait Kur'an-ı Kerim, Arapça, Temel Dinî Bilgiler, Siyer (Hz. Muhammed'in Hayatı), Hadis, Fıkıh, İslâm Tarihi, Tefsir, Kelâm, Hitabet ve Meslekî Uygulama ile Karşılaştırılmalı Dinler Tarihi meslek dersleri öğretim programlarının 1999-2000 Öğretim Yılından itibaren uygulanmak üzere EK'li örneklerine göre kabulü,

Kurulumuzun, 18.10.1984 tarih ve 143 sayılı, Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulunun 11.12.1984 tarih ve 9 sayılı kararlarıyla kabul edilen Imam-Hatip Lisesi lise kısmı meslek dersleri öğretim programlarının uygulamadan kaldırılması, kararlaştırıldı.


Metin BOSTANCIOĞLU
Millî Eğitim Bakanı


Orhan ÖZALP
Kurul Başkan V.



Güler ŞENÜNVER
ÜYE

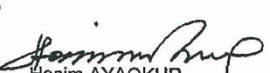

Dr. Ezdihar KARABULUT
ÜYE


Nazım İrfan TANRIKULU
ÜYE

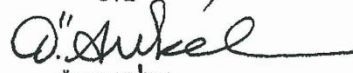

Ömer ÖZÜDÜRÜ
ÜYE

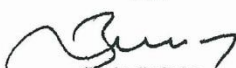

Sümelî AĞDEMİR
ÜYE


Selahattin MEYDAN
ÜYE


Haşim AYAOKUR
ÜYE


Sevim ÇAMELİ
ÜYE

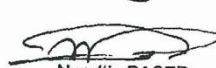

Ömer AÇIKEL
ÜYE


Dr. Veli KILIÇ
ÜYE


Füsün KÖKSAL
ÜYE

Orhan ÖZALP
ÜYE


Erhan AVUNDUK
ÜYE


Nurettin BAŞER
ÜYE

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

SAYI: 412	TARİH: 29.12.2006	KONU: İmam Hatip Liseleri Arapça (9,10,11 ve 12.Sınıflar) Ders Öğretim Programı
ÖNCEKİ KARARIN		
SAYI: 39	TARİH: 10.05.1999	

Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün 21.06.2006 tarih ve 1830 sayılı teklif yazısı üzerine Kurulumuzda görüşülerek uygun bulunan **İmam Hatip Liseleri Arapça (9.10.11 ve 12. Sınıflar) Ders Öğretim Programının** 2007-2008 Öğretim Yılından itibaren 9. sınıftan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere ekli örneğine göre kabulü.

Söz konusu programa göre okutulacak ders kitaplarının;

1-Ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı ile birlikte takım hâlinde hazırlanması.

2-a) Baskıya hazır nüshaların incelenmek üzere Daire Başkanlığına ilk başvurularının 9. sınıf için 2007 yılının Mayıs ayında,10. Sınıf için 2007 yılının Ekim ayında.

b) 9. sınıf için ilk başvurusu yapılan baskıya hazır nüshalardan 2007 yılı Temmuz ayının son iş gününe kadar Kurulca ders kitabı olarak kabul edilenlerin duyurusunun Ağustos ayı Tebligler Dergisinde yapılması,

Kurulumuzun 10.05.1999 tarih ve 39 sayılı Kararıyla kabul edilen İmam Hatip, Anadolu İmam Hatip ve Yabancı Dil Ağırlıklı İmam Hatip Liseleri Arapça Dersi Öğretim Programının 2007-2008 Öğretim Yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere kademeli olarak uygulamadan kaldırılması kararlaştırıldı.

Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK
Millî Eğitim Bakanı

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Talin ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

SAYI: 141	TARİH: 26.09.2011	KONU: İlköğretim Arapça (4-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı
ÖNCEKİ KARARIN		
SAYI:	TARİH:	

Başkanlığımızca oluşturulan komisyon tarafından hazırlanan ve Kurulumuzda görüşülen "İlköğretim Arapça (4-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı"nın 2012-2013 Öğretim Yılından itibaren 4 ve 5; 2013-2014 Öğretim Yılından itibaren 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanmak üzere ekli örneğine göre kabulü.

Soz konusu öğretim programına göre;

- 1- Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı ile birlikte takım halinde hazırlanması,
 - 2- Hazırlanacak taslak ders kitaplarının incelenmek üzere Başkanlığa başvurularının 30 Mart 2012 tarihinden itibaren yapılması ve bunlardan 29 Haziran 2012 Cuma günü mesai bitimine kadar Kurulca ders kitabı olarak kabul edilenlerin, 2012 yılının Temmuz ayında yayımlanacak Tebliğler Dergisi'nde duyurulması
- kararlaştırıldı.

Ömer DİNÇER
Milli Eğitim Bakanı

Merdan TUFAN
Kurul Başkan V.

Ömer ÖZCAN
ÜYE

Fusun KÖKSAL
ÜYE

Ahmet SÖNMEZ
ÜYE

Zübeyir YILMAZ
ÜYE

İbrahim BÜKEL
ÜYE

Halil AŞICI
ÜYE

Dr. Vahap ÖZPOLAT
ÜYE

Dr. H. Mustafa AÇIKÖZ
ÜYE

Sami ZEYBEK
ÜYE

Emine DUMAN
ÜYE

Dr. Nihal COŞKUN
ÜYE

İrfan COŞKUN
ÜYE

Abdülkadir YILMAZ
ÜYE

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Tahim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

SAYI: 79	TARİH: 29.06.2012	KONU: Ortaöğretim 1, 2 ve 3. Yabancı Dil Arapça Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programları
ÖNCEKİ KARARIN		
SAYI:	TARİH:	

Başkanlığımızca oluşturulan Ortaöğretim Yabancı Dil Arapça Dersi Öğretim Programını Hazırlama ve Geliştirme Komisyonu tarafından hazırlanarak Kurulumuzda görüşülen, **Ortaöğretim 1, 2 ve 3. Yabancı Dil Arapça Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı'nın** 2012-2013 Öğretim Yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere kademeli olarak uygulanması.

Söz konusu programlara göre;

1. Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarının hazırlanması,
 2. Hazırlanacak taslak ders kitaplarının incelenmek üzere Başkanlığa başvurularının 31 Aralık 2012 tarihinden itibaren yapılması ve bunlardan 30 Nisan 2013 Salı günü mesai bitimine kadar Kurulca ders kitabı olarak kabul edilenlerin, 2013 yılının Mayıs ayında yayımlanacak Tebliğler Dergisi'nde duyurulması,
 3. 2012-2013 Öğretim Yılına mahsus olmak üzere 9. sınıflarda, İmam Hatip Lisesi Mesleki Arapça 9 adlı ders kitabının öğretim materyali olarak kullanılması,
 4. 2012-2013 Öğretim Yılından itibaren 9. sınıflardan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere seviye gruplarının oluşturulması
- kararlaştırıldı.

Ömer DİNÇER
Millî Eğitim Bakanı

Prof. Dr. Emin KARİP
Kurul Başkanı

Dr. Hüseyin ŞİRİN
ÜYE

Prof. Dr. Mehmet BAYYİĞİT
ÜYE

Doç. Dr. Hatice DURAN YILDIZ
ÜYE

Abdülkadir YILMAZ
ÜYE

Prof. Dr. Cengiz ALACACI
ÜYE

İbrahim BÜKEL
ÜYE

Dr. İbrahim DEMİRCİ
ÜYE