

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ARAPÇA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ BAZI YAZMA
BECERİSİ KAZANIMLARININ ÇEŞİTLİ FAKTÖRLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
(BARTIN İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
MUSTAFA ŞENGÜL

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ MAHMOUD QADDOM

BARTIN-2019

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ARAPÇA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ BAZI
YAZMA BECERİSİ KAZANIMLARININ ÇEŞİTLİ FAKTÖRLERE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ – BARTIN İLİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Mustafa ŞENGÜL

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Mahmoud QADDOM

"Bu tez 10/09/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği ile kabul edilmiştir."

JÜRİ ÜYESİ

İMZA

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Mahmoud QADDOM

Üye : Doç. Dr. Murat ÖZCAN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Yunus ABDURAHİMOĞLU

KABUL VE ONAY

Mustafa ŞENGÖL tarafından hazırlanan “İlköğretim 5. Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programındaki Bazı Yazma Becerisi Kazanımlarının Çeşitli Faktörlere Göre Değerlendirilmesi – Bartın İli Örneği” başlıklı bu çalışma 10/09/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği / oy çokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Mahmoud QADDOM

Üye : Doç. Dr. Murat ÖZCAN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Yunus ABDURAHİMOĞLU

Bu tezin kabulü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../2019 tarih vesayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Metin SABAN
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Mahmoud QADDOM danışmanlığında hazırlamış olduğum **“İlköğretim 5. Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programındaki Bazı Yazma Becerisi Kazanımlarının Çeşitli Faktörlere Göre Değerlendirilmesi – Bartın İli Örneği”** adlı Yüksek Lisans Tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

10 / 09 / 2019

Mustafa ŞENGÜL

ÖNSÖZ

Yabancı dil öğretimi, yabancı dil öğretiminde uygulanan yöntemler, yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de önemini korumaktadır. Arapça öğretimi konusunda ülkemizde son yıllarda önemli mesafeler kat edilmiş, Arapça öğretim programları geliştirilmiş ve bu alandaki çalışmalar olumlu yönde devam etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı 5. sınıfta yer alan ilk üç tema (Tema 1: Sesler ve Harfler, Tema 2: Okuyorum ve Yazıyorum, Tema 3: Selamlaşma ve Tanışma) içerisindeki yazma becerileri kazanımlarının hedefe dayalı program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesidir. Çalışmada “sesler ve harfler, okuyorum ve yazıyorum, selamlaşma ve tanışma” temalarında yer alan kazanımların ilimizde yer alan imam-hatip ortaokullarındaki ulaşılabilirliği incelenmiştir. Bu sayede çalışmamızda, özellikle yazma becerileri alanındaki kazanımların program hedeflerine uygun şekilde gerçekleşmesi durumu, öğrencilerin cinsiyet, farklı sosyo-ekonomik çevre, Arapça ödevlerinde destek alma ve yaş faktörleri dikkate alınarak belirlenmiştir.

Araştırma tarama modelleri içinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “çoktan seçmeli başarı testi” ve “açık uçlu değerlendirme formu” kullanılmıştır. Bu çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde Bartın ilinde farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip ve farklı yaşlarda okula kaydolan 324 öğrencinin katılımıyla yapılmıştır. Çalışma esnasında okullarda görev yapan ders öğretmenlerinin yardımı alınmıştır. Ayrıca çalışmada program geliştirme ve ölçme değerlendirme uzmanlarından da yardım alınmıştır.

Bu tez konusunun belirlenmesinde, tezin içeriği ve tezin gerekli düzeltme işlemlerinde yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mahmoud QADDOM hocama, veri hazırlama ve ölçme değerlendirme alanında yardımcı olan Dr. Öğr. Üyesi Sema SULAK hocama, tez çalışmalarını süresince göstermiş oldukları anlayış ve destekten dolayı aileme teşekkür ederim.

Mustafa ŞENGÜL
Bartın-2019

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim 5. Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programındaki Bazı Yazma Becerisi Kazanımlarının Çeşitli Faktörlere Göre Değerlendirilmesi – Bartın İli Örneği

Mustafa ŞENGÜL

Bartın Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mahmoud QADDOM

Bartın-2019, Sayfa: XV+108

Bu araştırmada Bartın ilinde bulunan imam hatip ortaokullarında öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin İlköğretim (2-8. sınıflar) Arapça Dersi Öğretim Programında bulunan 5. sınıf ilk üç tema (Tema 1: Sesler ve Harfler, Tema 2: Okuyorum ve Yazıyorum, Tema 3: Selamlaşma ve Tanışma) içerisindeki temel yazma becerisi kazanımlarının (Kazanım 1: Arapçanın harflerini ortografik şekilleriyle yazar. Kazanım 2: Tanıdığı Harf ve İfadeleri Gördüğü Şekliyle Yazar. Kazanım 3: Tanıdığı ifadeleri gördüğü şekliyle yazar.) ulaşılabilirliğidir.

Arapça dersinde temel yazma becerilerinin öğrenciye kazandırılması esnasında öğrencilerin yaş durumları, cinsiyetleri, okullarına taşınmalı olarak ulaşmaları ya da yerleşim yeri (il, ilçe, belde) merkezinde ikamet etmeleri, Arapça çalışırken aileden destek alıp almama durumları ve Arapça dersine ilgi duyup duymamaları kriterlerine göre karşılaştırma yapılarak belirtilen durumlar arasındaki kazanım edinme farklarının ortaya çıkartılması amaçlanmıştır.

Bu araştırma giriş, 3 bölüm ve sonuç olmak üzere 5 kısımdan oluşmaktadır.

Giriş bölümünde çalışmanın amacı, konusu, kapsam ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur.

Birinci bölümde, kuramsal çerçeve çizilerek eğitim, eğitim programı, ilköğretim (2-8. sınıflar) Arapça öğretim programı, Arapça öğretiminde yazma becerileri konularında alan taraması yapılarak bilgi verilmiştir.

İkinci bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçlarının geliştirilmesi hakkında bilgi verilmiştir.

Üçüncü bölümde bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri, okullarına taşınmalı olarak ulaşma ya da yerleşim yeri (il, ilçe, belde) merkezinde ikamet etme, Arapça çalışırken aileden destek alıp almama ve Arapça dersine ilgi duyup duymama durumlarına göre karşılaştırma yapılarak belirtilen durumlar arasındaki kazanım edinme farkları “SPSS” veri analiz programı kullanılarak ortaya çıkartılmış, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Sonuç bölümünde ise çalışmanın genel bir değerlendirmesi yapılmış ve elde edilen veriler ışığında araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sonunda, araştırmayla ilgili izin belgeleri, çoktan seçmeli başarı testi, açık uçlu sınav formu, ilköğretim 5. sınıf Arapça öğretim programı ve ölçme araçlarıyla ilgili uzman görüşü formu ek olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim; Arapça programı; program değerlendirme; kazanım ulaşılabilirliği; yazma becerileri

ABSTRACT

Master Thesis

The Evaluation Of Some Writing Skills According To Various Factors In The Primary School Arabic Curriculum - Bartın Province

Mustafa SENGUL

Bartın University

Social Sciences Institute

Department of Basic Islamic Sciences

Thesis Advisor: Assist. Prof. Mahmoud QADDOM

Bartın-2019, Page: XV + 108

In this study, the basic writing skills (Acquisition 1: He / She writes Arabic letters in orthographic forms, Acquisition 2: Author as he sees familiar letters and expressions, Acquisition 3: He writes the statements he knows as he sees them) of 5th grade students in primary school (2-8th grade) Arabic Language Teaching Program in the first three themes((Theme 1: Sounds and Letters, Theme 2: I Read and Write, Theme 3: Greetings and Meetings) were examined.

In addition, the students' age status, gender, access to their schools by carriage or residence in the center of the settlement (province, district, town), whether they receive support from the family while working in Arabic and whether they are interested in the Arabic course were taken into consideration.

This research consists of five chapters: introduction, three chapters and conclusion.

In the introduction part, the aim, subject, scope and limitations of the study are emphasized.

In the first chapter, firstly the theoretical framework is drawn and then the field research related to education, education program, primary education (2-8 th grades) Arabic curriculum, writing skills in Arabic teaching is done.

In the second part, the research model, the universe and the sample, the development of data collection tools are given.

In the third section, findings and comments are given. The above points of the students were revealed by using “SPSS” data analysis program, presented in tables and interpreted.

In the conclusion section, a general evaluation of the study was made and suggestions were made to the researchers in the light of the data obtained.

At the end of the study, permission documents related to the research, multiple choice achievement test, open-ended exam form, 5 th grade elementary Arabic curriculum and expert opinion form about measurement tools were presented as an annex.

Key Words: Primary education; Arabic program; program evaluation; Acquisition availability; writing skills



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
İÇİNDEKİLER.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xv
GİRİŞ.....	1
Araştırmanın Konusu	2
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi.....	3
Sayıtlar.....	4
Sınırlılıklar	5
1. KURAMSAL ÇERÇEVE	6
1.1. Eğitim.....	6
1.2. Eğitim Programı	8
1.3. Eğitim Programının Safhaları	10
1.3.1. Hedef.....	11
1.3.2 İçerik.....	13
1.3.3 Eğitim Durumu.....	16
1.3.4 Sınama Durumu	21
1.4. Program Değerlendirme.....	23
1.4.1. Program Değerlendirme Yaklaşımları.....	24
1.4.1.1. Amaca Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşımı	24
1.4.1.2. Yönetime Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşımı	26
1.4.1.3. Uzman Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı	26
1.4.1.4. Tüketici Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı	27
1.4.1.5. Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı	28
1.5. İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı.....	29
1.5.1. Arapça Öğretim Programının Genel Yapısı.....	31
1.5.2. Arapça Öğretim Programında Öğrenme Öğretme Süreçleri	32
1.5.3. Arapça Öğretim Programının Vizyonu	32
1.5.4. Arapça Öğretim Programının Temel Yaklaşımı.....	33
1.5.5. Arapça Öğretim Programının Yapısı.....	35

1.5.5.1. Genel Amaçlar	35
1.5.5.2. Programın Kapsamı	36
1.5.5.3. Öğrenme Alanları	36
1.5.5.4. Kazanımlar	43
1.5.5.5. Dil Yapısı	43
1.5.6. İlköğretim Arapça Ders Öğretim Programında Ders Materyalleri	44
1.5.7. İlköğretim Arapça Ders Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme	44
1.5.8. İlköğretim Arapça Ders Öğretim Programında Dil Yeterlilik Düzeyleri ...	45
1.6 Arapça Öğretiminde Yazma Becerileri	47
1.6.1 Arapça Yazı Öğretimi	51
1.6.2. Arapça Yazma Öğretim Yöntemleri	60
1.6.2.1 Harflerin yazımı	60
1.6.2.2. Bakarak Yazma	62
1.6.2.3. Dikte	63
2. YÖNTEM	68
2.1. Araştırma Modeli	68
2.2. Evren ve Örneklem	68
2.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	69
2.3.1. Akademik Başarı Testi	69
2.3.2. Açık Uçlu Değerlendirme Formu	72
2.4. Verilerin Toplanması	72
2.5. Verilerin Puanlanması	73
2.6. Verilerin Çözümlemesi	73
3. BULGULAR VE YORUMLAR	75
3.1. Birinci Alt Problem Durumu Bulgular ve Yorumlar	75
3.2. İkinci Alt Problem Durumu Bulgular ve Yorumlar	77
3.3. Üçüncü Alt Problem Durumu Bulgular ve Yorumlar	79
3.4. Dördüncü Alt Problem Durumu Bulgular ve Yorumlar	81
3.5. Beşinci Alt Problem Durumu Bulgular ve Yorumlar	83
3.6. Altıncı Alt Problem Durumu Bulgular ve Yorumlar	84
4. SONUÇ VE ÖNERİLER	86
4.1. Sonuçlar	86
4.2. Öneriler	87
KAYNAKLAR	89

EKLER	92
ÖZGEÇMİŞ	107



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Sayfa No
-------------	-------------

Şekil 1 Eğitim Programının Öğeleri.....	11
Şekil 2: Örnek Harf Çalışması	52
Şekil 3: Harflerin Başta Ortada Sonda Yazılışları Etkinliği	53
Şekil 4: Harfleri Birleştirme Etkinliği	53
Şekil 5: Kelime Oluşturma Etkinliği.....	54
Şekil 6: Selamlaşma İfadeleri Etkinliği	54



TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 1: OBM Ölçülendirilmiş Düzeyler ve Süre Dağılımı (MEB, 2016:15).....	46
Tablo 2: OBM Ortak Yeterlik Düzeyleri	46
Tablo 3: Evrene İlişkin Öğrenci Dağılımları	69
Tablo 4: Belirtke Tablosu	71
Tablo 5: Yazma Becerileri Kazanım 1: Cinsiyete Göre Farklılaşma	75
Tablo 6: Yazma Becerileri Kazanım 2: Cinsiyete Göre Farklılaşma	76
Tablo 7: Yazma Becerileri Kazanım 3: Cinsiyete Göre Farklılaşma	76
Tablo 8: Yazma Becerileri Kazanım 1: Ulaşım Durumuna Göre Farklılaşması	77
Tablo 9: Yazma Becerileri Kazanım 2: Ulaşım Durumuna Göre Farklılaşması	78
Tablo 10: Yazma Becerileri Kazanım 3: Ulaşım Durumuna Göre Farklılaşması	78
Tablo 11: Yazma Becerileri Kazanım 1: Destek Alma Durumuna Göre Farklılaşma	79
Tablo 12: Yazma Becerileri Kazanım 2: Destek Alma Durumuna Göre Farklılaşma	80
Tablo 13: Yazma Becerileri Kazanım 3: Destek Alma Durumuna Göre Farklılaşma	80
Tablo 14: Yazma Becerileri Kazanım 1: İlgi Duyma Durumuna Göre Farklılaşma..	81
Tablo 15: Yazma Becerileri Kazanım 2: İlgi Duyma Durumuna Göre Farklılaşma..	82
Tablo 16: Yazma Becerileri Kazanım 3: İlgi Duyma Durumuna Göre Farklılaşma..	82
Tablo 17: Yazma Becerileri Kazanım 1: Doğum Yılına Göre Farklılaşma	83
Tablo 18: Yazma Becerileri Kazanım 2: Doğum Yılına Göre Farklılaşma	83
Tablo 19: Yazma Becerileri Kazanım 3: Doğum Yılına Göre Farklılaşma	84
Tablo 20: Çoktan Seçmeli Test ve Açık Uçlu Değerlendirme Formu İlişkisi	85

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No

Ek 1: Başarı Testi	92
Ek 2: Açık Uçlu Değerlendirme Formu.....	95
Ek 3: Veli Onam Formu.....	96
Ek 4: Arapça Öğretim Programı 5. Sınıf Tema ve Kazanımları	97
Ek-5 Akademik Başarı Testi Deneme Formu Madde İstatistikleri	105
Ek 6: Araştırma İzin Yazısı	106



KISALTMALAR

AKT :Aktaran

ÇEV :Çeviren

M :Madde

MEB :Milli Eğitim Bakanlığı

OBM :Ortak Başvuru Metni

SPSS : Statistic Package For Social Science

TAP : Test Analysis Program

VB :ve Benzeri

VD :ve Diğerleri

YAY :Yayımları

GİRİŞ

İnsan sosyal ve kültürel özellikleri ön planda olan bir varlıktır. Bir toplum içinde doğar ve hayatını sağlıklı ve dengeli bir şekilde devam ettirebilmek için diğer insanlarla iletişim kurma ihtiyacı hisseder. Bu iletişimin en önemli unsuru olarak karşımıza dil çıkmaktadır. Teknolojinin günümüzde baş döndürücü bir hızla ilerlemesi ve değişmesi dünya uluslarını birbirine yakınlaştırmış ve karşılıklı ihtiyaçlar ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaçların giderilmesi için iletişim kurmanın önemi inkâr edilemez bir gerçekliktir. İletişim kurmada ise dil önemli bir unsurdur.

Dil kavramıyla ilgili dilbilim kitapları, sözlükler ve ansiklopedilerde ifade edilen çok sayıda tanımı bulunmaktadır. Çalışmamızı dikkate alarak dilin tanımını şu şekilde ifade edebiliriz: “Dil, aynı dili konuşan bir topluluğun fertleri arasında karşılıklı düşünce ve duygu alışverişinde kullanılan sesli sembollerin oluşturduğu keyfi bir iletişim sistemidir” (El-Hûlî, 2017: 1)

Dilin bir sistem olarak ifade edilmesi belirli bir düzene sahip olmasıyla açıklanabilir. Yani dil karmaşık ve düzensiz değil, aksine ses, kelime yapısı, cümle yapısı ve anlam bakımından belirli bir düzene sahiptir. Dilin keyfi olması, sahip olduğu düzen ve sistemin bir mantığa ve sebeplere dayanmamasıyla, kendiliğinden oluşmasıyla açıklanabilir. Esasında dil sestir. Çünkü insan, bir çocuğun yazmayı öğrenmeden dili konuşmaya başlaması misali dili yazmadan önce konuşmuştur. Bunun yanında dünyada çok sayıda insan yabancı bir dili yazamadığı halde konuşabilmektedir. Yazı, dilin ikinci bir ifade şeklidir. Dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi dil öğretiminin son halkasını oluşturur ve yorucu bir beceridir. Yazma becerisi yabancı dil öğretiminde de öğrencilerin ve öğretmenlerin en zorlandığı beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerden neyi ne kadar öğrenebildiklerini görebilmek ve bu süreci değerlendirebilmek için dört temel beceriden ikisi olan konuşma ve yazma becerilerinin kullanmaları beklenir. Öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini ana dilinden yararlanarak ifade edebilmeleri için yazma becerilerini kazanmaları çok önemlidir.

Çoğu alanda olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de problemlerle karşılaşmak mümkündür. Bu problemleri öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve yöntem kaynaklı olarak sıralamak mümkündür. Bu problemlerin tamamıyla bertaraf edilse bile bazen de

öğrenciler dil yapılarını bildikleri halde dili kullanamayabilir. Özetle; yabancı dilde iletişim sağlamak için dil kalıplarından fazlasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Arap dilinin dünya dilleri arasında önemli bir yeri vardır. Aynı zamanda bu dilin önemi çağımızda günden güne artmaktadır. Kutsal kitabımız Kur'an-ı Kerim ayetlerinin ve Allah Resulü Hz. Muhammed'in (s.a.v.) hadislerinin Arapça olması, Müslümanlar tarafından kutsal olan Kabe ve Mescid-i Nebi gibi mukaddes mekanların Suudi Arabistan'da olması, Arapların günümüzde sahip oldukları petrol ve maden zenginlikleri sayesinde hızlı bir şekilde kalkınmaları sonucunda ekonomik ve buna paralel olarak siyasi güç elde etmeleri başka ulusların Arapça dilini öğrenme konusunda istekli olmalarının başlıca sebepler arasında sıralanabilir.

Arapça günümüzde yirmi iki Arap ülkesinin resmi dili olmakla birlikte İslam ülkelerinin çoğunda ikinci dil olarak kullanılan yaygın bir dil konumundadır. Dolayısıyla dünyadaki devletlerin 1/7'si Arapçayı anadil olarak konuşmaktadır. Ayrıca İslam ülkelerindeki halkların çoğunun Arapça diline inançlarından kaynaklanan manevi bir yakınlığı ve yatkınlığı bulunmaktadır. Bu nedenle bu topluluklarda Arapça öğrenmeye karşı istekli olma durumu söz konusudur. (El-Hûlî, 2017:4)

Araştırmanın Konusu

Araştırmanın konusu İlköğretim (2-8. sınıflar) Arapça Dersi Öğretim Programında bulunan 5. sınıf ilk üç tema (Tema 1: Sesler ve Harfler, Tema 2: Okuyorum ve Yazıyorum, Tema 3: Selamlaşma ve Tanışma) içerisindeki yazma becerisi kazanımlarının ulaşılabilirliğidir. Çalışma Bartın ilinde bulunan bütün imam hatip ortaokulu 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin Arapça dersine ilgi duyup duymama, Arapça ödevleri konusunda yardım alıp almama, farklı sosyo-ekonomik yapıya mensup olma, cinsiyet ve yaş durumları dikkate alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

İmam hatip ortaokullarında 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin alması gereken dersler arasında haftada 2 ders saati Arapça eğitimi yer almaktadır. Bunun yanında isteyen öğrenciler seçmeli ders olarak 1 ders saati daha Arapça dersi seçme hakkına sahiptir. Bu derslerde dört temel dil becerisine (dinleme anlama, konuşma, okuma anlama, yazma) yer verilmekte ve bu becerilerden yazma becerisi öğrenci ve öğretmenlerin en fazla zorluk

çektikleri beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. (Çakır, 2010: 166) Bu araştırmada yazma becerisi ile ilgili çalışmalara ve yöntemlere değinilmiş, öğrencilerin yazma becerisi kazanımlarını ne kadar öğrenebildikleri ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerini öğrenirken mensup oldukları sosyo-ekonomik yapı, cinsiyet, yaş, Arapça dersine olan ilgi, ödev yaparken destek alıp almama gibi faktörlerin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi ve açık uçlu değerlendirme formu kullanılarak yazma becerisi kazanımlarına ulaşma durumu ortaya çıkartılması amaçlanmıştır.

Bu amaca ulaşmak için belirlenen ve cevaplanması gereken alt problemleri maddeler halinde sıralayabiliriz.

1. 5.Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programındaki Yazma Becerileri 1, 2 ve 3. Kazanımları Cinsiyete Göre Farklılaşmakta mıdır?
2. 5.Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programındaki Yazma Becerileri 1, 2 ve 3. Kazanımları Okula Ulaşım Durumuna Göre Farklılaşmakta mıdır?
3. 5.Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programındaki Yazma Becerileri 1, 2 ve 3. Kazanımları Arapça Çalışmalarında Destek Alma Durumuna Göre Farklılaşmakta mıdır?
4. 5.Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programındaki Yazma Becerileri 1, 2 ve 3. Kazanımları Öğrencilerin Derse Olan İlgi Durumuna Göre Farklılaşmakta mıdır?
5. 5.Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programındaki Yazma Becerileri 1, 2 ve 3. Kazanımları Doğum Yılına Göre Farklılaşmakta mıdır?
6. 5.Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programındaki Yazma Becerileri 1, 2 ve 3. Kazanımları Çoktan Seçmeli Test ve Açık Uçlu Değerlendirme arasındaki ilişki durumu nedir?

Araştırmanın Önemi

İletişim geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemini korumaya devam etmektedir. İletişim kurmada en çok kullanılan araç ise dildir. Birey öncelikle anadil aracılığıyla aynı dili kullanan diğer bireylerle iletişim kurmak durumundadır. Fakat ana dili kullanarak

iletişim kurma günümüz dünyasında yeterli olmamaktadır. Çünkü dünya zaman geçtikçe küçülen bir köy halini almakta, insanlar her geçen gün daha fazla diğer dilde iletişim kurma ihtiyacı hissetmektedir. Yabancı dil öğrenme çalışmaları bu ihtiyaçla doğru orantılı bir şekilde artarak devam etmektedir. Herhangi bir yabancı dilin öğrenilmesinde belirleyici etken öğrenilmek istenen dilin dünya üzerinde ne kadar kullanıldığıdır. Bu açıdan bakıldığında Arapça dünya üzerinde kayda değer bir yaygınlığa sahip olmakla beraber inanç dili olması nedeniyle ülkemizde öğrenilen yabancı diller arasında önemini her zaman korumuş ve günümüzde ülkemizin içinde bulunduğu siyasi ve coğrafi durum Arapça öğrenme konusunda ilginin artarak devam etmesini sağlamıştır.

Ülkemizde yabancı dil eğitimi ilkokul 2. sınıftan itibaren başlamaktadır. Bu nedenle İlköğretim Arapça Öğretim Programına 2016 yılında 2 ve 3. sınıflar da eklenerek düzenleme yapılmıştır. Fakat ilkokullarda 2. sınıftan itibaren verilen zorunlu yabancı dil eğitimi İngilizcedir. Arapça dersi ise ilköğretim 5. Sınıfta sadece İmam Hatip ortaokullarında zorunlu okutulan dersler arasında yer aldığı için çalışmamızı imam hatip ortaokulu 5. sınıf öğrencileri üzerine yaptık.

Bu çalışmada imam hatip ortaokulu 5. sınıf öğrencilerinin Arapça yazma becerileri kazanımlarına erişme durumları incelenecektir. Bu çalışmanın sonuçları ilköğretim Arapça öğretim programının hedeflerine ulaşip ulaşmadığını ortaya koyması açısından bu alanda yapılan program çalışmalarına bir katkı sağlayabilir. Ayrıca kazanımlara ulaşma düzeyine etki ettiği düşünülen durumlarla ilgili ortaya çıkan bulgular ve değerlendirmeler programı uygulayan konumundaki öğretmenlere yazma becerileri çalışmalarında rehberlik edebilir Çalışma İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programını nicel veri toplama ve analiz etme yöntemleri kullanılarak yapıldığı için bu alandaki sınırlı çalışmalara katkı sağlama değeri taşımaktadır. Araştırmanın program değerlendirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

1. Öğrenciler başarı testi ve açık uçlu değerlendirme formlarını eksiksiz ve içtenlikle cevaplamışlardır.
2. Öğrencilerin araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi ve açık uçlu değerlendirme formundan aldıkları puanlar İlköğretim 5. Sınıf Arapça dersi öğretim programındaki 1, 2 ve 3. kazanımlara ulaşma düzeyini yansıtmaktadır.

3. Öğretmenler imam hatip ortaokulları 5. sınıf Arapça dersi konularını programda belirtildiği şekliyle işledikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma zaman olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılı 1. döneminde toplanan verilerle sınırlı tutulmuştur.

Bu çalışma Bartın ilinde bulunan 7 imam hatip ortaokulunda (Bartın Merkez İmam Hatip Ortaokulu, Bartın Kocareis İmam Hatip Ortaokulu, Bartın Kozcağız İmam Hatip Ortaokulu, Bartın Hasankadı İmam Hatip Ortaokulu, Bartın Amasra İmam Hatip Ortaokulu, Bartın Ulus İmam Hatip Ortaokulu, Bartın Ulus Kumluca İmam Hatip Ortaokulu) 5. sınıfta öğrenim gören toplamda 324 öğrenciden toplanan verilerle sınırlıdır.

Ölçme araçları açısından araştırmacının her öğrenci için doldurduğu çoktan seçmeli başarı testi ve açık uçlu değerlendirme formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmamızın ilk bölümünde kuramsal çerçeveyi ortaya koyarak eğitim, eğitim programı, eğitim programının öğeleri, ilköğretim Arapça dersi öğretim programı, Arapça öğretiminde yazma becerileri ve yöntemleri hakkında alan taraması sonucunda elde edilen bilgiler yer almaktadır.

1.1. Eğitim

Eğitim hakkında çok sayıda tanımla karşılaşmak mümkündür. Geçmişten günümüze çok farklı akımlar ve anlayışlar eğitimin tanımını kendi bakış açılarına göre yapmıştır. Bu nedenle eğitimin tanımı farklı felsefe ekollerine, eğitim akımlarına, politik anlayışlara, ekonomi, öğrenme psikolojisi ve bilimsel yaklaşımlara göre değişiklik arz ettiği görülebilir. İdealistler eğitimi aklını kullanan bireyler yetiştirme süreci olarak tanımlamışlardır. Realistlere göre eğitim, toplumun başat kültürel değerlerini bireye kazandırma işi olarak tanımlanmıştır. Pragmatist felsefe ekolüne göre eğitim, yaşantı yoluyla bireyde kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği oluşturma etkinlikleri olarak ifade edilmektedir. Marksist anlayışta ise eğitim, üretimde bulunma süreci olarak tanımlanmıştır. Hümanistler eğitimi, insanı sınır durumuna getirme işi olarak görmüşlerdir. Olabilirlik görüşüne göre ise eğitim, fiziksel uyarımlar ile beyinde biyokimyasal süreçler sonucu istendik kültürel değişiklikler oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır. (Sönmez ve Alacapınar, 2015: 2) Eğitim hakkında yapılan tanımlamalar dikkate alındığında eğitimin tanımı yapılırken felsefî ekollerin, eğitim akımlarının, politik, anlayışların, ekonomi ve bilimsel yaklaşımların etkisi açıkça görülmektedir.

Bir devletin politik sistemini toplumun devlet yapısı, dayandığı felsefe, anayasası, yasama, yürütme ve yargı ilgili kurum ve kuruluşları, bunların işleyişi oluşturur. Haliyle her devlet kendi benimsediği politik anlayışı gelecek nesillere aktarmak ve benimsetmek ister. Devletler bunu genellikle okullar ve eğitim programları yoluyla gerçekleştirmiştir. Bu açıdan bakıldığında eğitim, devletin resmi ideolojisini genç kuşaklara aktarma süreci olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2015: 2).

Genel hatlarıyla eğitim, belli amaçlara göre bireyin davranışlarında değişiklik oluşturma sürecidir. Eğitim sürecinde ortaya konan amaçlar, bireylerin ve içinde buldukları toplumun arzularını, ihtiyaçlarını ihtiva eder. Durum böyle olunca her çağdaş

toplumun var olan kültürünü yeni yetişen kuşaklara aktarmayı ve yeni kuşakların da bu kültürü geliştirmesini ister. Bu durumda, günümüzde toplumların yenilikçi ve yaratıcı bireyler yetiştirme konusunda eğitim hizmetlerinden yararlanması zorunluluğunu kaçınılmaz olarak ortaya çıkmaktadır. Yaşanan değişme ve gelişmelere ayak uydurabilecek bireylerin yetiştirilmesi ise eğitim niteliğinin geliştirilmesini gerektirmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2014:3).

Eğitim tanımlamaları sadece felsefi ekollere, eğitim akımlarına, politik anlayışlara, ekonomi ve bilimsel yaklaşımlara göre farklılaşmaz, eğitimle uğraşan kişilerin de eğitimin tanımını farklı şekillerde yaptıklarını görebiliriz. Bazı eğitimciler, eğitimi bilimsel bir etkinlik olarak kabul tanımlamıştır. Bazıları ise eğitimi sanatsal yönü ağırlık taşıyan bir disiplin olarak görmektedir. Eğitimi sanatsal bir etkinlik olarak düşünenlere göre her öğretmenin bir öğretme yöntemi, tekniği, taktiği ve stili bulunur. Aynı şekilde her öğrencinin de bir öğrenme yöntemi, tekniği, taktiği ve stili bulunur (Sönmez ve Alacapınar, 2015: 4). Bu durumda eğitimcinin, sahip olduğu öğretme yönteminin, tekniğinin, taktiğinin ve stilinin farkında olması ve bunları geliştirmesi gerekir. Aynı zamanda eğitimci, her öğrencinin farklı öğrenme yöntemine, tekniğine, taktiğine ve stiline sahip olduğunun farkında olup kendini öğrencinin öğrenme durumuna göre hazırlamalıdır.

Geniş anlamda eğitim, önceden belirlenen istendik kazanımların (hedeflerin, davranışların) bireye mal edilmesi süreci ve bunun sonunda oluşan gözlemlenebilir ve ölçülebilir özelliğe sahip ürünlerdir. Eğitimde bu ürünler davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişinin bir kazanımı öğrenip öğrenmediğine davranışlarına bakılarak karar verilir. Bu davranışlar çok farklı şekillerde gözlemlenebilir. Bazen söyleyip yazdığımız, bazen oyun şeklinde ortaya koyduklarımız, bazen çizerek boyayarak ortaya çıkardıklarımız, bazen araştırıp arşivleyip sunduklarımız, bazen projelendirerek çözüme kavuşturduklarımız vb. davranışlar olabilir. Bu durumu bir örnekle açıklarsak, bireyin otomobili kuralların uygun olarak kullanması istensin. Bu istek kişinin kendisi, ailesi, içinde yaşadığı toplum ve devlet gibi unsurların tümü, bir kaçı ya da biri tarafından ortaya konabilir. Bu istek aynı zamanda bireyin de hazır bulunuşluk düzeyine, toplumsal gerçeğe, bireye, konu alanına ve doğaya da uygun olsun. Otomobili kurallara uygun kullanmayı bireye öğretmek için uygun öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenlenir ve uygulanır. Tüm bu süreçlerin sonunda bireyin arabayı kurallara uygun bir şekilde kullanıp kullanmadığına karar verilmesi gerekir. Bu durumda bireyin belirlenen kurallara hem teker teker hem de

bir bütün olarak uygun davranıp davranmadığına bakılmalıdır. Bütün davranışlar gözlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır. Eğer gözlenebilir ve ölçülebilir olmazsa öğrenip öğrenmediğine doğru, güvenilir, geçerli ve tutarlı karar verilemez (Sönmez ve Alacapınar, 2015: 5).

1.2. Eğitim Programı

Eğitim programı ile ilgili çok sayıda tanımlama yapılmıştır. Varış'a (1996) göre eğitim programı, kişilere milli eğitimin ve eğitim kurumlarının amaçlarını kazandırmak için eğitim kurumlarında yapılan tüm faaliyetlerdir. Buna göre eğitim programı, ders dışı etkinlikleri, özel günlerin kutlanmasını, gezileri, kursları, rehberlik ve sağlık gibi hizmetleri ve etkinlikleri kapsamaktadır.

Eğitim programını “yetişek” olarak adlandıran Ertürk, (2013) eğitimcilerin yetişekle ilgili yapmaları gereken işleri belirli bir sıraya göre ifade etmiş ve yetişek geliştirme işiyle uğraşan eğitimcilerin cevaplamaları gereken soruları ortaya koymuştur. Öncelikle öğrencide ortaya çıkarılmak istenen davranışlar kararlaştırılarak bir sıraya konur. Ardından bu davranışları geliştirmek amacıyla öğrenme yaşantılarının gerçekleşmesi için eğitim durumları düzenlenmelidir. Daha sonra eğitim durumlarının istenen davranışları ortaya çıkarmadaki rolünün araştırılması yani değerlendirme işleminin yapılması gerekir. Bununla birlikte yetişek geliştirme işiyle ilgilenen eğitimcilerin, eğitimin hedeflerinin neler olması gerektiğini yani öğrencilere hangi davranışların kazandırılacağını, öğrencilere bu davranışlar kazandırılırken hangi eğitim yaşantılarını geçireceklerini, bu durumlar nasıl organize edilirse istenilen davranışların geliştirilmesinde en verimli olunacağı, istedik davranışlara ulaşılabilirlik durumunun hangi seviyede gerçekleştiği ve son olarak yapılan değerlendirmeler sonucunda yetişekte ne tür değişikliklere gidileceği sorularını cevaplamaları gerekir.

Doğan, (1974) öğrenci üzerinde ortaya çıkan davranış değişikliğini, bu davranış değişikliğini gerçekleştirmek için öğrencinin geçirmesi gereken eğitim yaşantısını, bu eğitim yaşantısını faaliyete geçirebilmek için kullanılması gereken öğretim metotlarını ve amaçlara ne oranda ulaşılabilirdiğini ölçmede kullanılacak ölçme araçlarını ve değerlendirme kriterlerinin neler olması gerektiği şeklinde tanımlayarak geniş kapsamlı bir eğitim programı tanımı ortaya koymuştur.

Diğer bir tanıma göre eğitim programı, “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tanımda bulunan öğrenen kişiden maksat, hayat boyu devam eden süreçte sürekli öğrenme isteği bulunan bireydir. Bireyin öğrenme sürecinin temelinde olduğunu ve onu bir öğrenen olarak kabul ettiğimizi söyleyebiliriz. Okulda ifadesiyle kastedilenin okul içinde yapılan tüm etkinlikler ile sınıfta öğretilen tüm dersleri içine alan öğretimi, okul dışında derken de okul çevresinde ve program dışı etkinlikler olarak dile getirilen örtük program etkinliklerini kapsadığı söylenebilir. Planlanmış etkinlikler eğitimde çok önemli bir yere sahiptir. Bir bakıma eğitimin kasıtlı kültürlenme yolu olarak görülmesi nedeniyle eğitim programlarının planlı olması gerekliliği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Öğrenen konumundaki bireylere öğrenme yaşantıları sunmak eğitim programları aracılığı ile mümkün görünmektedir. Bu nedenle öğrenme yaşantılarının eğitim programının en önemli boyutu olduğu iddia edilebilir. Programın tamamının bir düzenek olarak görülmesiyle ifade edilmek istenen durum, bu düzen içinde sistemli bir yapılanmanın ve sistematik sürecin olmasından kaynaklanmaktadır. Bu anlamda düzenek, eğitim programını bir düzen içinde sunmanın gerekliliğine dikkat çekmek için vurgulamaktadır. Bu açıklamalar etrafında yapılan eğitim programı tanımıyla geçerli bir sonuca varılmak istenmiştir (Demirel, 2015: 4).

Eğitim programı tanımlamalarının oldukça geniş bir alana yayılmasının öne çıkan sebeplerinden birini tanımlamayı yapan kişilerin felsefe, görüş ve eğitim anlayışlarının değişkenlik göstermesi olarak ifade edilebilir. Bazı eğitimciler eğitim programını yalnızca dersler bazında ele alırken bazıları da okulda ve okulun dışarısında öğrenilen ve deneyim elde edilen şeyler olarak ele almaktadır. Bu bakımdan eğitim programını, herhangi bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş ve planlı olan eğitim etkinliklerinin tamamı olarak ortaya koymak mümkündür (Erden, 1998:3-4).

Eğitimin temel öğelerini öğrenci, öğretmen ve eğitim programı olarak sıralamak mümkündür. Eğitim programı, bireyde gözlemlenmesine karar verilen kazanımları (hedefleri), davranışları, eğitim içeriğini, bunların gerçekleşmesini sağlayacak düzenli eğitim ve değerlendirme faaliyetlerini ve dönütü kapsayan dirik bir bütün olarak tanımlamak mümkündür (Sönmez, 1981: 1).

Eğitim programları, yerel veya evrensel düzeyde nitelikli bir eğitim sistemi ortaya koyma, ülkenin kalkınmasında ve gelişmesinde sorumluluk alacak insan gücü yetiştirme,

toplumsal ve kültürel değerlerin korunarak geliştirilmesine destek olma gibi amaçlara dönük olarak yazılırlar ve geliştirilirler. (Özdemir, 2009: 127). Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi eğitim programının bir ülkenin eğitim sisteminde ne kadar önemli bir yere sahip olduğu ortadadır. Çünkü bir eğitim sistemine işlerlik kazandırmak eğitim programları aracılığı ile mümkündür (Erden, 1998: 2).

Posner (1995: akt. Demirel, 2015: 3-4) ise, eğitim programını değişik bir açıdan ele alarak “hem öğretme hem de değerlendirme sürecine karar vermeye olanak sağlayan öğrenme ürünleri dizisi” ya da “bir alanın hedef ve değerlendirme boyutları ile tüm öğrenilecek konuların planı ya da içerik tasarımı” olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte Posner eğitim programını beş farklı fonksiyona ayırmış olup, tanımlamaktadır. Buna göre bir eğitim programının beş farklı fonksiyonuna vurgu yapılmaktadır. Bu tanımları şu şekilde sıralamak mümkündür:

Resmi eğitim programı: Program kılavuzunu, hedefleri, ders planlarını, konuların işleniş sırasını, kullanılacak araç gereçleri ve değerlendirmeyi içeren yazılı programdır.

İçevuruk eğitim programı: Öğretmenin sınıfta öğrettikleri, bunların nasıl öğretildiği ve öğrencilerin öğrenme ürünlerini kapsayan programdır.

Örtük eğitim programı: Resmi programda açık olarak belirtilmediği halde öğrencilerin yaşantılarını etkileyen, toplumun norm ve değerlerini içeren programdır.

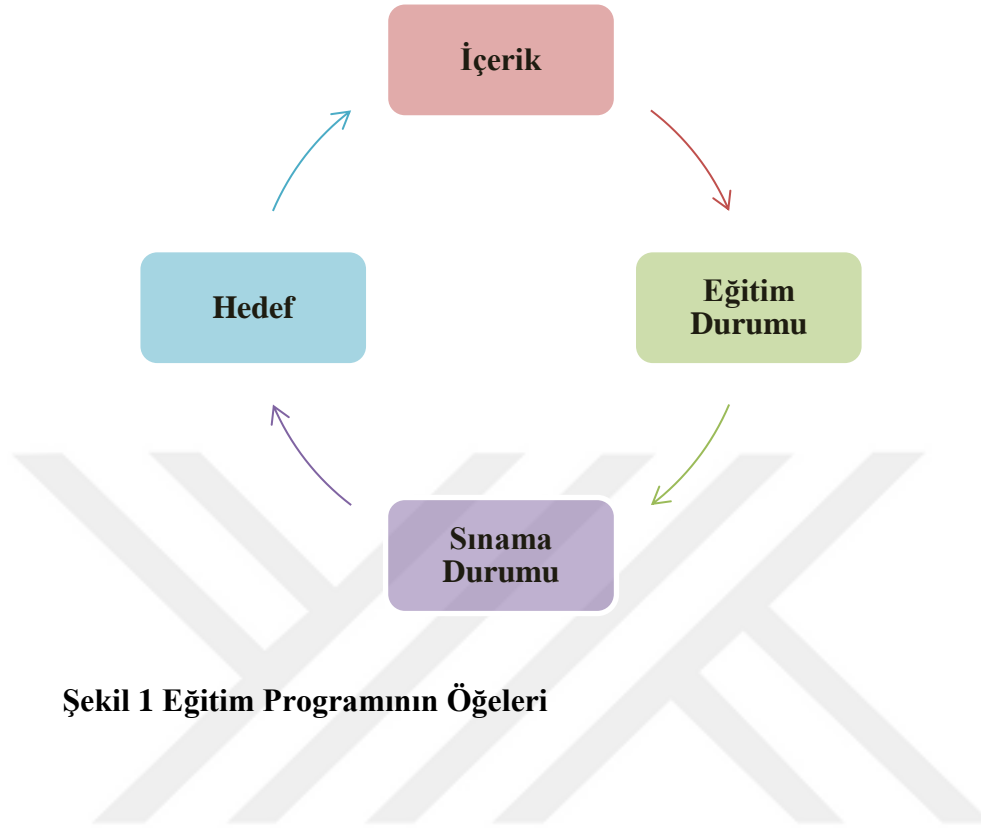
Öğretisiz eğitim programı: Resmi ya da içevuruk programa dâhil edilmeyen, öğretilmeyen konuları ve bu konuların öğretilmeme sebebini içeren programdır.

Destekleyici eğitim programı: Resmi program dışında öğrencilerin ilgilerine ve gönüllülük esasına göre planlanmış öğrenme yaşantılarını destekleyen program olarak belirtmektedir.

1.3. Eğitim Programının Safhaları

Eğitim programının kendine has belli bir düzeni ve sistematik bir yapısı bulunmaktadır. Bu yapıyı oluşturan çeşitli öğeler bulunmakta ve bu öğeler dinamik bir ilişkiyle birbirine bağlı bulunmaktadır. Haliyle program unsurlarının herhangi birinde ortaya çıkacak olan bir aksama veya değişim, eğitim programının diğer unsurlarını da

etkileyecektir. Eğitim programında yer alan temel öğeleri hedef, içerik, eğitim durumu ve sınav durumu olarak sıralayabiliriz.



Şekil 1 Eğitim Programının Öğeleri

1.3.1. Hedef

Bir eğitim programı hazırlanırken ele alınması gereken ilk ögenin hedefler olduğunu söyleyebiliriz. “Hedef, bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir.” (Ertürk, 2013: 26). Tanımdan da anlaşılacağı gibi davranış değişikliği sürecinin planlı amaca dönük olması, hedef koymanın gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Eğitim etkinliklerinin planlı olması için etkinliklerin niçin yapılacağıın önceden belirlenmesi gerekir. Hedefler, eğitim sürecinin ardından öğrencide ortaya çıkması beklenen istendik nitelikleri ifade etmektedir. Bu bakımdan hedefler eğitim programının başlangıç ve odak noktası olurken eğitimin yönünü ve sınırlarını da tayin etmektedir (Sıcak, 2013: 11).

Planlanarak yapılacak olan eğitim faaliyetleri için belirlenen sürenin sınırlı olması nedeniyle eğitim yoluyla kazandırılması olağan nitelikler arasında önemi en yüksek olanlar seçilerek uygun tedbirlerle öğrenciye kazandırılma yoluna gidilmelidir. Eğitim faaliyetlerinde hedefler öğretime yön vermesi, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin

yapılmasını sağlaması ve ölçme değerlendirme işlemlerine rehberlik etmesi bakımından lüzumlu görülmektedir. Hedefler, öğrenci tarafından kazanılması beklenerek seçilen istendik niteliklerdir. Öte yandan yetiştirilecek insanda bulunması münasip görülen, eğitim yoluyla kazandırılması öngörülen istendik özelliklerdir. Bu özellikler bilgi, yetenek, beceri, tutum, ilgi, alışkanlık vb. şekilde sıralanabilir ve çoğaltılabilir (Demirel, 2015: 95).

Eğitim faaliyetlerinde hedeflerin sıralaması üç düzeyde ortaya konmaktadır. Bunlardan uzak hedef, bir ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak belirtilen hedeflerdir. Genel hedef ise uzak hedefin yorumu, aynı zamanda da okulun işgörüsünü yansıtan hedeflerdir. Öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da çalışma alanı için hazırlanmış olan hedefler de özel hedefler olarak tanımlanır. Bu sıralama aynı zamanda hedeflerin dikey sıralamasını ortaya koymaktadır. Aşamalı ya da hiyerarşik sıralamayı ise MEB'in, okulun, dersin ve konunun hedefleri olarak sıralamak mümkündür (Varış, 1994).

Hedef (kazanım), öğrencide gözlenmesine kararlaştırılan istendik niteliklerin tümü olarak tanımlanabilir. Örneğin, bağlama çalmayı bilmeyen birine bağlama çalmayı, dört işlem yaparak problem çözmeyi bilmeyen birine dört işlemli problemleri çözmeyi, araba kullanmayı bilmeyen birine araba kullanmayı, Arap alfabesine göre yazı yazmayı bilmeyen birine Arap harfleriyle yazmayı öğretmek gibi. Bireyin belirli bir bilgiyi, beceriyi, duyguyu, sezgiyi eğitim yoluyla kazanmasını sağlamak, istenilen ve gözlenebilir niteliklerin tamamı hedefleri ifade etmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2015: 11).

Hedeflerin sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Bu özellikleri öğrenci davranışlarına yönelik olma, genellik ve sınırlılık, açık-seçiklik, içerik ile uyumluluk olarak sıralamak mümkündür (Ertürk, 2013: 54). Grounland, (1981: akt. Demirel, 2015: 99) bu özelliklerin yanında hedeflerde aranacak bazı nitelikler aşağıdaki gibi sıralamıştır.

1. Hedefler öğretmenin değil, öğrenenin yapması gerekenleri ifade etmelidir.
2. Hedefler, öğrenme sürecine yönelik değil, öğrenme ürününe yönelik olmalıdır.
3. Hedefler, öğrenme ürününe ortaya çıkaracak özellikte olmalıdır.
4. Hedef, içeriğe değil, öğrenme ürününe dayalı olmalıdır. Konu başlıkları öğretim hedefini ifade etmez.
5. Hedef, bir tek öğrenme ürününe ifade etmelidir.
6. Hedef, öğrencilere kazandırılmak istenen davranışları gösteren bir eylemle ifade edilmelidir.

Hedeflerin özellikleri dikkate alındığında bu özelliklerle eşgüdümlü olarak hedefin yazımında uyulması gereken ilkeler belirlenmelidir. Hedeflerin yazılması aşamasında aşamalı sınıflamaya uygun olarak sıralamanın yanında bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu noktaları maddeler halinde aşağıdaki gibi sıralamamız mümkündür.

1. Hedef cümlelerinin sonunda bulunması gereken sözcükler “bilgisi, becerisi, gücü, yeteneği, oluş, ilgililik, farkındalık, hoşgörülük” şeklinde olmalıdır.
2. Hedefler, öğrenci davranışına dönük olarak ortaya konmalıdır.
3. Hedefler, öğrenme sürecini değil, öğrenme ürününü yansıtmalıdır.
4. Program içeriğindeki konuların başlıkları hedef ifadesi olamaz çünkü bu tür anlatımların davranışa dönüşebilme özelliği yoktur.
5. Hedefler kapsamlı ve aynı zamanda sınırlı olmalıdır. Bu anlamda hedefler bir tek davranış değil, davranışlar grubunu ifade ederken, diğer yandan da tek bir özellik göstermelidir.
6. Hedeflerin ilgili oldukları içerik belirtilmelidir.
7. Bir hedef ifadesi diğer bir hedef ifadesiyle aynı anlama gelmemeli, diğer hedefi tamamlayıcı olmalıdır.
8. Hedefler hangi hedef alanıyla ilgili yazılıyorsa, o alanın özelliklerine ve basamaklarına uygun olmalıdır. Bilişsel özellikleri ağır basan hedefler bilişsel alana, duygusal özellikleri ağır basan hedefler duygusal alana, devinişsel özellikleri ağır basan hedefler devinişsel alana giren hedef ifadeleri ile yazılmalıdır.
9. Hedefler birbirlerini desteklemeli, hangi ders alanında yazılmışlarsa kendi içinde mantıksal açıdan tutarlı olmalıdır (Sönmez, 1993: 28-29).

1.3.2 İçerik

Bir eğitim programının içerik bölümü kabaca konuların ve ünitelerin yer aldığı bölümdür. Programın içerik bölümünde belirlenen hedeflere, amaçlara ulaşabilmek için “ne öğretilim?” sorusunun yanıtı aranmaktadır. Bu bakımdan, eğitim programının içerik bölümünde öğretilecek konulara yer verilmesi söz konusudur (Demirel, 2015: 122).

Eğitim programında içeriğin belirlenmesiyle ilgili dikkat edilmesi gereken özellikler vardır. Eğitimde içeriğin belirlenmesini, günümüz dünyasında yaşanan iki baskın özellik etki etmektedir. Bunların birincisi, yeni bilgi birikimlerinin eğitim programlarına yansıtılmaması, ikincisi de bilim ve teknoloji alanındaki değişim ve gelişimin çok hızlı

gerçekleşmesidir. Bu hızlı değişim ve gelişim günümüzde her alanda bir bilgi patlamasına neden olmaktadır. Bunlara bağlı olarak eğitim kurumlarımız, günlük yaşantıya hizmet etmekte her geçen gün bir adım geride kaldığından birey, okul dışında kendini farklı bir dünyada bulmaktadır. Böyle bir ortamda içeriğe dâhil edilecek bilginin belirlenmesinde zaman, bir geçerlilik ölçütü olmakla birlikte bunun yanında bir kontrol ölçütü olarak da karşımıza çıkmaktadır. İçerikte yer alacak bilgi konusunda birtakım ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikleri açık ve dayanağı olan, her durumda uygulanabilir ve değerlendirilebilir, boyutları kendini açıklamada yeterli olan bilgi güvenilirdir. Bu açıdan, geçerli bilgi “dayanıklı”; güvenilir bilgi de “sağlam” olarak nitelendirilebilir. İçeriğe alınacak bilginin bu iki temel niteliği karşılaşması, istenir bir özelliktir (Demirel, 2015: 122).

Eğitim programı açısından içerik hedef davranışlar için bir araç konumundadır çünkü önce hedef davranışlar belirlenir, daha sonra da bu hedef davranışların kazandırılmasına yönelik yardımcı olacak şekilde içerik düzenlenir. İçerik, hedef davranışları kazandıracak şekilde ünite ve konuların düzenlenmesi olarak ele alınabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2015: 24).

İçerik, program geliştirme sürecinde ikinci önemli aşama olan muhteva ve faaliyetlerin seçimi ile ilgilidir. Eğitim programında içerik seçiminde toplumsal fayda, bireysel fayda, öğrenme ve öğretme, bilgi sisteminde muhtevanın işgal ettiği yer gibi başka eklemelerin de yapılabileceği birtakım ölçütlere riayet etmek gerekir (Varış, 1994).

İçeriğin, öğrenme ilkeleri açısından uygunluğu, sistematik bir biçimde ele alınarak düzenlenmesi, bilgi kategorilerinden yararlanmayı gerektirir. Bilgiyi sistematik bir hale getirmek için belirli ölçütleri dikkate almak. Bu ölçütler, kişinin gelişim özelliklerinden bilginin yapısına kadar değişik şekillerde ele alınabilir. Bu, belirlenen amaca göre değişecektir (Demirel, 2015: 124).

İçerikte kavramların, ilkelerin, fikirlerin önceden belirli bir bütünlük içinde organize edilmesi (düzenlenmesi), öğrencinin de organize edilen bilgiyi anlamlı şekilde içselleştirmesi gerekir. Bu süreçte öğretmenin görevi, içeriği en uygun biçimde organize edip yapılandırma, uygun materyalleri seçme ve konunun tündengelim yaklaşımıyla anlamlı biçimde alınmasını kolaylaştırmadır. Öğretmenin bunları yaparken yararlanabileceği dört temel ilke bulunmaktadır. Bu ilkeleri aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

1. Kapsama İlkesi: Yeni bir içerik önceden öğrenilen yapının içinde verilmelidir.
2. Tümdengelim İlkesi: İçeriğin sun umunda önce genel yapılar ortaya konulmalı, sonra ayrıntılara inilmelidir.
3. Önkoşul İlkesi: Ön öğrenmeler yeni öğrenileceklere temel oluşturmalıdır.
4. Aşamalılık İlkesi: Bilginin yapılandırılmasında güçlü bir bağ oluşturulmalı ve bilgi yapıları arasında bilgini ileride de ele alınmasına olanak tanınmalıdır.(Demirel, 2015: 125)

Konu seçiminde dikkate alınacak ölçütler ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Kullanım Sıklığı: Kişi için hayatın değişik alanlarında gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri geliştirmesine temel oluşturacak konulara ve yazılı metinlerde kullanım sıklığı en fazla olan ifadeler kullanılmalıdır..
2. Nitelik: Kişi için faydalı olan bilgi, tutum ve becerilerin eğitim yoluyla kazandırılmasına daha çok değer verilmektedir. Nitelikle ilgili ölçü, popüler konular seçmek yerine araştırmalar sonunda ortaya çıkmalıdır.
3. Önemlilik: Önemli durumlarda yararlı olan bilgi, tutum ve beceriler kullanım sıklığı az olsa bile üzerinde durulması gerekli konulardır. Sözelimi suni teneffüs ya da suni solunum konusu hemen akla gelebilir. Bu konunun kullanım sıklığı çok fazla olmasa bile hayati önem taşıması sebebiyle program içinde yer alması gerekli konulardan biridir.
4. Evrensellik: İnsanlık için uzun bir zaman diliminde faydalı olan bilgi, tutum ve beceriler ortaya yeni çıkanlardan daha değerlidir. Aynı şekilde, daha geniş bir coğrafyada geçerliliği olan bilgi, tutum ve beceriler sınırlı bir coğrafyadakinden daha değerlidir. Örneğin sınırlı bir coğrafi bölge ya da kırsalda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini dikkate alarak hazırlanan bir sözcük listesi ülke geneli için düşünüldüğünde yetersiz kalacaktır.
5. Verimlilik: Verimliliğin eğitimdeki yeri çok önemlidir. Konuların seçiminde de verimlilik değerli konuların programda yer alması ve zamana bağımlı olarak öğretimin etkili yapılmasına bağlıdır.
6. Zorluk: Okul dışında öğrenilme imkânı olmayan ve öğrenilmesi zor olan bilgi, tutum ve beceriler okulda öğretilmeli, bu tür zorluk değeri olan konulara programda yer verilmelidir.

7. Eğitsel Gereklilik: kişiler için gerekli olan ve nüfusun genelinde olmadığı gözlenen gerekli bilgi, tutum ve beceriler okul programının içinde yer almalıdır (Demirel, 2015: 130).

İçeriğin belirlenmesinde hedef ve davranışlara uygunluğun gerekliliği inkâr edilemez. Hedef davranışların belirleyicilerinden biri de öğrenci ve onun hazır bulunuşluk düzeyidir. İçeriğin belirlenirken öğrencinin içinde yaşadığı doğal, kültürel ve toplumsal koşullar da göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencinin içinde yaşadığı kültürel değerler de içerik belirlemede önemli etkiye sahiptir. İçerik, somut olandan soyut olana, basit olandan karmaşık olana, kolay olandan zor olana, yakın çevre ve zamandan uzağa doğru sıralanmalıdır. İçerikte temel esas açık, yalın ve anlaşılır bir şekilde metnin başında ya da sonunda ortaya konmasıdır. İçeriğin aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanması gerekmektedir. İçerik; bireyin kendi öğrenme şemasını kurmasına izin verecek bir esneklikle yazılmalıdır çünkü insanlar yeni bir bilgiyi kendi anlatım biçimiyle öğrenirler. Yani kişi hazır bulunuşluk düzeyine göre, yeni bilgiyi algılar ve öğrenir. İçerik; kişinin elde ettiği bilgi ve becerilere dayanarak geçmişi ve geleceği kestirmesine olanak vermelidir (Sönmez ve Alacapınar, 2015: 27-30).

1.3.3 Eğitim Durumu

Eğitim durumu, öğretim programının üçüncü ögesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim durumu, bireye istendik davranışları kazandırmak için düzenlenen, uygulanan, değerlendirilip geliştirilen öğrenme-öğretme etkinlikleri şeklinde tanımlamak mümkündür (Sönmez ve Alacapınar, 2015: 32). Dolayısıyla eğitim durumları duruma ve ihtiyaçlara göre değerlendirilip geliştirilebilme özelliği taşımaktadır.

Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin istenilen davranışları kazanabilmelerini sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi öğrenme durumları aşamasında ele alınmaktadır. Öğrencilerde istenilen davranışların gelişebilmesi amacıyla öğrenme yaşantılarının etkili bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde belirli birtakım kriterlerin olması ve öğrenmelerin nasıl olduğunun bilinmesi gereklidir. Bu nedenle eğitim durumlarını öğrenci açısından bakıldığında öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından bakıldığında da öğretme yaşantıları düzeneği olarak düşünebiliriz. Bu nedenle öğrenme durumlarını öğrenciye dönük ve öğretmene dönük olmak üzere iki aşamada ele alabiliriz. Öğrencilerin programın merkezinde yer almalarını sağlamak için

hedeflerle tutarlı öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir. Bir öğretim yaklaşımının öğrenciler tarafından beğenilmesi ve benimsenmesi, eğitim durumları sürecinde planlanan etkinliklerin kalitesiyle doğru orantılı olacaktır. Tüm bu etkinlikler planlanırken öğrenciye kazandırılacak ilk husus öğrencilere kazandırılacak istendik davranışlar olacaktır (Demirel, 2015: 135).

Öğretme-öğrenme ortamları düzenlenirken eğitim sisteminin tüm öğelerini de bilmek gerekir. Bu öğeler aynı zamanda sistemin değişkenlerini içermektedirler. Değişkenlerin her biri sistemin çıktılarını etkiler. Bir eğitim durumunda davranışlar öğrenciye kazandırılırken aşamalı sıraya uyulması; ipucu, düzeltme, dönüt, pekiştiricilerin uygun yer ve zamanda kullanılması; öğrenci katılmasının sağlanması; uygun öğrenme-öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerle akıl yürütmelerin iç içe düzenlenmesi gereklidir (Sönmez ve Alacapınar, 2015: 33).

Eğitim durumu, belirli bir zaman aralığında bireyi etkileme gücüne sahip şartların düzenlenmesi anlamına gelir (Ertürk, 2013: 89). Bu tanıma göre de eğitim durumları, öğrenme öğretme sürecindeki etkileşimlerde, öğrenciye göre dış çevre şartlarını oluşturmaktır.

Eğitim durumlarının öğrenci açısından düzenlenmesi, kazandırılması, planlanan öğrenme yaşantılarının bir düzeneğe göre aktarılması öğrenme yaşantıları (öğrenme durumları) olarak ifade edilebilir. Öğrenen açısından eğitim durumlarının düzenlenmesine bakıldığında öne sürülen etkinliklerde nelerin yapılması gerektiği üzerinde durulmasında fayda vardır. Bu düzeneği ifade eden etkinlikleri üç başlıkta aşağıdaki gibi sıralayabiliriz.

- a. Giriş ya da Hazırlık Etkinlikleri: Eğitim durumlarında öğrenme yaşantıları düzenlenirken öncelikle kişiye, özellikle öğrenmekte olduğu bir ders ya da ünitenin sonunda hangi davranış, özellik ve beceriyi kazanacağını önceden bildirmek gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, kişi amaçlardan ve hedeflerden haberdar edilmelidir. Sonrasında hedeflere ulaşmak için ulaşabilmek için nasıl bir bilgi içeriğine ihtiyacı olduğu ifade edilmelidir. Hedef-içerik bağlantısını kurabilen kişi o ders ya da ünite ile ilgili bilgileri almaya hazır hale gelmiş demektir. Bu aşamada bireyden yapması istenen, öğreneceği ders ya da ünite ile ilgili hazırlık sorularına yanıt bulması ve ön öğrenmeleri gerçekleştirmesidir.

- b. Gelişme Etkinlikleri: Ön öğrenmeleri ve hazırlık çalışmalarını yerine getiren kişi, yeni bilgi, özellik ve becerileri almaya hazır hale gelmiş urumdadır. Bu aşamada ders ya da ünite işlenirken gerçekleştirilmesi planlanan etkinlikler, program hazırlama aşamasında program geliştirme çalışma grubu tarafından çok iyi bir şekilde analiz edilip düşünülmeli ve alan bilgisi öğretmenlerinin katkısı ile programın eğitim durumları bölümünde yer almalıdır.
- c. Sonuç Etkinlikleri: Bu bölümde bir ders ya da ünite işlendikten sonra yapılması planlanan etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikler daha çok tartışma soruları, gezi, gözlem, deney, özet çıkarma, üretme gibi bilinen ve öğrenilen konulardan hareketle bilinmeyeni bulmaya yönelik olabilir.

Bu etkinlikleri birey açısından planlarken ve sıraya koyarken bireyin temel ihtiyaçlarından yola çıkılmalıdır. Öğrenmenin bireye dönük olduğu, kişinin ancak kendisinin öğrenmesinin söz konusu olduğu gerçeği vurgulanmalıdır. Eğitici ya da öğretici konumunda olan öğretmenlerin görevi ise bu öğrenmeleri kılavuzlama işi olduğu, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenen ile öğretmenin rollerinin farklı olduğu bilinmelidir. Bu nedenle öğrenen için öğrenme yaşantılarından; öğretene için de öğretme durumlarından söz etme gereği ortaya çıkmaktadır. Öğrenme yaşantıları, öğrencinin düşünme becerilerini geliştirmeli, onları, eleştirel ve yaratıcı düşünceye sevk etmelidir (Demirel, 2015: 135-136).

Öğrenen konumunda olanlar için ifade edilen giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri düzeneğinin öğretene konumunda olanlar için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Bu şamada dikkat edilmesi gereken husus, öğretene konumunda olan bireye bir reçete vermek yerine, öğrenmeyi kolaylaştırmak için rehberlik çalışmaları nasıl yapılır, bunun üzerinde durmakta fayda vardır. Bu açıdan bakıldığında öğretene konumunda olanlar için öğrenme durumları etkinliklerini de üç başlıkta ele almak mümkündür.

- a. Giriş Etkinlikleri: Bu etkinliklerin planlanmasında öğretene birey, birinci aşamada daha fazla sunuş yoluyla öğretim yaklaşımından faydalanır. Çünkü ne öğrenileceği, nasıl öğrenileceği konusunda öğrenen konumundakilere bilgilendirme yapması gerekmektedir. Öğretene diyey bu şekilde bir öğretim yaklaşımını icra ederken genellikle anlatım yöntemini ve gösteri tekniğini kullanabilir. Giriş etkinlikleri genel anlamda bilgilendirme amaçlı olduğu için

sunuş yoluyla öğretim yaklaşımı ve buna uygun öğretme stratejisi, yöntem ve teknikleri kullanılabilir.

- b. Gelişme Etkinlikleri: Bu aşamada buluş yoluyla öğretme yönteminin daha çok kullanılmasında yarar vardır. Bunu gerçekleştirmek için tartışma yöntemi ve soru-cevap tekniği etkili bir şekilde kullanılması gerekir. Kullanılacak olan yöntem ve tekniklerle ilgili kurallar önceden verilmemeli ve öğrenenlerden bu kuralları bulmaları beklenmelidir. Bu aşamada öğrenen-öğreten etkileşimi daha çok olmaktadır. Bilgilendirmekten çok buldurmak öne çıkmaktadır. Ancak buldurma sürecinde öğretmenin rehberlik görevini yapması sağlanmalıdır. İhtiyaç durumuna göre bu aşamada farklı yöntem ve tekniklere yer verilebilir.
- c. Sonuç Etkinlikleri: Bu etkinlikleri gerçekleştirebilmek için öğretmen konumundaki bireyin merkeze alması gereken öğretim yöntemi araştırma yoluyla öğretim yöntemidir. Bu aşamada öğretmen, öğrenenlerin tümünü araştırma-inceleme yapmaları için yönlendiren konumunda olmalıdır. Bu yönlendirme işini gerçekleştirmek amacıyla öğrencilere bireysel olarak ya da grup halinde projeler vererek bireysel çalışma yöntemini kullanabilir, ya da benzetim tekniğini kullanarak gerçek olayları yapay ortamda canlandırıp çözüm yolları üretmeye gidebilir. Bu aşamada öğretmen, ders ya da ünitenin durumuna göre drama, doğaçlama, problem çözme gibi değişik öğretim tekniklerinden faydalanır (Demirel, 2015: 146-147).

Eğitim durumlarını etkileyen bazı değişkenler vardır. Bu değişkenler öğretim faaliyetlerinin kalitesini yükseltmede önemli görev üstlenirler. Eğitim durumlarının değişkenlerini pekiştirici, ipucu, dönüt, düzeltme ve öğrenci katılımı olarak sıralamak mümkündür. Bu değişkenlerle ilgili açıklamalar aşağıda belirtilmiştir.

Pekiştirici, bir davranışın ortaya çıkma sıklığını artıran uyarıcılardır. Pekiştiricilerin sınıf içindeki kullanılma durumunu öğrenme düzeylerine göre belirlenmelidir. Öğrenme kuramcılarının büyük çoğunluğu öğrenme faaliyetlerinde pekiştirici kullanılması halinde öğrenmenin daha etkili olacağı konusunda görüş birliğine varmaktadırlar. Eğitim durumları sürecinde kullanılacak olan pekiştiriciler olumlu ya da olumsuz olabilir. Öğrenme faaliyetleri esnasında öğrenen üzerinde kullanılacak olan Pekiştiricilerin kullanım sıklığı ve kullanım yeri her öğrencinin ihtiyacına ve öğrenme durumuna göre farklılık gösterebilir. Örneğin ilkokulda öğrenciye verilecek bir çikolata iyi bir pekiştirici olurken üniversite

öğrencisinde aynı etkiyi göstermeyebilir. Bu nedenle pekiştireçlerin her öğrencinin ihtiyacına ve ilgisine göre belirlenmesinde ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak verilmesinde fayda görülmektedir.

İpucu ya da başka bir ifadeyle yaptıraç, öğrenci üzerinde istenilen davranışın ortaya çıkmasında yardımcı olan ve öğrencinin istenilen davranış doğrultusunda harekete geçmesini sağlayan davranışlardır. Sözgelimi sorulan bir soruya tam anlamıyla cevap vermekte zorlanan öğrenciye, cevabı buldurmaya dönük bir sözcüğün, bir sesin ya da hareketin hatırlatılması ipucu olabilir. Öğretmen ipucunu sözlü ya da yazılı olarak verebilir. İpucu verilirken kişisel farklılıklara dikkat etmek gerekir.

Dönüt/düzeltilme, eğitim durumları sürecinde öğrenciye eğitimin amaçlarına uygun davranışlarda bulunup bulunmadığı ya da hedeflenen davranışların öğrenci tarafından kazılıp kazanılmadığı ile ilgili yapılan bilgilendirme işlemidir. Öğrencilerin eğitim durumundaki eksik ve yanlış öğrenme durumları bu bildirim sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu şekilde dönütler aracılığıyla belirlenen eksik ya da yanlış öğrenmelerin düzeltilmesi işlemi “düzeltilme” olarak isimlendirilir. Dönüt işlemleri genellikle öğrenme ünitelerinin sonunda uygulanır ve bu işlemlerin sonunda öğrencilerin neleri öğrendikleri ve neleri öğrenmeleri gerektiği ortaya çıkartılır. Öğrencinin kendi öğrenme eksiklerini tamamlayabilmesi için hangi ders kitabı, öğretim materyali ve kaynaktan yararlanacağı konusunda yardım yapılması süreci ise düzeltilme olarak ifade edilir.

Katılım, eğitim durumlarının niteliğini artırmada önemli değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin daha kalıcı öğrenme yaşantılarına sahip olmak için öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılmaları gerekmektedir. Öğrenci katılımını sağlamanın çeşitli teknikleri vardır. Öğretmenin öğrenci katılımını sağlamak için grup çalışması, drama, benzetim gibi teknikleri kullanması gerekir. Bu nedenle için de eğitimcilerin zengin bir yöntem bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (Demirel, 2015:151).

Eğitim durumlarının bazı özellikleri taşıması gerekmektedir. Bu özellikleri hedefe görelilik, öğrenciye görelilik, ekonomiklik ve kaynaşıklık olarak sıralayabiliriz.

- a. Hedefe Görelilik: Bir eğitim durumunun için öncelikle taşıması gereken özellik hedefe göre olma özelliğidir. Eğitim durumu, uğruna içe koşulduğu hedefe hizmet etmeli, yani belirli istendik davranışları ortaya çıkarma niteliği taşımalıdır.

- b. Öğrenciye Görelilik: Eğitim durumlarının öğrenciye görelilik olmasına hem öğrenciyi tatmin etmesi bakımından hem de öğrenci seviyesine uygunluk bakımından önemlidir. Eğer öğrenci eğitim durumlarından ihtiyaçlarını giderici şekilde istifade edip tatmin olmuyorsa istendik öğrenme tam anlamıyla gerçekleşmez. Aynı zamanda öğrenci seviyesine uygun olmayan, öğrencinin öğrenme gücünü aşan öğrenme durumları da istendik öğrenmenin gerçekleştirilmesinde yetersiz kalacaktır.
- c. Ekonomiklik: Öğrenme durumları hazırlanırken mutlaka maliyetlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Ancak eğitim durumunun ucuza mâledilmiş olması tek başına yeterli değildir. Hedefe görelilik ve öğrenciye görelilik özelliklerini taşıyan eğitim durumlarının en uzuz şekilde düzenlenmesi söz konusudur. Aynı zamanda eğitim durumları hazırlanırken bir taşla iki kuş vurma ilkesi benimsenmelidir. Eğitim durumları bir yandan çok sayıda hedefe hizmet etmek diğer yandan istenmedik durumlardan arınık olmak durumundadır. Öğrenme durumlarının birbirleriyle tutarlı olmaları ve ters düşmemeleri de ekonomiklik özellikleriyle ilgilidir.
- d. Kaynaşıklık: Bir öğrenme yaşantısının mahiyeti sadece kendisini meydana getiren eğitim durumundaki unsurlara göre belirlenmez. Aksine öğrenme yaşantıları, öğrencinin diğer edinmiş olduğu öğrenme yaşantılarına göre belirlenecektir. Bu nedenle bir öğrenme yaşantısının istendik ve beklendik yönde etkili ve verimli olması diğer yaşantılarla kaynaşık olmasına bağlıdır (Ertürk, 2013: 89-99).

1.3.4 Sınama Durumu

Eğitim programının son ögesi olan sınama durumlarında, öğrencide gözlenmesine karar verilen istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı ile ilgili bir kaniya varma işidir. Öğrencinin eğitim-öğretim faaliyetleri sonucunda istendik davranışları edinip edinmediğine bakarak sınama durumlarını düzenleyebiliriz. Bu amaçla kazandırılmak istenen davranışı sınayan bir ölçme aracı ya da test maddesi ile davranışın öğrenilip öğrenilmediğini anlamak mümkün görünmektedir (Demirel, 2015: 152). Bir bakıma program hedeflerinin davranışa dönüşüp dönüşmediği sınama durumunda ortaya çıkacaktır. Eğitim, girdi, süreç, çıktı ve değerlendirme şeklinde unsurları olan bir sistemdir. Bu unsurların tamamı, öğrencide istendik davranışların kazandırılması için çalışır. Bunlardan herhangi birinde yapılan değişiklik, eksiklik ya da bir yanlış, işleyişi tümüyle

etkiler. Eğitim sürecin sağlıklı ve verimli bir şekilde işleyebilmesi için sistemin her ögesinin değerlendirilmesi bir ihtiyaçtır (Özdemir, 2018: 810).

Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup yargıya varma süreci olarak tanımlanmaktadır (Özçelik, 1981 Sayfa 160). Değerlendirme, diğer ifadesiyle sınama durumları, eğitim programının son ve tamamlayıcı ögesi olmakla birlikte hedeflerin gerçekleştirme derecesini belirleme sürecidir (Ertürk, 2013: 113). Değerlendirme, önceden belirlenen ölçütler ışığında hedeflere ulaşma durumuyla ilişkilendirmenin yanı sıra öğretim faaliyetlerinin etkililiği hakkında dönüt sağlama işi olarak ifade edilebilir (Erden, 1998).

Sınama durumlarını düzenlerken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Bu hususları maddeler halinde sıralayabiliriz

1. Öncelikle ölçülmek istenen amaçlar ve kazanımlarla ilgili belirtke tablosu düzenlenmelidir. Bu tabloda bir ders ya da kursun hedefleri, hedef davranışları ünitelerle yani içerikle birlikte verilir.
2. Sınama durumunun hangi amaçla düzenleneceğine karar verilmelidir.
3. Sınama durumunun belirlenmesinde bilişsel, duyuşsal, devinişsel alanların niteliklerine ve davranışın düzeyine dikkat edilmelidir.
4. Sınama durumları hedef davranışların yoklanmasında işe koşulacak uygun soru tiplerine göre hazırlanmalıdır. (Yazılı, sözlü, doğru-yanlış, seçmeli, doldurmalı, eşleştirmeli vb.)
5. Sınama durumu sadece yoklanacak davranışa yönelik olmalıdır. Hazırlanan sorular birden fazla değişik düzeyde davranışa yönelik olmamalıdır.
6. Sınama durumu aşamasında hazırlanan soru maddeleri açık, seçik ve anlaşılır olmalıdır. Ayrıca hedef davranışın niteliği gerektirmiyorsa soru maddelerinde yazım, anlatım hatası bulunmamalı, öğrencinin yaşına, sınıf düzeyine, sözcük dağarcığına uygun olmalı, gereksiz söz ve anlatımlardan kaçınılmalıdır.
7. Soru maddesi, olumsuz söz ya da söz öbekleri ile bitiyorsa, dikkat çekmek amacıyla bu sözcüklerin altı çizilmeli, kalın ya da italik yazılmalıdır.
8. Çoktan seçmeli sorular hazırlanırken soru kökü ve seçeneklerde anlatım birliği bulunmalıdır. Soru kökü ve seçenekler çok uzun olmamalı, yinelemelere, tek olumlu ya da olumsuz seçeneğe yer verilmemelidir. Seçeneklerden sadece bir tanesi doğru olmalı, çeldiriciler bilenleri yanıltmamalı, bilmeyenlere çekici hale gelmelidir. Seçenek sayısı sınıf düzeylerine uygun olmalıdır. Soru kökünde

vurgulanan “en doğru”, “en az”, “çelişeni” ya da tutarsız gibi kelimelerin altı çizilmelidir.

9. Hedef davranış gerektirmediği sürece, öğrencinin doğru yapabilmesi için bilgiler tam ve doğru olarak verilmeli, bu bilgilere bilim ve mantık hataları yapılmamalıdır.
10. Sınama durumu bilenle bilmeyeni ayırt edici özellikte olmalıdır. Bileni şaşırtmamalı, bilmeyene ipucu vermemelidir.
11. Her soru diğerlerinden bağımsız olmalı, bir soru diğerinin ipucu olmamalıdır.
12. Sorunun yanıtlanması için yeteri kadar zaman verilmelidir. Verilen süre, soru sayısı, sınav güçlüğü ve öğrenci yeterlik düzeyine göre belirlenmelidir.
13. Sınama durumunda dönüt, düzeltme ve ipucu bulunmamalıdır.
14. Sorular hazırlanırken kolay ve zor sorular gruplandırılmamalı, kolay sorular başa, ortaya ve sona dağıtılmalıdır.
15. Benzer nitelikteki sorular gruplandırılmalıdır.
16. Sınav ortamı ölçülmesi düşünülen davranışın özelliğine ve şartlarına göre düzenlenmelidir.
17. Sınav ortamında davranışın niteliği gerektirmiyorsa öğrenciye kızılmamalı, öğrenci küçük düşürülmemeli, öğrencinin motivasyonu bozulmamalı, isteği kırılmamalıdır.
18. Sınama durumları esnasında kopya çekmeye imkân tanınmamalıdır.
19. Sınav ve davranış için gerekli her türlü araç ve gereç bulunmalıdır. Bunlar öğrenci için kolayca erişilebilir ve ulaşılabilir olmalıdır (Demirel, 2015: 152-153).

1.4. Program Değerlendirme

Programın başlangıç aşamasında ortaya konan amaçlara ulaşmak üzere seçilen, belli ölçütlere göre düzenlenen, uygun öğretim yöntem ve ilkeleriyle öğrencilere kazandırılmaya çalışılan öğrenme yaşantılarının etkili olup olmadığının ortaya çıkarılması gerekir. Başka bir ifadeyle, programın uygulaması sonunda “ne kadar öğrenildiği nasıl anlaşılacak?” sorusuna cevap bulmak gerekir (Öztürk, 2005: 62). Program değerlendirme konusunda birçok tanım yapılmıştır. Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998: 9). Program değerlendirme

sistematiik veri toplama ve analizini esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanarak, geliştirilmiş olan bir programın; doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yrtlebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci olarak da tanımlanabilir (Uşun, 2016: 9). Program değerlendirme bir programın asıl işlevselliğidir ve bu sayede programın hedeflerinin hangi seviyede gerçekleştirildiğinin belirlenmesi süreci olarak tanımlanabilir (Tyler, 1949: 24). Program değerlendirmede temel gaye, eğitim programının istenilen genel ve özel hedeflerinin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini ortaya çıkarmaktır (Oliva, 2009: 43).

1.4.1. Program Değerlendirme Yaklaşımları

Bir eğitim programını değerlendirmek amacıyla veri toplama ve toplanan verileri yorumlamada program değerlendiriciler farklı yaklaşımlar izlemektedir. Program değerlendiricilerin, değerlendirme konusundaki bilgi ve beceri düzeyleri, benimsedikleri değerlendirme kuramları ve felsefi değerleri, onların program değerlendirme yaklaşımlarını yapılandırmaktadır. Bu yaklaşımlar merkeze aldıkları esaslara göre amaca dayalı, yönetime dayalı, uzman odaklı, tüketicici odaklı ve katılımcı odaklı olmak üzere beş ana başlık altında sıralanmıştır. Bununla birlikte her yaklaşımın altında farklı uzmanlarca geliştirilen program değerlendirme modelleri de yer almaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2014: 41).

Günümüzde nitel ve nicel yöntemlere öncelik verilerek geliştirilen çeşitli değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Program geliştirmedeki çeşitliliğin fazlalığı nedeniyle program değerlendirme için de tek bir modeli öncelemek mümkün değildir. Program değerlendirme araştırmalarında uzmanlar araştırmalarının amaçlarını gerçekleştirmek için en uygun modeli seçebilir ya da bu modellerden yola çıkarak yeni bir model geliştirebilirler (Erden, 1998: 11). Belirtilen bu değerlendirme modelleri, aşağıdaki başlıklar altında ayrı ayrı ele alınmıştır.

1.4.1.1. Amaca Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Çalışmamıza yön veren program değerlendirme modeli amaca dayalı program değerlendirme modelidir. Hedef eğilimli yaklaşım ve bu yaklaşımın altında yer alan program değerlendirme modelleri, program amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçlar doğrultusunda gerçekleşen çıktıların değerlendirilmesini merkeze alır. Yapılan bu değerlendirmeler program amaçlarının tekrar gözden geçirilmesinde ve bu doğrultuda

kazandırılması amaçlanan davranışların şekillenmesinde, etkinliklerin ve değerlendirme süreçlerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Hedefe yönelik program değerlendirme yaklaşımı kapsamında yer alan program değerlendirme modelleri genellikle bu modellerin ilk uygulayıcısı olan Tyler, Metfessel ve Michael, Provus gibi araştırmacıların adıyla anılmaktadır (Mathison, 2005: akt. Yüksel ve Sağlam, 2014: 41).

Bu değerlendirme modelinin merkezinde eğitim hedefleri bulunmaktadır. Öncelikle hangi hedeflere ulaşıldığına bakılır. Ardından ulaşılamayan hedeflerin neden ulaşılamadığının belirlenmesi için hedef ve öğretim yaşantıları gözden geçirilir. Hedefler değerlendirilirken hangi hedeflere ulaşılmadığı ve bu hedeflerin programın hizmet ettiği gruba uygun olup olmadığı sorgulanır. Elde edilen sonuçlara bakılarak ulaşılamayan hedeflerde değişikliğe gidilir ya da bu hedefler programdan çıkarılır. Hedeflerde bir problem yoksa hedefin kazandırıldığı öğretim yaşantısı gözden geçirilir. Bu durumda öğretim yaşantısı tekrar düzenlenir. Hedefe dayalı değerlendirme modelinde yer verilmesi gereken aşamaları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz.

1. Programın hedeflerini belirleme
2. Hedefleri kazandırılmak istenen özelliğe göre sınıflama
3. Hedefleri davranış cinsinden ifade etme
4. Hedefe ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumu saptama
5. Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçme
6. Öğrencilerin davranış şekilleri ile ilgili veriyi toplama
7. Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma (Demirel, 2015:174-175).

Amaca dayalı program değerlendirme yaklaşımlarının programların amaçları açık ve anlaşılır olduğu durumlarda kullanılmasının daha uygundur. Anlaşılması ve uygulanması oldukça kolay olan bu yaklaşımın güçlü olduğu diğer bir yönü modellerin uygulama aşamaları belirgin olduğundan karar vericiler için tüm aşamalarda program la ilgili olarak bol miktarda bilgi sağlamaktadır. Ayrıca programın amaçlarının açıkça ifade edilmesi, değerlendiricilere program hakkında yargıya varmada hangi temel değerlerin dikkate alınacağını görmelerinde yardımcı olur. Amaca dayalı program değerlendirme yaklaşımı ile programın değeri ve kazancı hakkında yeterince bilgi sağlanamayacağı eleştirisi yapılmaktadır. Yine amaçlarda belirtilmemiş olan önemli program ürünlerinin değerlendirilmesinin göz ardı edilmesi yaklaşımın önemli eksikliklerinden birisi olarak ifade edilmektedir (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2004: akt. Yüksel ve Sağlam, 2014: 49).

1.4.1.2. Yönetime Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Yönetime dayalı program değerlendirme yaklaşımı, program değerlendirme sürecinde elde edilen bilgilerin özellikle karar vericiler, kurullar, müdürler vb. yönetim basamağında yer alan bireylerce daha etkili kullanılabilceğini savunan bir yaklaşımdır. 1960'lı yılların sonlarına doğru eleştirilmeye başlanan program değerlendirme modellerine alternatif olarak ortaya atılan bu yaklaşımla birlikte değerlendirme sürecinde program amaçları yerine program yöneticilerinin kararlarına odaklanılmıştır (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2004: akt. Yüksel ve Sağlam, 2014: 51).

Yönetime dayalı program değerlendirme yaklaşımında değerlendiricilere ve yöneticilere programların tasarlanıp, uygulandıktan sonra değerlendirme sonuçlarını beklemek yerine programı daha tasarı aşamasındayken tartışma fırsatı vermesi; karar vericiler çevre girdi, süreç ve ürün değerlendirmesi olarak ayrı ayrı bilgilendirmesi yaklaşımın üstünlükleri arasındadır. Ayrıca, program devam ederken, programın her boyutuyla ilgili değerlendirme sonuçları anında yöneticilere sunulmakta ve yöneticilerden de değerlendiricilere geribildirim verilmektedir. Dolayısıyla programın yeni gereksinimlerden, kaynaklardan, gelişmelerden, günlük işlemlerden etkilenmemesi ve değerlendirmecilerin kararsız kalması olanaksızdır. Yaklaşımın sınırlılıkları ise yöneticilerin program değerlendirme yargılarını elinde bulundurması ve değerlendiricilerin sadece bir görevli olarak algılanması olarak söylenebilir. Değerlendiricilerin kararlarının yöneticiler ile uyuşmaması durumunda değerlendiricinin yöneticiler tarafından yetersiz olarak değerlendirilmesine ve isine son verilmesinde sebep olabilmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2014: 51-52).

1.4.1.3. Uzman Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Uzmanlığa dayalı program değerlendirme yaklaşımı, bir kurum, program, ürün veya etkinliği değerlendirmede alandaki uzmanların mesleki uzmanlıklarını temele alan program değerlendirme yaklaşımıdır. Değerlendirilen olguya bağlı olarak çok farklı alanlarda kullanılabilir. Bu yaklaşımda eğitsel bir programın değerlendirilmesinde program geliştirme ve değerlendirme uzmanına gereksinim duyarken bir hastanenin hizmetlerinin değerlendirilmesinde doktorların, sağlıkçıların, eczacıların uzmanlıklarına gereksinim duyar (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Uzman odaklı program değerlendirme yaklaşımı, kurumsal etkililiğin değerlendirilmesinde, değerlendirme yönteminin ve ölçütlerinin geliştirilmesinde, kurumsal gelişimin sağlanmasında, genel olarak topluma faydalı eğitim amaçlarının oluşturulması ve düzenlenmesinde, yeni kurulan ve gelişen kurumlara yardım ve danışmanlığın sağlanmasında, akademik özgürlük ile eğitsel etkinliklerin gerçekleştirilmesinde önemli katkılar sağlar. Bunların yanında uzman odaklı değerlendirme yaklaşımı geniş uygulama alanına sahip olması, kolay ve uzun zaman gerektirmeden uygulanabilmesi, değerlendirilen programın niteliği hakkında gözlemlere dayalı nitel veriler sağlaması yönünden tercih edilen bir yaklaşım olagelmıştır (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2004: akt. Yüksel ve Sağlam, 2014: 69).

Uzman odaklı program değerlendirme modelinin zayıf yönleri de bulunmaktadır. Yaklaşımın odağında uzmanlar olduğu için uzman seçiminde olabildiğince titiz olunması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü değerlendirme kararını verecek uzmanın eğitimi, deneyimi ve algısal yetileri program değerlendirme sürecinde önem arz etmektedir. Ayrıca değerlendirmenin yalnızca uzmanın görüşlerine göre yapılması da sürecin niteliğini etkileyebilmektedir (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2004: akt. Yüksel ve Sağlam, 2014: 69).

1.4.1.4. Tüketici Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Tüketici odaklı program değerlendirme yaklaşımı eğitim programları, çalıştaylar, eğitsel yazılımlar, eğitim araç ve gereçleri, hizmetiçi eğitimler gibi eğitsel ürünler ve hizmetler hakkında bilgi toplamakla yükümlü bireyler ve bağımsız kuruluşlar tarafından geliştirilmiş ve desteklenmiş bir program değerlendirme yaklaşımıdır. Scriven ve Komoski'nin temsil ettiği bu yaklaşımda değerlendirmenin amacı, sonuçlar hakkında karar vermek için bilgi sağlamaktır (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2004: akt. Yüksel ve Sağlam, 2014: 71). Günümüzde eğitsel ürünlere ve hizmetlere olan talepte büyük artış görülmekle birlikte bu ürün ve hizmetlerin tüketicilerin gereksinimlerini ne kadar karşıladığının değerlendirilmesi ihmal edilmektedir. Bu nedenle tüketici eğitimi ve ürünlerin etkililiği hakkında nesnel değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Bunun sağlanması için de ürün değerlendirme formları, ürün değerlendirme kontrol listelerinin kullanılması önerilmektedir (Mathison, 2005: akt. Yüksel ve Sağlam, 2014: 71).

Tüketici eğilimli program değerlendirme yaklaşımı, sonuçları analiz etmek için eleştirmenlerin kriterlerini kullanma, sonuçları test etme, programı uygulayan kişilerden elde edilen bilgilerle programın etkililiğine karar vermeyi temele alması yönüyle diğer

yaklaşımlardan ayrılır. Uygulamadaki sonuçları ve yapılan etkinlikleri değerlendirmede kriterleri kullanma, değerlendirmenin izleme ve düzey belirleme rollerini işe koşması bu yaklaşımın üstün yönleri arasında sıralanabilir. Programı uygulayanların önyargıdan uzak olmaları, teknik yeterlilik, sonuçlar hakkında değerlendirme yaparken savunulabilir kriterler kullanma bu yaklaşımın değerlendirme kriterlerini oluşturmaktadır. Değerlendirmede kararın uygulayıcılardan elde edilen bilgilere dayalı olması, uygulayıcıların ihtiyaçlarına dayalı olması yaklaşımın yararlı yönlerini; program üzerinde tartışmaya açık olmaması da sınırlı yönünü oluşturmaktadır (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997: akt. Sıcak, 2013: 40).

1.4.1.5. Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Katılımcı odaklı program geliştirme modelinde program paydaşlarının katılımını ve program etkinliklerinde ve uygulama ortamında aracısız deneyimleri ön plana çıkaran yeni bir değerlendirme yaklaşımı olarak ortaya çıkmıştır. 1970'li yıllardan sonra hızla yaygınlaşan bu genel yaklaşımın temel amacı bireye yönelik hizmetlerle ilgili beklentileri, sorunları ve çözümleri gözlemlemek ve tanımlamaktır. Bu yaklaşıma dayalı olarak zamanla çeşitli program geliştirme modelleri geliştirilmiştir (Yüksel ve Sağlam, 2014: 75-76).

Katılımcı odaklı programın üstün yönlerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- Programın değerlendirilmesi sürecinde izlenen sabit bir plan olmaması, başka bir deyişle uygulanmasındaki esneklik, değerlendirme sürecinin değiştirilebilir olmasını sağlamaktadır.
- Hem öznel hem nesnel hem de nitel ve nicel verilerin toplanabilmesi değerlendirilen programa ilişkin çok miktarda veri elde edilmesini sağlar.
- Değerlendirmede insan faktörüne vurgu yapılır ve tüm katılımcıların görüşleri dikkate alınır, dolayısıyla değerlendirme sürecine değişik bakış açıları yansımış olur.
- Değerlendirilen programdan etkilenenler ve programı etkileyenler değerlendirme sürecine katıldıklarında kendilerini daha rahat ifade etme, ilgilerine ve sorunlarına ilişkin görüş ifade etme fırsatı yakalamaktadırlar. Bu durum katılım kültürüne katkı sağlamaktadır.

Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımına dayalı program değerlendirme modellerinin sınırlılıkları ise şunlardır:

- Değerlendirme sürecinde katılımcıların farklı bakış açılarına yer verilmesi, elde edilen verilerin nitel olması nedeni ile verilerin çözümlenmesi süreci uzun sürmektedir.
- Değerlendirme sürecinde, verilerin daha çok nitel ve öznel olması nedeniyle elde edilen verilerin geçerliği ve güvenilirliğinde değerlendiricinin çok dikkatli olmasını gerektirir.
- Programın değerlendirilmesinde paydaşlar ile gerçekleştirilmesi ve bu süreçte birçok katılımcının yer alması değerlendirmenin maliyetini artırır (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2004: akt. Yüksel ve Sağlam, 2014: 88).

1.5. İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı

Türkiye’de 2010 yılında Bakanlar Kurulu tarafından, yabancı dil olarak öğretilen İngilizce dersi ile birlikte ikinci bir yabancı dil olarak Fransızca, Almanca, İtalyanca, Rusça, İspanyolca, Çince ve Arapça dillerinin de okutulması kararlaştırılmıştır. Böylece Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 24 Mart 2010 tarihinde 1896 sayı ile yazılan resmi yazı ile Bakanlar Kurulu 14 Ekim 1983 tarihli ve 2923 sayılı kanunun 2. Maddesine göre 8 Nisan 2010 tarihinde örgün eğitim veren kurumlarda Arapça dersinin eğitim öğretiminin kararını vermiştir. Bu kararın ardından Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından bir komisyon kurulmuş olup komisyonca 26.09.2011 tarihinde hazırlanan İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı kabul edilmiştir.

Gerek ortaöğretim olsun gerekse ilköğretim, İmam-Hatip okullarında okutulan bütün meslek derslerinin içerik bakımından Arapça ile yakından ilgili olduğu söylenebilir. 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 manası ile kavranması Arapça dersinin yardımıyla olur. Bu durum, Arapça dersinin imam hatip okullarında içerik bakımından bir meslek dersi olarak okutulmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Özcan, 2015: 53).

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından 26.09.2016 tarihinde ve 45123216-101-E.10248111 sayı ile yazılan yazı gereği Talim Terbiye Kurulunda görüşülen İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programında, 2017-2018 Eğitim ve Öğretim Yılı itibarıyla

uygulanmak üzere değişiklik yapılması ve programın 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıfları kapsamayı kararlaştırılmıştır (MEB, 2016: 1). Yapılan değişikliklerle Arapça dersi temel öğretime bağlı ilk ve ortaokullarda seçmeli, din öğretimine bağlı İmam Hatip Ortaokullarında ise zorunlu okutulacak dersler arasında yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı bütün olarak değerlendirilmiştir. Fakat 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okul türü farklılaştığı için 2, 3 ve 4. sınıflarda seçmeli Arapça dersi almayan öğrenciler için bazı tedbirlerin alındığı görölmektedir. Programın ortaokul seviyesi; ilkokul 2, 3 ve 4. sınıflarda Arapça dersini seçmeli olarak tercih eden öğrenciler için 5.sınıfta sarmal yapıda hazırlanmış olması gereği bir tekrar özelliği taşımaktadır. İlkokulda Arapça dersini seçmeli olarak almayan, ortaokula hiç Arapça dersi görmeden başlayan öğrenciler için ise bir başlangıç seviyesindedir. Ayrıca İmam Hatip Ortaokuluna devam eden ve zorunlu olan Arapça dersinin yanında seçmeli olarak da Arapça dersi görmek isteyen öğrenciler için uygulanması gereken planlamanın, zümre öğretmenler kurulu kararına göre belirlenmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2016:3).

Eğitim sistemimizin ezberci anlayıştan uzak kalamayışı hangi kademedede olursa olsun eğitim sisteminin en büyük açıklarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Sadece yabancı dil derslerinde değil, diğer temel derslerde de büyük oranda ezberci eğitim anlayışı hâkim olduğu görölmektedir. Arapça dilbilgisi kurallarını ezberleyerek öğrenen bir öğrencinin uygulama aşamasında neyi nasıl yapacağını bilememesinin temel nedenlerinden birisi budur. Başka bir örnekle açıklayacak olursak, her eğitim yılı başlangıcında, tarihî bir savaşın mantığına inilmeden ezberlenen sebep ve sonuçlarının sene sonunda unutulması başka bir Őeyle açıklanamaz (Kervankaya, 2014: 129). Bu nedenle Arapça dersinin öğretilmesi aşamasında ezberden uzak, temel dil becerilerinin edinilmesine yönelik bir anlayış benimsemelidir.

İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programın hazırlanmasında merkeze alınan yaklaşım iletişimsel yaklaşım olmuştur. İletişimsel yaklaşımda, dil kurallarının öne çıkarıldığı anlayış yerine dil kullanımına ağırlık veren, dilin kim tarafından, nerede, ne zaman ve nasıl kullanılması gerektiğini belirten bir anlayış öne çıkmaktadır. Programda çoğu yabancı dil öğretiminde temel alınan sarmal yaklaşım tercih edilmiştir. Sarmal yaklaşım ile konular her bir konuyla üst üste gelen bilgi yığını Şeklinde olmayıp, iç içe örülen, başlangıcı, ortası ve sonu arasında kolayca bağlantı kurulabilen bir sistem dâhilinde ortaya konulmaktadır. Programın temel yaklaşımlarını oluşturan diğer unsurlar ise,

programda dört dil becerisine odaklanması, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM) esas alınması ve çocuklara yabancı dil öğretilmişinin bilincinde olunmasıdır. Avrupa Konseyi tarafından yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için yabancı dil dersinin uygulanmasına dair karşılaştırılabilir standartlar getiren Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM), 1997 yılında konseye üye ülkeler tarafından onaylanmıştır. Ortak başvuru metni, çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün önemini vurgulandığı, dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme alanlarında yol gösterici bir kılavuz kitaptır. OBM’de kültürler arası ilişkilerin önemi ele alınmakta ve dili öğrenen kişilerin ulaşması beklenen yabancı dil yeterlik düzeyleri açıklanmaktadır. Belirtilen yeterlik düzeyleri (A1-C2) şeklinde tanımlanmakta ve bu düzeyler bütün Avrupa ülkeleri tarafından tanınmaktadır. Bu nedenle OBM her türlü yabancı dil dersi öğretim programlarının hazırlanmasında esas alınabilecek bir kaynak olma özelliği taşımaktadır (Demir, 2015: 23). İletişimsel yaklaşım esas alınarak hazırlanan İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programında, dilin asli fonksiyonu olan yazılı ve sözlü iletişimin sağlanması temel alınmıştır. Bu nedenle programda; Arapçanın gramer kaidelerine yoğunlaşmak yerine, bir iletişim aracı olarak kullanılması ön planda tutulmuştur (Demir, 2015: 88).

Arapça dersi öğretim programının öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından hiç okunmaması ya da göz gezdirmekle yetinilmesi durumu Arapça öğretimin niteliği açısından olumsuz bir durumdur. Dolayısıyla öğretmenlerin, programın tamamını özümseyerek okumaları ve öğretim faaliyetleri boyunca da programı kendilerine rehber edilmeleri, programın hedeflediği amaçların gerçekleşmesi için zorunluluktur. Ayrıca programların, öğretimden hedefledikleri amaçlarına ulaşma durumlarının doğru ve güvenilir bir şekilde değerlendirilebilmesi açısından da önemlidir (Arapçukuru, 2018: 184).

1.5.1. Arapça Öğretim Programının Genel Yapısı

İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programının yapısını, programın genel amaçları, içeriği, öğrenme alanları, kazanımlar, açıklamalar, etkinlikler, dil yapıları, dil yeterlilik düzeyleri, temalar ve içerik önerileri ve son olarak bu önerilere ilişkin açıklamalar oluşturmaktadır. İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin yabancı dil gelişimini sağlamayı amaçlamaktadır. Programda dört dil becerisi birlikte ve etkileşim içerisinde kullanılmış, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi sağlanmıştır. Programın

öğrenme alanlarını oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri, tablolar kullanılarak ve maddeler halinde ele alınarak ilgili bölümde özetlenmiştir. Öğrenci için eğitim yoluyla planlanıp öğrenme-öğretme yaşantıları sonrasında ulaşmaya çalışılan bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünü olan kazanımlara, her düzey için açıklamaları ile birlikte programda yer verilmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2011 yılında İlköğretim 4-8. sınıflar için hazırlanan Arapça Dersi Öğretim Programında hedef kitleye kılavuzluk etmesi amacıyla kazanımların hayata geçmesini sağlayacak sınıf içi ve okul dışı uygulamalar olan etkinliklere yer verildiği halde 2016 yılında hazırlanan İlköğretim 2-8. sınıflar Arapça Dersi Öğretim Programında etkinlik örneklerine yer verilmediği görülmektedir. Kazanımların gerçekleştirilmesi için kullanılması önerilen dil yapıları, doğal iletişim durumları esas alınarak kapalı olarak verilmiştir. Programın öngördüğü yapılar birer araç konumunda olduğundan öğrenme-öğretme sürecinin teorik dilbilgisi öğretimine dönüştürülmemesi önerilmektedir. İlköğretim 4-8. sınıflar için 2011 yılında hazırlanan Arapça Dersi Öğretim Programında genel olarak 12 tema ismine yer verilmiş olup her sınıf seviyesinde bu 12 tema içinden 6 tanesinin seçilerek bir öğretim yılında işlenmesi tavsiye edilmiştir. İlköğretim 2-8. sınıflar için 2016 yılında hazırlanan Arapça Dersi Öğretim Programında ise 2-4. sınıf seviyeleri için 8'er adet, 5-8. sınıflar için ise 6'şar adet tema belirlenmiş ve her sınıf düzeyinde öğretilecek temalar, belirtilen temalara ait kazanım sayıları ve ders sayıları net bir şekilde ifade edilmiştir. (MEB, 2011; MEB, 2016)

1.5.2. Arapça Öğretim Programında Öğrenme Öğretme Süreçleri

İlköğretim (2-8.sınıflar) Arapça Dersi Öğretim Programında öğrenme alanları sınıf seviyelerine uygun olarak dört temel dil becerisini kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Temel dil becerileri ele alınırken birbiriyle etkileşim içerisinde olmasına dikkat edilmiş ve bu sayede doğal iletişim ortamı şartları oluşturulması sağlanmıştır. Öğrencinin bu etkileşim sayesinde dili öğrenmesi, aktif kullanması ve öğrendiklerini yapılandırma süreci kolay hale gelecektir. Ayrıca öğrencinin, dil becerilerini etkileşim halinde kullanarak anlama ve anlatma yetilerinin geliştirilmesi hedef alınmaktadır.

1.5.3. Arapça Öğretim Programının Vizyonu

İlköğretim (2- 8. sınıflar) Arapça Dersi Öğretim Programının vizyonu, bir yabancı dil olarak Arapçayı öğrenme konusunda ilgi ve istek duyan, Arapça bilgi seviyesini yükseltmeye gayretli, bu dili öğrenirken başkalarıyla işbirliği yaparak birlikte öğrenebilen, sorgulama ve düşünme yetilerini kullanabilen, karar verme mekanizmasını harekete

geçiren, karşılaştığı sorunlara nasıl çözüm üreteceğini bilen, sahip olduğu değerlerin farkında olup bunları benimseyen, başkalarına karşı saygılı ve hoşgörülü tavır sergileyen, gündelik yaşantısında Arapça kullanabilen, Arapça kullanımı esnasında kendine güvenen ve hata yapma endişesi duymayan bireyler yetiştirmektir (MEB, 2011; MEB, 2016).

1.5.4. Arapça Öğretim Programının Temel Yaklaşımı

Dil iletişimi sağlayan sosyal bir olgu olduğu için İlköğretim (2- 8.sınıflar) Arapça Dersi Öğretim Programı dil öğretiminde gramer yerine dilin kullanılmasını ön plana çıkaran iletişimsel yaklaşım merkeze alınarak hazırlanmıştır. Bu yaklaşıma göre yabancı dil öğreniminde asıl gaye, dilin asli fonksiyonu olan sözlü ve yazılı iletişimi sağlamaktır. Bu durumda dilin bir iletişim aracı olarak kullanılması, gramer yapısının öğrenilmesinden daha önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler için iletişim, kişisel ihtiyaçların giderilmesi, yeteneklerin gelişmesi, cemiyet yaşantısının oluşması ve devamının sağlanması için gereklidir. Bu nedenle iletişimsel yaklaşımda öğrencilerin dilin kalıplarını ezberlemeleri yerine öğrenilen bilgileri anlamaları ve kavramaları, hayatın akışında kullanmaları öne çıkmaktadır. İletişimsel yaklaşım esas alındığında öğrenciye kurallar doğrudan verilmez. Bunun yerine, dilin kullanılması sürecinde öğrenciden kuralları araştırıp bulması ve anlaması beklenir. Bu yaklaşımda öğrenciye bir konu ya da içeriğin aktarılmasında, sınıf içinde veya dışında her fırsatta dil öğretiminin sürekliliğini sağlayan etkinlikler yapılması gerekir.

Programının başka bir özelliği de “sarmal yaklaşım” temelli olmasıdır. Sarmal yapı öğretmene ve öğrenciye belirli bir konuyu, sonra öğrenilecek konular esnasında tekrar etme imkânı sağlar. Sarmal yapıda öğrenilen bilgilerin tekrarına ve yeni öğrenileceklerin aşamalı olarak öğrenilenlere eklenmesine, var olanların üzerine yeni bilgileri belirli bir süreçte aşamalı olarak verilmesi söz konusudur. Böylelikle bir konu ya da içerik değişik zamanlarda tekrarlandığında, farklı açılardan öğrenildiğinde pekiştirilmiş olur ve öğrenilenlerin unutulması engellenmiş olur. Programın sarmal yapıya sahip olması Arapça öğretimi esnasında konuların kolaydan zora, yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta derinleşerek ve genişleyerek ilerleme imkânı sunmaktadır.

İlköğretim (2- 8.sınıflar) Arapça Dersi Öğretim Programı öğrencilerin hayatları boyunca yararlanabilecekleri dinleme-anlama, konuşma, okuma-anlama ve yazma becerilerine odaklanarak hazırlanmıştır. Öğrencilerden bu becerileri kullanarak kendilerini

bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları, Arapça ve diğer yabancı dillerin öğrenimine karşı olumlu tavır takınmaları beklenmektedir.

Programın kazanımları; dil becerilerini geliştirmek maksadıyla öğrencinin merkezde olduğu bir anlayış çerçevesinde hazırlanmıştır. Öğrenciyi merkeze alan eğitim, öğrenmeyi öğrenmenin ilke edinildiği, her bir bireyin değişik zaman, üslup ve hızda öğrenebileceği esasına dayalı, düşünme yetilerini geliştirmenin yaratıcı düşünceyi de geliştirdiğini öngören bir anlayıştır. Öğrenciyi merkeze alan anlayışa göre bireylerin bir problemle karşılaştıklarında kararlarını doğru bir şekilde alıp uygulamaya başlamaları, yaratıcı düşünmeleri, problem çözme becerisine sahip olmaları, öğrenmeyi öğrenmeleri, iş birliği yaparak hareket etmeleri, kendi kendini yönetebilmeleri beklenmektedir. Bu anlayışta öğreten, öğrenenin farklı özelliklerini belirleyen, ilgi ve ihtiyaçlarını saptayan, yapılacak işleri planlayan veya koordine eden, çalışmalar için uygun ortamı hazırlayan, kuralları ortaya koyarak rolleri belirleyen, yapılacak olan çalışmayı başlatıp sürdüren, sonuca ulaştırıp sınavan bir yol gösterici pozisyonundadır. Bu nedenle programda öğretmeni merkeze alan anlatım doğrulatma ve uygulatma gibi geleneksel öğretim uygulamaları yerine, öğrenciyi merkeze iletişimsel bir öğretim sistemi esas alınmıştır.

Yabancı dil öğretiminde çocuklar ve yetişkinlerin durumu farklılık arz etmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde çocuklara ait aşağıda belirtilen bazı özelliklerin bilinmesi önem taşımaktadır.

- Çocukların anlamı kavramaları daha hızlı gerçekteşmektedir. Onlar yabancı dil öğrenirken işittikleri bir kelimeyi anlamadan önce iletişimin taşıdığı genel anlamı fark edebilirler. Bu yüzden çocuklar için görsellik içeren materyallerle, gösterim yoluyla, jest ve mimiklerle daha hızlı kavrama özelliğine sahiptirler.
- Çocuklar hedef dilden öğrendiklerini az da olsa başarılı bir şekilde iletişim kurmada kullanabilirler.
- Çocuklar karşılaştıkları bazı problemleri çözmek ve çoğu görevi gerçekteştirebilmek için nasıl ana dillerini dolaylı bir şekilde öğreniyorsa, bu dolaylı öğrenebilme özelliklerini yabancı dil öğreniminde de kullanabilmektedirler.
- Bireyler muhtemeldir ki küçük yaşlarda bir yabancı dil öğrenmeye ihtiyaç duymazlar fakat doğaları gereği oyun ve eğlenceli etkinliklere ilgi duyarlar. Bu nedenle doğaları gereği oyun ve eğlenceye ilgi gösteren çocukların yabancı dilde

iletişim kurma ihtiyacı oyun ve eğlenceli etkinlikler yoluyla oluşturulması tavsiye edilmektedir.

- Çocukların hayal güçleri oldukça geniştir. Onların zengin hayal gücü, sınıfta hayatla iç içe olan gerçek dili kullanma imkânı ortaya çıkarır. Hayal güçleri sayesinde çocuklar, rol yapma ve drama gibi yöntemleri kullanarak başka ülkelere yolculuk yapabilir, yabancılarla tanışıp etkileşim içinde olabilirler.
- Çocuklar kendi seviyelerine uygun bilişsel ve duygusal etkinliklere karşı ilgilidirler. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde onların seviyesi dikkate alınmalı, kullanılacak yöntemler ve etkinlikler ilgilerini çekmelidir. Küçük yaşlarda öğrenilemeyen bir dil yapısı ya da kelime hazinesi edinmemeleri gelecekte telafi edilir. Ancak yabancı dil öğrenmeye karşı olumsuz bir tutuma sahip olmalarının telafisi daha güç olacaktır.

İlköğretim (2- 8.sınıflar) Arapça Dersi Öğretim Programının, çocukların bu özellikleri dikkate alınarak hazırlandığı görülmektedir.

1.5.5. Arapça Öğretim Programının Yapısı

Bu başlık altında ilköğretim Arapça öğretim programı incelenerek elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Programın genel amaçları, kapsamı, programda yer alan öğrenme alanları, kazanımlar, dil yapısı başlıklarında açıklamalar yapılmıştır.

1.5.5.1. Genel Amaçlar

İlköğretim (2- 8.sınıflar)Arapça Dersi Öğretim Programı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 2’de yer alan Türk Millî Eğitiminin temel ilkelerine ve genel amaçlarına uyarak öğrencilerin;

- a. Bir yabancı dil olarak Arapça öğrenme konusunda ilgili olmalarını,
- b. Dünya üzerinde Arapça konuşulan farklı kültürleri tanımalarını, bu kültürlerle ait olan insanlara gereken hoşgörüyü ve saygıyı göstermelerini,
- c. Hedef dil olan Arapçada temel dil becerilerini geliştirebilmelerini,
- d. Öğrenme düzeylerine uygun hedef dile ait olan görsel, işitsel ve yazılı kaynakları takip edebilmelerini,
- e. Yaşlarına ve seviyelerine uygun bir şekilde bilgi teknolojilerinden de yararlanarak öğrenme becerilerini geliştirebilmelerini, (MEB, 2016: 6)
- f. Kendi kültürel değerlerini yabancılara aktarmalarını,

g. Diller İçin Ortak Başvuru Metninde belirtilen ölçütlere göre kendilerini değerlendirmeleri amaçlamaktadır. (MEB, 2011: 9)

1.5.5.2. Programın Kapsamı

İlköğretim (2- 8.sınıflar)Arapça Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin iletişim becerilerini, zihinsel ve psikomotor gelişim düzeylerini, duyuşsal alanlarını, psikomotor becerilerini, 2-8. Sınıflarda sevelerine uygun düzeyde ahenkli olarak dört temel dil becerisini, hedef dilin yaşadığı kültürü tanıma yetileri geliştirmeye yönelik iş birliği yapacakları ve birlikte sorumlulukları paylaşacakları öğrenme ortamlarını, kendi yeteneklerini keşfetmelerini, güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarını, dil becerilerini geliştirirken özellikle üretime dayalı beceriler aracılığıyla kendilerini ifade etme becerilerini, kendi kendine öğrenme için materyal oluşturma ve kullanma yeteneği gibi çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlarla düzenlenmiştir.

1.5.5.3. Öğrenme Alanları

İlköğretim (2- 8.sınıflar)Arapça Dersi Öğretim Programı öğrenme alanları ilgili sınıf seviyelerine uygun olarak dört temel dil becerisinden (dinleme anlama, konuşma, okuma anlama, yazma) meydana gelmektedir. Programın genelinde bu dört temel dil becerisinin doğal iletişim ortamlarındaki gibi birbiriyle etkileşim halinde ele alınması amaçlanmaktadır. Bu etkileşim sayesinde öğrenciler dili daha kolay öğrenecek, daha etkili kullanacak ve öğrendiklerini daha kolay yapılandırabileceklerdir. Aynı zamanda bu temel becerilerin birlikte ve etkileşim halinde kullanılması öğrenciler üzerinde anlayabilme ve anlatabilme yetilerini güçlendirmeleri hedeflenmektedir. Programda yer alan öğrenme alanları ele alınırken ilgili alanlar hakkında ilave açıklamalar yapılmıştır. Aynı zamanda dört temel dil becerisinden olan yazma becerileri hakkında çalışmamızda ayrı bir başlık açılmış, çalışmamızla ilgili öğrenme alanı olduğu için bu kısımda daha kapsamlı bilgilere yer verilmiştir.

Dinleme Anlama Becerileri

Dinleme becerisinin yalın olarak ele alınması doğru değildir. Başka bir ifadeyle dinlemenin gerçekleşmesi, anlamayla doğrudan bağlantılıdır. Yabancı dil eğitimi verilirken hedef dilin öğrenci tarafından duyulmasını sağlamak dinleme becerisinin amacına ulaşması için yeterli olmayıp farklı gayelere ilişkin farklı dinleme etkinliklerine yer verilmesi gerekmektedir. Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini yürütürken değişik dinleme

çeşitleriyle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaç durumunu göz önünde bulundurarak alanında yetkin kişilerce hazırlanmış dinleme materyallerinin tercih edilmesinde ve kullanılmasında dikkatli olmalıdır.

Dinleme içe dönük bir süreç olduğu için dinleme faaliyetinin sonunda anlama eyleminin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmek için dinlemenin ardından konuşma gibi dışa dönük becerilere ders ortamında yer verilmelidir. Öğrencileri, dinleme becerilerini geliştirmek için sadece sınıf içinde değil sınıf dışı ortamlarda da dinleme faaliyetlerinin sürdürülebileceği, hedef dilde yayın yapan internet, televizyon kanalları, diziler v.b. alanlara yönlendirmek gerekmektedir. Etkileşimsel öğrenme imkânı oluşturmak ve anlamlı bir öğrenme sürecine katkıda bulunmak için dinleme etkinliklerini düzenleme sürecinde dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrası aşamaları dikkatlice gerçekleştirmek gerekir (MEB, 2016: 7-8).

Gündelik dilde en fazla kullanılan ve ilk sırada edinilen dil becerisi olması nedeniyle dinlemenin yabancı dil öğretiminde önemli bir yeri vardır. Uzun yıllar dinlemenin kendiliğinden gelişen bir beceri olduğu düşüncesi, dinlemenin yabancı dil öğretiminde ihmal edilmesine neden olmuştur. Günümüzde, Arapça dinleme becerisinin öneminin farkına varılmıştır fakat programda dinleme becerisi ile ilgili kazandırılmak istenen amaç ve kazanımların istenilen düzeye ulaşıldığı söylenememektedir (Çilek, 2016: 1).

Dinleme becerisinin öğretiminde gaye, öğrencilerin hedef dildeki ses ve ifadeleri tanıyıp vurgulama ve tonlamalardan kaynaklanan anlam değişikliklerini fark etmesi ayrıca konuşandan gelen iletiyi eksiksiz ve doğru olarak anlamasını gerçekleştirmektir. Dinleme öğretimiyle amaçlanan, normal hızla konuşulduğunda küçük detayların fark edilmesinden çok, genel bir bilginin alınmasını sağlamaya yöneliktir (Çilek, 2016: 2).

Dinleme ile ilgili kaynaklarda çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Dinleme, dinleyici durumunda olan bireyin öncelikle söylenenleri anlaması, sonra söylenenler arasında ilişki kurma ve iletişim alanındaki işlevini anlayabilmesi kabiliyeti olarak tanımlanmıştır (Temur, 2001: 61). Başka bir tanımlamada ise dinleme, konuşan bireyin iletmek istediği mesajı, noksansız ve tam bir şekilde anlama ve uyarana karşı etkileşimde bulunma işi olarak ifade edilmektedir (Demirel, 1999: 33). Dinleme ile ilgili yapılan bir diğer tanıma göre ise dinleme, konuşan bireyin ya da verilmek istenen mesajı sesli olarak okuyanın

vermek istediği sözlü iletilerin dinleyici durumdaki birey tarafından doğru şekilde anlaşılması faaliyetidir.” (Özby, 2005: 11).

Dinleme olayının gerçekleşmesi için öncelikle duymak ve işitmek gerekir. Ancak bu ikisi birbirinden farklı eylemlerdir. Fizyolojik bir süreç olan duymayı, havada bulunan ses dalgalarına yaklaştığımızda bu ses dalgalarının titreşimler halinde kulak zarına çarpası sonucunda meydana gelen olay olarak açıklayabiliriz fakat dinlemek daha farklı bir olaydır (Cihangir, 2011: 23). Dinleme işitme kavramlarının çoğu zaman eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Oysa dinlemeyle işitme birbiriyle ilişkili fakat birbirinden değişik etkinliklerdir. İşitme eylemi, kişinin istek ve iradesinin dışında gerçekleşirken; dinleme eylemi, belirli bir amaca yönelik yapılan, öğrenilmesi gereken bir beceri olarak karşımıza çıkar (Ergin, 1995: 161).

Konuşma Becerileri

Konuşma, duygu ve düşüncelerin sözlere aktarılması olarak açıklanabilir. Konuşma sayesinde insanlar, zihinsel yapılarını ortaya çıkararak düşünce yapılarını ortaya koymaktadırlar. Konuşma, zihinde oluşan ve sözlere doğru devam eden bir süreci içermektedir. Konuşma sürecinde birçok öge bir arada hareket etmektedir. Bu ögeler düşünce, duygu, beyin, konuşma organları ve seslerden oluşur. Konuşma esnasında düşünceler seslerle ifade edildiği için konuşma eylemi sesli düşünme olarak da ifade edilir. (Dağbaşı vd, 2018: 85)

Günlük hayatta veya sınıfta çoğu kez iki çeşit konuşma gerçekleştirilmektedir. Bunlardan birincisi hazırlıksız konuşmalardır. Bu konuşmalar doğal ve kendiliğinden olan konuşmalardır. Bu tarz konuşmalar genellikle tartışma, grup etkileşimi şeklinde karşımıza çıkar. İkincisi ise planlı ve hazırlıklı konuşmalardır. Bu tarz konuşmalara ise savunma, görüş sunma veya sözlü sunum vb. örnek olarak verilebilir. Bahsedilen konuşmalar yoluyla öğrenciler bilgi ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşarak akıcı ve etkili konuşma becerilerini geliştirme imkânı bulur (Dağbaşı vd, 2018: 86).

İlköğretim (2- 8.sınıflar) Arapça Dersi Öğretim Programında öğrencinin, hedef dilde kendisini sözlü olarak ifade edebilmesi yabancı dil öğretiminde önemli amaçlardan biri olarak belirtilmektedir. Öğrencinin hedef dilde sözlü olarak kendisini ifade edebilmesi yabancı dil öğretiminin önemli hedeflerinden biridir. Herhangi bir yabancı dili bildiğimizi ya da bilmediğimizi o yabancı dili konuşmada ne kadar kullanabildiğimizle ilişkilidir.

Konuşma becerisini gerçekleştirirken bilişsel becerilere ek olarak psikomotor becerilere de ihtiyaç duyulur. Bunun yanında öğrencinin öğrendiği yabancı dili rahatça konuşabilmesi için özgüven gibi duyuşsal becerilere de sahip olması gerekir. Özet olarak konuşma becerisinin gerçekleşmesi için hem bilişsel hem psikomotor hem de duyuşsal etkenler devreye sokulmalıdır. Öğrencilerin öğrendikleri yabancı dildeki konuşma becerilerine hedeflenen düzeyde sahip olabilmeleri için telaffuz kurallarına riayet etmek, jest, mimik gibi sözel olmayan iletişimi etkin olarak kullanmak da konuşma becerilerini destekleyen önemli unsurlardır. İletişim kurarken kullanılan kısa ifadelerin hatta arada sözel olmayan ifadelerin de önem taşıdığı dikkate alınır, bir öğrencinin bu şekilde anlamlı bir iletişim kurabilmesi onu yabancı dilde konuşma becerilerini kullanma konusunda cesaretlendirebilir. Özellikle başlangıç seviyesinde, birçok söz ve fiil kalıplar hâlinde öğretilir.

İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programında konuşma öğrenme alanının, sözlü anlatımı ve karşılıklı konuşmayı sağlayacak şekilde hazırlandığı görülmektedir. Sözlü anlatımda, kişi karşısındaki kişiden cevap beklentisi yoktur bu nedenle sözlü anlatım aralıksız devam edebilir. Birisini muhatap alıp konuşma ise daha çok karşılıklı gerçekleşir. Sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma becerilerini öğrencilerine kazandırmayı hedefleyen bir öğretmen, etkinliklerini hazırlarken farklı konuşma türlerine yer vermelidir. Öğretmenin sınıf içinde kullanabileceği konuşma türlerini modelleme, yoğun konuşma ve aktarımsal konuşma olarak sıralayabiliriz. Anlatımdan çok belirli bir telaffuzu gerçekleştirmek için yapılan tekrarları modelleme, dilsel bir yapıyı doğru kullanmayı öğretmek amacıyla bireysel ya da ikili çalışmalarla gerçekleştirilen sınırlı konuşmaları yoğun konuşma, belirli bir bilgiyi aktarmak için planlı olarak soru-cevap kurgusuyla devam eden konuşmaları da aktarımsal konuşma olarak tanımlayabiliriz.

Programda öğretmenin konuşma becerilerini uygularken kullanabileceği konuşma türlerinin yanında sınıf içi ortamda gerçekleştirilebilecek bazı konuşma etkinlikleri tavsiye edilmiştir. Bu konuşma etkinliklerini de diyaloglar, rol yapma, iletişim oyunları şeklinde sıralamak mümkündür (MEB, 2016: 8-9).

Okuma Anlama Becerileri

Yazılı ifadelerin algılanması bir saniyenin sadece üçte biri kadar zaman diliminde gerçekleşmektedir. Geri kalan zamanda ise metinde yer alan bilgiler algılanır ve yorumlanır. Bu durumda okuma hızıyla bilginin algılanması ve yorumlanması arasında

kuvvetli bir bağ vardır. Okuma hızını en fazla etkileyen faktörün okuyucunun belleği olduğu söylenebilir. Bu nedenle hızlı okuma tekniklerinde özellikle bilgiyi algılama ve yorumlama hızını artırmaya yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Okuma sırasında bilginin algılanması ve yorumlanmasıyla alakalı olarak öne sürülen varsayımlara göre okuma olgusu okuyucunun belleğinde üç aşamalı bir süreç olarak gerçekleşmektedir: Ön bellek, kelimeleri fotoğraf çeker gibi görsel olarak algılar ve algılanan unsurları saniyenin çeyreği kadar tutar. Ön bellekte algılanan unsurlar elemenden geçirilir ve kısa süreli belleğe aktarılır. Bu unsurlara ön bellek tarafından sonraki adımlarda gönderilenler de eklenir ve bir anlam verilir. Kısa süreli bellekte en çok 7 farklı bilgi depolama alanı vardır ve süresi de 20-30 saniyedir. Kısa süreli bellekte 20-30 saniye kalan bilgiler buradan uzun süreli belleğe gönderilir veya silinir. Böylelikle uzun süreli bellekte depolanan bilgiler yazılı metnin genel manasını ihtiva eden bir özete dönüşerek kişinin bilgilenme yapısını ortaya çıkarır (Er, 2015: .210).

İlköğretim (2- 8.sınıflar) Arapça Dersi Öğretim Programında okuma, okuma ya da karşılıklı konuşma metninde bulunan sözcük, söz öbeği, cümle vb.nin anlamını kavramakla birlikte öğrencinin parçanın amacını anlayabildiği, parça ile ilgili çıkarımlarda bulunduğu ve yorumlar yapabildiği bir süreçtir. Öğrenci okuduklarını anlayabilir ve diğer dil becerileriyle ilişkilendirebilirse sonucunda kendisini ifade edebilir, değerlendirmelerde bulunabilir ve ortaya konan düşüncelere katılıp katılmadığını belirtebilir. Okuma becerisiyle gerçekleştirilmek istenen birtakım amaçlar bulunmaktadır. Bu amaçları öğrencinin kelime hazinesini geliştirmek, sözcüklerin bağlam içinde yüklendikleri anlamları ayırt edebilmek, öğrenilen dilsel yapıları özgün metinlerde kullanımını sağlamak, dilsel üretim için doğal bir bağlam oluşturmak olarak sıralayabiliriz.

Okuma becerisiyle ilgili etkinlikler düzenlenirken bu etkinliklerin öğrencilerin seviyelerine uygun, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik, etkin katılımlarını sağlayacak şekilde olması okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin belirlenen okuma ya da karşılıklı konuşma metninin başlığına, görsellerine, anahtar kelimelerine vb. bakarak metni tanıma ve tahmin etme çalışmaları yapması, ifadelerin içindeki en önemli tümceyi tespit etmesi, ifadelerdeki eksik bırakılmış kısımları tahmin ederek tamamlaması, konularla ilgili değerlendirmeler yapması, metni beğenme ya da beğenmeme nedenini açıklaması, benzer durumlarda kendisinin nasıl hareket edeceğini ifade etmesi gibi etkinlikler; öğrenme tecrübesinin şahsileştirilmesi, eleştirel düşünme

becerisinin geliştirilmesi ve öğrenci merkezli bir eğitim ortamının oluşturulması açısından önem taşımaktadır.

Okuma becerisi etkinlikleri İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı'nda öğrenci seviyeleri ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak dağıtılmış olup; 2, 3 ve 4. sınıfın 6. temasına kadar okuma becerisi görseller yardımıyla okuma ve görsellerle eşleştirme yöntemiyle tanıma, 4. sınıf 6-8. temalarda hareke adı verilen sessiz harflerin seslendirilmesinde kullanılan kısa ünlü sesler yardımıyla kelimeleri okuma, 5. sınıftan itibaren de okuma becerisi, programın okuma becerileriyle ilgili hedeflerini gerçekleştirecek düzeyde dengeli bir şekilde verildiği görülmektedir.

Her şeyden önce okuma, ana dilde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de amacı gerçekleştirmeye dönük bir etkinliktir; asıl amaç anlamadır. Okuma eylemi içerikten bağımsız düşünülemez. Okuyucu, okuduğu metni anlayabilmek için hem bilgi birikimini kullanabilmeli, önceden edindiği bilgi birikimi ile okudukları arasında ilişkiler kurmalı, hem de anlamının meydana gelmesi için lazım gelen bilişsel stratejileri yerlice ve doğruca kullanabilmelidir. Okuma, salt kelimelerin peş peşe sıralandığı durağan bir etkinlik olmayıp, okuyucunun metinden edindiği bilgileri kendi bilgileri, düşünceleri ve amaçlarına göre harmanladığı bir etkileşim, aktif ve yaratıcı bir işlemdir (Er, 2015: 216).

Yazma Becerileri

Bu başlık altında yer alan bilgiler sadece İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı dikkate alınarak ortaya konulmuştur. Yazma becerileri ile ilgili ayrıntılı bilgiler için çalışmada müstakil bir bölüm bulunmaktadır.

Yazma becerisini yalnız okulda geçen zamanla sınırlı düşünmek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Yazma becerisinde, yaşam boyu gelişebilen, her disiplin gibi kendine özgü yöntemleri olan, teknolojinin etkilediği, süreç sonunda değerlendirilmesi gereken ürünler ortaya koyan ve tüm bu unsurları düzenleyip, onlardan nasıl yararlanılacağı konusuna rehberlik eden bir öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır (Demir, 2013: 46).

İlköğretim (2- 8. sınıflar) Arapça Dersi Öğretim Programında temel dil becerilerinin dördüncüsü ve sonuncusu yazma becerileridir. Yazma becerisi değişik gayelerle yararlanılabilecek etkili bir araçtır. Öğretmenler yazma becerisiyle ilgili çalışmaların her aşamasında öğrencilere yardım etmeli, rehberlik yapmalı ve onları

yönlendirerek yaptıkları hataları düzeltebilmeleri için kendilerine imkân sağlamalıdır. Yazma alışkanlıklarını geliştirmek, yazma çalışmalarında öğrenci üzerinde isteklendirme sağlayarak ve öğrencilerin yazıya karşı pozitif tutuma sahip olmalarını sağlamak gayesiyle uygun etkinlik örneklerine yer verilmelidir. İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı'nda 2. sınıf seviyesindeki yazma etkinliklerinin Arapça yazı şekline hazırlamak amaçlı yazı görsellerinin boyanmasından ibaret olduğu görülmektedir. 3. sınıf itibarıyla harflerin öğretime geçilmiştir. Programda 3. sınıfta yazma çalışmaları, sene başında yapılan çizgi çalışmaları ile sene sonunda yapılan konuların genel tekrarı arasındaki süreçte dengeli olarak ele alınması ön görülmüştür.

Harflerin yalın olarak ve kelime içinde tanınması, seçme, işaretleme, boyama ve çizgi üzerinden takip etme etkinlikleri kapsamında gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Temaların durumlarına göre Arapça yazma ilkelerine uygun olarak harflerin öğretim sırası belirlenebilir. Alfabetik sıralama belirleyici değildir. Herhangi bir harfin öğretimiyle ilgili anlamlı kelimelerden oluşan örnekler verilmeli, bu örnekler temalarda yer alan konularla ilgili ve uyumlu kelimelerin seçimine öncelik verilmelidir.

4. sınıfa gelindiğinde bütün harfler sırasına göre ve kelime içindeki yerine göre (başta, ortada, sonda) verilecek, öğrencinin bu harfleri tanınması sağlanacak, gerek tek başlarına gerekse kelime içindeki durumlarına göre öğrenciden tekrar yazması istenecektir. Yazma çalışmaları esnasında yazının yazılacak alanda bulunan satır çizgisine göre yerine ve yazılacak harfin yazma yönünün gösterildiği yönlendirici işaretlemelerin kullanılması gerekir. Bu uygulamaya hem harf yazımında hem sözcük yazımında hem de cümle yazımında yer verilmesi önem taşımaktadır.

5. sınıf itibarıyla yazma becerisi uygulamaları; harflerin yalın olarak yazılışı ve sözcük içerisindeki durumları, kısa ve uzun ünlüleri ve diğer yardımcı yazı unsurlarını içerecek şekilde okuma becerisi ile aynı yönde ahenkli şekilde ele alınması uygun görülmektedir. Bunun yanında programda hem yazma hem de dinleme becerileri ile koordineli halde dinleme becerisini geliştirmeye dönük dikte çalışmaları yapılması da gerekli görülmüştür. Bu aşamada yazma çalışmaları seviyeye ve aşamalılık ilkesine (yakından uzağa, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene) uygun olarak sözcük, cümle ve metin/diyalog düzeylerinde de ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. (MEB, 2016: 10-11)

1.5.5.4. Kazanımlar

Eğitim yoluyla planlı bir şekilde öğrenme-öğretme süreçleri sonunda öğrenende ulaşılması istenen bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünü kazanım olarak ifade ederiz. Bu yüzden öğrenenlerin, öğrenme alanındaki ilerlemeleri ile kazanımlara ulaşılması arasında doğru orantı bulunmaktadır. İlköğretim (2- 8.sınıflar) Arapça Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların sadece bir kez edinilmesi söz konusu değildir. Öğrenen aynı kazanımı farklı sınıf seviyelerinde ve farklı tema başlıklarının altında edinme imkânına sahiptir. Örnek verecek olursak, 4. sınıfta programda yer alan bir kazanımın aynı sınıfın farklı bir temasında düzeyi değiştirilerek yeniden yer alması, ya da farklı bir sınıf seviyesinde yine düzeyi değiştirilerek aynı kazanıma yer alması mümkündür. Programdaki kazanımlara ulaşabilmek için ilgili etkinliklerin gerçekleştirilmesinde tüm fiziksel tepki metodu “Total Physical Response (TPR)” vb. zihinsel ve bedensel etkinlikleri harekete geçirici yöntemlerin kullanılmasında fayda görülmektedir (MEB, 2016: 11).

1.5.5.5. Dil Yapısı

Programda yer alan kazanımları gerçekleştirilmesi için yararlanılması tavsiye yapılara dil yapıları denir. Programda önerilen tüm dil yapıları sınıf kademesine göre A1.1 ile A2.2 arası seviyededir.

İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programında yararlanılması amaçlanan yapılar, mutlak surette gerçek iletişim halleri esas alınarak “örtük” şekilde bulunmalıdır. Programda öngörülen dil yapıları bir amaç olmayıp programda hedeflenen kazanımları gerçekleştirmek için birer araçtır durumundadır. Bu yüzden öğrenme-öğretme süreçleri “dilbilgisi öğretimine” dönüşmemesi gerektiği belirtilmektedir. Bu amaçla programda izlenmesi öngörülen adımlar aşağıda sıralanmıştır:

- Tüm sınıflar, seviyelerine göre ölçülü olarak bölüştürülen dört temel dil becerisinden oluşmaktadır. Fakat programda 2 ve 3. sınıflarda okuma ve yazma becerileriyle ilgili öğrenci seviyesine uygun etkinlikler planlanmış olup, yazma becerilerinin kazandırılmasında şekil (harf, kelime) boyama, okuma becerilerin kazandırılmasında ise görselleri eşleştirme yönteminden yararlanılması tavsiye edilmiştir.
- Dersler işlenirken 2. sınıf ile 4. sınıfın 6. teması arasında hareke öğretimi yapılmayıp; kazanımlar dinleme, tekrar etme ve boyama etkinlikleriyle verilecektir. 4. sınıfın 6. temasından itibaren hareke konusu işlenmeye başlanacaktır.

Harekeleme yapılırken öğretim aşamasından sonra olmak üzere; uzatma harfleri öncesindeki harfler, kelime sonları, ta-i (yuvarlak te) öncesindeki harfler ve 7. sınıftan sonra sık sık tekrar edilen işaret isimleri, soru edatları, harfî cerler, şahıs zamirleri ve zarflarda harekeleme işlemi yapılmayacaktır. Eğer öğrencinin kelimeleri karıştırma ihtimali varsa bu kelimeler, karışıklık ortadan kaldırılacak şekilde harekelenecektir.

- Öğretmen konuları anlatırken dilbilgisi kurallarını öne çıkarmamaya dikkat edecektir.
- Ders kitaplarındaki temaların sonunda bulunan çalışma etkinliklerinde oyun, şarkı vb. etkinliklerden yararlanılabilir.
- Temalar düzenlenirken sarmal yapıda olmalarına dikkat edilecektir.
- Her sınıf seviyesinde öğrenciler tarafından kullanılacak olan ders kitaplarının son kısmına sözlük bölümü eklenecektir.
- Dersler anlatılırken öğrencilerin seviyesine uygun şekilde ayet, hadis ve güzel sözler arasından örnekler verilecektir (MEB, 2016: 12-13).

1.5.6. İlköğretim Arapça Ders Öğretim Programında Ders Materyalleri

İlköğretim (2- 8.sınıflar)Arapça Dersi Öğretim Programı kapsamında hazırlanması ön görülen eğitim materyalleri öğrenci ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve dinleme-izleme etkinlikleri için düzenlenen ses ve video içerikleri olarak sıralayabiliriz. Daha önceki İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı (2011) kapsamında öğrenci çalışma kitapları için hazırlanan pekiştirme etkinlikleri, yeni programda 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenci ders kitabında yer alan tema sonlarına, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda ise konu sonlarına yerleştirilmesi uygun görülmüştür (MEB, 2016: 13).

1.5.7. İlköğretim Arapça Ders Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme

İlköğretim (2- 8.sınıflar) Arapça Dersi Öğretim Programında ölçme ve değerlendirmenin amacı, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmek, başarılarını, gelişim durumlarını belirlemek, öğretim esnasında kullanılan yöntem ve tekniklerin ne kadar etkili olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılır. Bu bağlamda öğretmenler değişik özelliklere sahip ölçme araçlarını kullanarak öğrencilerin yabancı dil öğrenme düzeylerini ve gelişim süreçlerini ölçmelidirler. Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenci üzerinde sınav kaygısı oluşturulmamalı, bu süreçte öğrenci gelişimine ilişkin bilgi toplama çalışması yapıldığı unutulmamalıdır.

İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programında, ölçme ve değerlendirme çalışmaları sonucunda hem sonuç hem de öğrenme süreçleri değerlendirilir ve gerekirse öğrenme sürecinde kullanılan etkinlikler, yöntem ve tekniklerde değişikliğe gidilir. Ayrıca Arapça Dersi Öğretim Programında, kişisel özelliklerin dikkate alındığı öğrenen merkezli öğrenme modeli benimsenmiştir. Programın bu anlayışla hazırlanması ölçme ve değerlendirme yaparken öğrencilerin bilgi ve becerilerini ortaya çıkarmada değişik değerlendirmede yöntemleri kullanılmasını gerektirmektedir.

Ölçme değerlendirme yoluyla İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programında öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimlerini takip etmeye önem verilmektedir. Bu amaçla, 2. ve 3. sınıf seviyesinde bulunan öğrencilerin diğer diller ile Arapçayı ayırabilmesi, öğrendiği kelimeleri söyleyebilmesi, resimleri eşleştirebilmesi, duyduğu zaman anlaması ve temel düzeyde yönergeleri gerçekleştirebilmesi durumları izlenerek değerlendirilir. Yapılan ölçme değerlendirme çalışmalarıyla öğrencilerin öğrenme, kazanımlara ulaşma ve öğrendiklerini gündelik hayatta kullanma durumları belirlenir, sonraki çalışmaların içeriği ve seviyesi bu ölçme değerlendirme süreçlerine göre düzenlenir.

İlköğretim Arapça Öğretim Programı 4. sınıf düzeyinden sonra bilgi ve becerilerin değerlendirilmesi aşamasında birçok değerlendirme yöntemini kullanmayı öngörmektedir. 4. sınıftan başlayarak ölçme değerlendirme sürecinde çoktan seçmeli, açık uçlu, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli, kısa cevaplı, doğru-yanlış seçmeli gibi sonuç değerlendirme yöntemlerinin yanında gözlem formları, kontrol listeleri, ö değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları vb. süreç değerlendirme yöntemlerinin de kullanılmasını öngörmektedir.

Ölçme değerlendirme süreçleri sonunda öğrencilerin kazanım ve becerilere ulaşma durumu ortaya çıkartılır. Kazanımların sağlanamadığı ya da yanlış öğrenildiği durumlarda bunun sebebi araştırılarak tekrar kazanımın öğretilmesi yoluna gidilir (MEB, 2016: 13-14).

1.5.8. İlköğretim Arapça Ders Öğretim Programında Dil Yeterlilik Düzeyleri

İlköğretim (2-8. sınıflar) Arapça Dersi Öğretim Programı tüm sınıf seviyeleri göz önünde bulundurulduğunda 504 ders saatine göre hazırlanmıştır. Programda yer alan dil yeterlilik düzeyleri ve sınıf seviyelerine göre işlenmesi gereken ders saati sayıları aşağıdaki tabloda belirtilmektedir.

Tablo 1: OBM Ölçülendirilmiş Düzeyler ve Süre Dağılımı (MEB, 2016:15)

Sınıf	Evrensel Düzey	Alt Düzeyler	Saat Aralığı	Toplam
2	A 1	A 1.1	72	72
3		A 1.2	72-144	72
4		A 1.3	144-216	72
5	A 1	A 1.1	216-288	72
6		A 1.2	288-350	72
7	A 2	A 2.1	360-432	72
8		A 2.2	432-504	72
Toplam				504

Tablo 2: OBM Ortak Yeterlik Düzeyleri

TEMEL DÜZEYİ KULLANICI	A1	Basit ve gündelik söylemle somut ihtiyaçları karşılamayı amaçlayan son derece sade ifadeleri anlar ve kullanır. Kendisini veya başka birini tanıtır ve karşısındakine kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular –Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine– aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.
	A2	Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimini, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir

1.6 Arapça Öğretiminde Yazma Becerileri

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi dil öğretiminin son halkasını oluşturur. Öğrencilerin ana dili becerisini geliştirmek için yazma kazanımını edinmeleri gerekmektedir. İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki yazma alanında yer alan amaçlar, ilköğretim sonrası orta ve yükseköğretimde, günlük yaşamda bir temel oluşturmaktadır. Öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini ana dilinden yararlanarak ifade edebilmeleri için yazma becerilerini kazanmaları çok önemlidir (Dağbaşı, 2018: 165).

Yazma becerisi yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin sonuncusu olarak kabul edilir ve bu yüzden yazma becerilerinin geliştirilmesi de sona bırakılmaktadır. Bazı yabancı dil öğretmenleri yazma becerilerini sınıfta yapılacak bir etkinlik olarak değil, daha çok sınıf dışında yapılması gereken bir ödev gibi kabul etmektedir. Fakat yabancı dil öğretiminde sözlü iletişim kadar yazılı iletişim de önem arz etmektedir ve bu becerinin kazandırılması için öğretici gereken önem gösterilmelidir (Demirel, 2016; 117).

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi diğer beceriler gibi önemsiz ve asla göz ardı edilmemelidir. Bir dili tam manasıyla öğrenmek için o dili anlayabilmek, konuşabilmek ve okuyabilmek kadar yazabilmek de gerekir. Bu nedenle dört temel dil becerisini birbirinden bağımsız olarak aktarılması mümkün görünmemektedir. Bir dilin okur-yazarı olabilmek için o dilde yazabiliyor olmak gerekir (Yıldız ve Ceviz, 2007: 9).

Yabancı dil öğretimi, dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri üzerine bina edilmiştir. Bir dile tam manasıyla hâkim olmak, sayılan dört temel dil becerisine hâkim olmakla mümkündür. Bir dilin öğretilme veya öğrenilme amacı, hedeflere, şahıslara ve kurumlara göre değişkenlik gösterebilir. Buna bağlı olarak bazı dil becerilerine daha fazla önem verilebilir. Ancak esas olması gereken dört temel dil becerisinin birbirlerine eşdeğer şekilde geliştirilmesidir (Dağbaşı, 2018: 143).

Normal şartlarda dil öğrenen herhangi bir birey içinde bulunduğu toplumun konuştuğu dili işitir, sonra konuşmaya başlar, daha sonra ise okuma ve yazmayı öğrenir. Bu durumda dinleme ve konuşma becerileri okuma ve yazma becerilerinden önce kazanılmış olur. Okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması eğitim yoluyla mümkün olmaktadır. Okumayı öğrenmemiş bireyin yazma becerilerini edinmesi zor olacağı için en son kazanılan dil becerisi yazmadır. Anadil eğitiminde bireyin kazanımları edinme sıralamasında ilk sırada işitme becerileri, ikinci sırada konuşma becerileri, üçüncü sırada

okuma becerileri ve son sırada yazma becerileri gelmektedir. Yabancı dil öğretiminde de becerilerin kazanılmasında ana dil öğrenimindeki sıralamanın takip edilmesi gerektiğini savunan görüş oldukça yaygındır. Fakat sınıf içi uygulamalarda dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri çoğu zaman iç içe ve birlikte kullanılmaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde bu sıralamaya mutlak bağlı hareket etmek mümkün değildir. Ayrıca becerilerin kullanılmasındaki yoğunluk yabancı dil öğrenme amacına bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir (Özcan, 2007: 23).

Yabancı dil öğretirken belli bir beceriyi öne çıkarıp diğer becerilere değinmemek ya da az değinmek uygun değildir. Örneğin yazma becerileri öğretilirken diğer dil becerilerinden de yararlanmak gerekecektir. Dil öğretiminde doğal sıralama nasıl olursa olsun dil becerilerini belirli bir sıra takip ederek geliştirmek yerine her birini eş zamanlı olarak geliştirmeye çalışmak daha yararlı ve anlamlı olacaktır. Dil becerilerinin geliştirilmesi çalışmalarında her bir beceriye farklı oranda ağırlık vermek mümkündür. Söz gelimi yazma becerileri geliştirilmesi çalışmalarında bu beceriye % 70 ağırlık verilirken, dinleme ve konuşmaya % 20, okumaya % 10 ağırlık verilebilir (Özcan, 2007: 23).

Dil öğretiminde yazma becerisinin kazandırılması için yapılan etkinliklerin çok sayıda faydası vardır. Öğrencilerin öğrenme esnasında eksik kalan yönlerini ortaya çıkarılmak ve bu eksiklikler ile ilgili yönlendirilmeler açısından yazma becerisi çok önemlidir. Genel olarak ele alındığında yabancı dil öğretmenleri açısından etkili bir yazma dersinin veya herhangi bir yazma etkinliğinin birçok sonucunun olduğunu ifade etmek mümkündür. Yazma becerilerinin, ulaşılması planlanan hedeflere katkılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Yazma becerisi, öğrenme sürecini kontrol etmeyi sağlar,
- Yazma becerisi, öğrencinin hangi seviyede olduğunu belirlemeyi sağlar,
- Yazma becerisi, öğretilen dil yapılarının ve sözcüklerin pekiştirilmesini sağlar,
- Yazma becerisi, dil öğretiminde yapılan yanlışların ortaya çıkmasını sağlar,
- Yazma becerisi, noktalama işaretlerinin öğretilmesini sağlar,
- Yazma becerisi, diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesini mümkün kılar,
- Yazma becerisi, öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine katkıda bulunur,
- Yazma becerisi, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşüncelerine olumlu etki eder,

- Yazma becerisi, öğrenilen bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasına yardımcı olur,
- Yazma becerisi, öğrencilerin dil yetilerini performansa dönüştürmelerini sağlar (Çakır, 2010; 167-168).

Yazma hakkında birçok araştırmacı farklı tanımlar ortaya koymuştur:

“Yazma, düşünceyi, duyguyu ve olayı yazı ile anlatmadır.” (Demirel, 2004: 102).

“Yazma, konuşmanın birtakım sembollerle tespit edilmesidir.” (Özbay, 2010: 252).

“Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır.” (Özbay, 2006: 121).

“Yazma, duygu ve düşüncelerin semboller yoluyla ifade edilmesidir.” (Yılmaz, 2012: 322).

“Duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur.” (Sever, 2004: 24).

Yazma, üç aşamada ortaya çıkan bir eylemdir. Birinci aşamada düşünceler ortaya çıkarılır, ikinci aşamada ortaya çıkarılan düşüncelerin nasıl ifade edileceği belirlenir ve son aşamada ise düşüncelerin cümleler ve paragraflar eşliğinde okuyucuya aktarılması söz konusudur (Nunan, 2003: akt. Çakır, 2010: 166).

Bazı araştırmacılar ise yazmayı, yazılı anlatım olarak tanımlamışlardır. Buna göre yazılı anlatım ile ilgili tanımları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

“Yazılı anlatım, duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan ve duyulanların dil aracılığı ile kâğıt üzerine güzel ve etkili bir şekilde aktarılmasıdır.” (Calp, 2010: 225).

“Yazılı anlatım, öğrencinin, duyduğunu, gördüğünü, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatmasıdır.” (Ünalın, 2001: 123).

Doğal dile bağlı olan iletişimde kullanılan araçlardan biri olan yazma, sözlü iletişim aracı olan dili, yazı denilen görsel ve tek boyutlu bir dizgeye aktarma eylemidir.

Kavramları karşılayan ses imgeleri, kendilerini kuşatmak amacıyla oluşturulmuş bir işaretler dizgesi kullanılarak yazıya geçirilir (Vardar, 1982: 60).

Yabancı dil öğretiminde dört temel beceriden birisi olan yazma becerisi öğrencilerin ve öğretmenlerin en zorlandığı beceridir. Öğrencilerden neyi ne kadar öğrenebildiklerini görebilmek ve bu süreci değerlendirebilmek için dört temel beceriden ikisi olan konuşma ve yazma becerilerinin kullanılması beklenir. Bu iki beceriden de öğrencilerin zorlandıkları beceri ise yazma becerisinin olduğu bilinen bir gerçektir. Yabancı dil öğretimi sürecinde öğrencilerin edinmesi gereken dört temel beceriden birisi olan yazma becerisinin geliştirilmesi için özellikle yabancı dil eğitimi veren bölümlerde veya yabancı dil hazırlık sınıflarında farklı isimler altında dersler yer almaktadır. Bu derslerde öğrencilere yazılı anlatım teknikleri öğretilmekte ve öğrencilerden bu alanda kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Çoğunlukla bu dersler ilgili ders öğretmenin belirlediği konular üzerinde öğrencilerin bireysel ve bazen de birlikte çalışmalarıyla yani öğrenci merkezli dersler şeklinde işlenmektedir (Çakır, 2010: 166).

Doğan (1989:188) yazının, konuşularak ifade edilenlerin özel yazı sembolleriyle şekillendirilmiş biçimi olan görsel bir etkinlik olduğunu, diğer dil becerilerinden ayrı düşünülemeyen yazma becerisinin özellikle de okuma becerisiyle birbirinden ayıramayacağını ve bu iki becerinin birbirini tamamladığını vurgulamaktadır. Yazı, otomatik kas hareketleriyle birlikte ses ve sembol arasındaki ilişkinin güçlenerek ortak melek oluşmasıyla öğrenilir. Bundan dolayı Arapça yazmaya geçmeden önce öğrenciler şu becerileri edinmiş olmalıdır:

- 1- Öğrencilerin, Arapçada bulunan tüm harfleri ses ve şekil itibariyle birbirinden ayırt etme becerisini kazanmış olmaları gerekir.
- 2- Öğrenciler, yazmaya başlamadan önce yazacakları sesleri doğru seslendirebilme becerisini kazanmış olmalıdır.
- 3- Öğrenciler, yazacakları harflerin seslerini bilme becerisini kazanmış olmalıdır.
- 4- Öğrenciler, duydukları seslerin harf şekillerini yazma becerisini kazanmış olmalıdır.
- 5- Öğrenciler, duydukları sesleri harf sembollerine dönüştürme becerisini kazanmış olmalıdır.

Yazma becerisi, hedef kitlelerin ana dilleri kaynaklı sorunların somut olarak tespit edildiği dil beceri alanıdır. Bu minvalde, öğrencilerin(hedef kitlenin) ana dilinin Türkçe yazma becerisine etkisinin tespiti ve çözüm önerileri odaklı çalışmalar yapılmaya devam edilmektedir. Tespit çalışmalarını tamamlar nitelikte, hedef kitlenin kendi yazma becerisini algılaması ve öz değerlendirmesi de gerekir. Bu gereklilik, öğretimde nerede zorlandıklarının belirlenmesi, bu sorunların çözümü için öğretimin desteklenmesi ve zenginleştirilmesi için çok önemlidir (Şimşek, 2017: 237).

Yazma, dil becerileri içinde, diğer dil becerilerinin belli ölçülerde gerçekleşmesine bağlı olarak en zor ve son gelişen dil becerisidir. Yazma becerisi bir üretim becerisidir. Üretim becerisi olarak yazma ve konuşma verilebilirken; okuma ve dinleme tüketim becerisi olarak sınıflandırılabilir. Dil üretimi ve dilin anlaşılması ile ilgili zihinsel tüketim düşünüldüğünde; elbette üretimin tüketimden daha zor olduğu açıktır (Şimşek, 2017: 238).

Yabancı dil öğretiminde yazılı becerilerinin kazandırılmasının ve yazılı anlatımın geliştirilmesindeki öncelikli amaç, öğrencinin öğrendiklerini uygulayabilmesi, yabancı dildeki harflerin şekline ve dil yapılarına görsel olarak alışması ve bu beceriyi geliştirerek her konuda yazılı iletişim gerçekleştirebilir hale gelebilmesidir (Güzel ve Barın, 2013: 283).

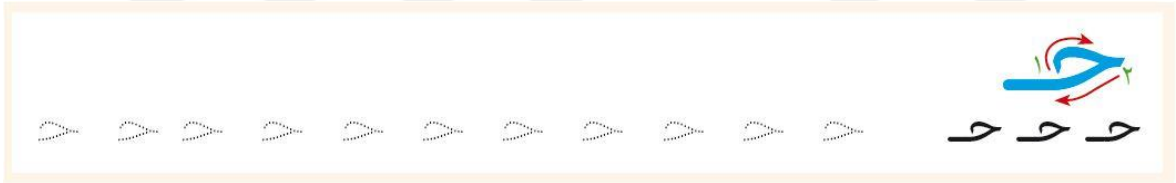
Yazma becerisi gelişmiş olan öğrenciler öğrendikleri dil üzerinde daha fazla fikir yürütmeye ve düşünmeye imkân bulurlar. Çünkü konuşmadan ziyade yazma, düşüncelerin sınıflandırılmasına, sıralanmasına, biçimlendirilmesine ve anlamlandırılmasına ister istemez daha fazla vakit ayrılmasını ve bunların aynı zamanda somut bir şekilde görülebilmesini sağlar. Yazma becerisi aynı zamanda yaratıcılığın gelişmesi için de bugün bilimsel olarak kullanılması gereken dil edinimi olarak görülür (Şimşek, 2017: 238).

1.6.1 Arapça Yazı Öğretimi

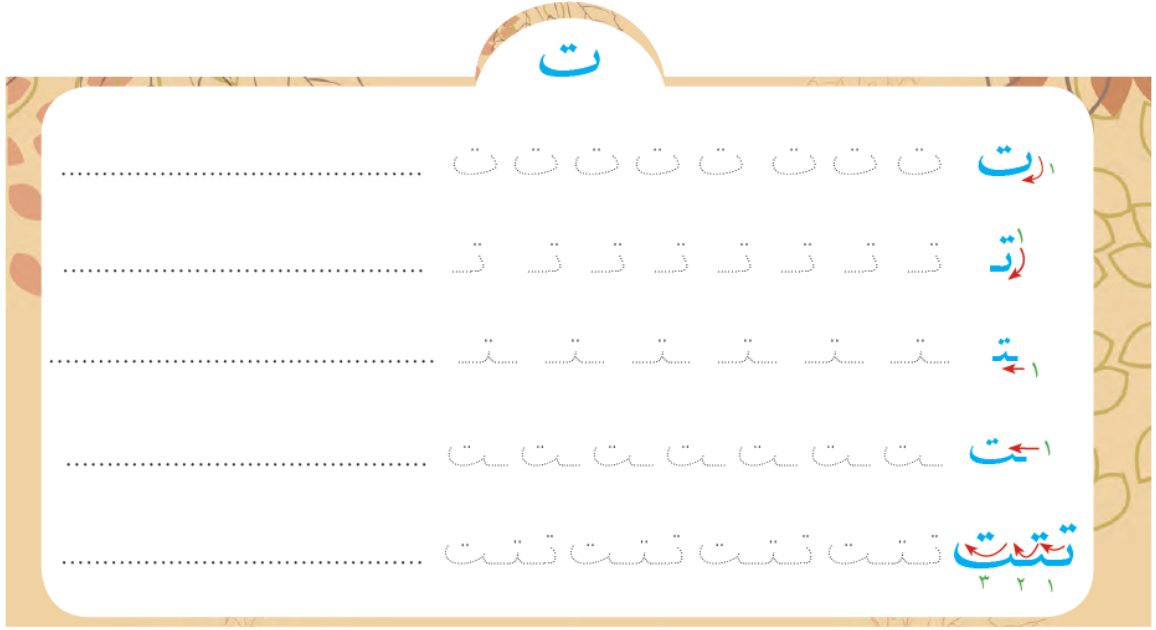
Türkiye’de Arapça öğrenen öğrenciler Türkçe’nin Latin alfabesiyle yazılmasından dolayı Arapça öğrenirken yeni bir alfabeye karşı karşıya kalmaktadırlar. Latin alfabesiyle yazılan dilleri öğrenen öğrenciler farklı alfabe ile yazılan dillere göre öğrenilmesine daha hızlı başlanmaktadır. Çünkü ana dildeki alfabeden farklı bir alfabeye yazılan bir dili öğrenen öğrenciler öğrenimlerinin ilk haftalarını bu yeni alfabeye alışma aşaması olarak geçirmektedirler. Latin alfabesi ve Arap alfabesi arasındaki farklılıklar Arapça öğrenenlerin adaptasyon evresi geçirmelerini gerektirmektedir (Dağbaşı, 2018: 166).

Tiryaki (2013: 39) yabancı dil öğretiminde yazma becerisini geliştirirken yazma eğitimi verilecek hedef kitlenin yaş, ana dil, kültür vb. özelliklerinin mutlaka göz önünde bulundurulmasını gerektiğini ve öğretmenin yazma sürecinin tamamına hâkim, rehber kişi olması gerektiğini belirtmektedir.


Öğrenciler Arapça yazmayı İlköğretim 5. Sınıfta okutulmak üzere hazırlanan Arapça ders kitabındaki yazma etkinliklerinden yararlanırlar. Arap alfabesinde yer alan harflerin hangi noktadan başlanarak hangi yöne doğru yazılacağı etkinlikler eşliğinde gösterilmektedir. Ders kitabında öğrencilerin harfleri yalın halde, başta, ortada ve sonda yazmayı öğrenebilmeleri için yeterince etkinlik bulunmaktadır. Yine Arapça yazma becerilerinde temel unsurlardan olan harflerin birleştirilerek yazılması, cezm, şedde, hareke, belirlilik-belirsizlik takısı(Lâm-ı Tarif), yuvarlak te (Tâ-i Marbûta) şemsî ve kamerî harflerin yazılışı konularında da etkinliklere bolca yer verildiği görülmektedir. İmam hatip ortaokulu 5. sınıflar için hazırlanan ders kitabından yukarıda belirtilen konular kapsamında öğrencilere yaptırılacak olan etkinliklerle ilgili örnek yazma çalışmaları aşağıda verilmiştir.



Şekil 2: Örnek Harf Çalışması



Şekil 3: Harflerin Başta Ortada Sonda Yazılışları Etkinliği

٩- اُكْتُبِ الحُرُوفِ كَمَا فِي المِثَالِ 

ت + ا = تا ١ ا + ث + ا = اثا
 = + +

٢ ب + ا + ت = باتا ٣ ب + ا + ث + ا = باثا
 = + + +

Şekil 4: Harfleri Birleştirme Etkinliği

٣٣- اُكْتُبِ الحُرُوفِ

كما في المِثَالِ

ح + ظ + ر + ب = حَظْرَب
١ ر + ط + م = رَطْم
ح...ظ...ر...ب... = حَظْرَب

٢ ب + ط + ا + ط + ا = بَطَا
٣ ا + ب + ط = اِبْط
..... = .. + + .. + + .. + + .. + + .. + ..

Şekil 5: Kelime Oluşturma Etkinliği

١- اِقْرَأِ الجُمْلَةَ الآتِيَةَ ثُمَّ اُكْتُبِ مِثْلَهَا كَمَا فِي المِثَالِ

السَّلَامُ عَلَيْكُمْ

السَّلَامُ عَلَيْكُمْ

وَعَلَيْكُمْ السَّلَامُ

وَعَلَيْكُمْ السَّلَامُ

Şekil 6: Selamlaşma İfadeleri Etkinliği

Arapçada bulunan yirmi sekiz harfin tamamı sessizdir. Bu harfleri seslendirebilmek için hareke adı verilen bir takım işaretler kullanılır. Arapça yazılı metinlerde söz konusu işaretlemeler çoğu zaman kullanılmadığı için okuma zorluğu ortaya çıkmaktadır. Arap alfabesi öğrenirken Türkçede bulunan seslerden farklı birçok harfle tanışılmaktadır. Bu

harflerin mahreçleri yani ağızdan ve boğazdan çıkış yerleri iyice öğrenilirken hangi sese hangi sembolün yazılacağı da iyice pekiştirilmelidir (Dağbaşı, 2018; 166).

Öğrenciler yazabilmeyi gerçekleştirmede gereken dil bilgisel yapıları öğrenmek için yine yazmayı cümleler ve yapılandırılmış yazma etkinlikleri ile gerçekleştirir. Bu yapıların bağlam içinde öğrenilmesinin ardından yazma metni içinde kullanılması gelir. Yani, yazma yabancı dil öğrenenler için düşünüldüğünde birden bire gelişip öğrencilerin ihtiyacı olan ya da istediği yazılı bir metni ortaya koyması olarak zuhur etmez. Yazma metninin oluşabilmesi ve yazma becerisinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için alt bileşenlerin oluşum süreçlerinin de devam etmesi gerekir. Yazmayı oluşturan aşamalar aşağıdaki gibidir:

- **Alfabe Öğretimi:** Yabancılar için yazma becerisinin ilk adımı olan alfabe öğretimi aşamasında, hedef kitlenin ana dilinin alfabetesiyle benzerlikler ve farklılıklar belirlenip karşılaştırmalar yapılarak harflerin yazımı ve seslendirilmesi çalışmalıdır. Bu aşamada dikte çalışmalarına önem verilmelidir.
- **Kelime Öğretimi:** Kelime öğretimi yabancı dilde kelime dağarcığı oluşturma en temel gereksinimdir. Öğrenilen dilin söz varlığı dilin kullanılması için sınırsız bir kaynak gibidir. Kelime öğretiminde özellikle görsel ve işitsel araçlardan, yazılım programlarından yararlanma çağın gerektirdiği yeni eğilimlerdir. Burada dikkat edilmesi gereken seviyeye göre kelime öğretiminin gerçekleştirilmesini sağlamaktır.
- **Cümle Öğretimi:** Yazma becerisi kazanımında, kelimelerin cümle dizimine uygun yerleştirilmesine dair mutlaka öğretim etkinlikleri ve alıştırmaları yapılmalıdır. Öğretilen bir dilin genel düşünce akışı ve bağlamını öğrencilerin özümsemesi sağlanmalıdır. Paragraf öğretimi de bağlamlı cümlelerin bir araya gelmesiyle, metin içi anlam bütünlüğü ve düşünce akışını düzenlemeye faydalıdır.
- **İmla-Noktalama ve Harfleri Doğru Yazma:** Yazılı metin, yazma becerisi geliştirilmenin zeminidir ve bu zeminin düzenlenmesi de ancak imla-noktalama ile harf biçimleri ve kelimelerin doğru yazılması ile mümkün olur. Bu unsurlar anlatımı doğrudan etkiler.
- **Alt dilsel-Yapısal yazma unsurları:** Yazma, daha önce belirttiğimiz gibi önce öğrenilmek daha sonra geliştirilmek için kullanılır. Bu bağlamda “yazmanın

öğrenilmesinin” içinde yazmaya dair üstte belirtilen aşamalarla birlikte öğrenilen dile ait kurallar gelir. Bu kurallar ancak harfler, harflerden oluşan kelimeler ve kelimelerden oluşan cümleler içinde ve en son metin içinde kendini gösterebilir (Şimşek, 2017: 239).

Ana dili Arapça olan öğrenciler yazma becerisinde, kendi ana dillerinin yapısı kaynaklı ve hedef dil olan Türkçenin yapısına uyum sağlayamamak kaynaklı birçok sorun ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunların genel olarak belirtilmesi öncesinde; Arapçanın genel bilgilerinin, dilin yazma sisteminde Türkçeden farklı olup dikkat çeken bazı yapılarının ve öğrencilerin yazma becerisine taşıdıkları bazı ana dil yapısı özelliklerinin belirtilmesinde fayda görülmektedir (Şimşek, 2017: 239).

Dilbilim alanının önemli kavramları arasında Anadil ve hedef dil kavramlarını sayabiliriz. Yabancı dil öğreniminde anadildeki dilbilgisi yapısını gerçek anlamda doğru bir şekilde öğrenmeden yola çıkmak zor ve külfetli olacaktır. Anadil ve hedef dil arasında var olan farklılıkları tespit etmek, anadilden harekete yabancı dilin öğrenilmesini mümkün kılacaktır. Bu nedenle Arapça ve Türkçe arasında var olan belirgin farkların sistematik bir sıralamayla ortaya konması önem taşımaktadır (Işık, 2015: 119).

Arapçanın çekimli dil grubunda bulunması, genel olarak Türkçe dilbilgisi yapısıyla uyumsuzluk göstermesine neden olmaktadır. Buna paralel olarak Türkçenin de bükümlü dil grubundan olması cümle kuruluşundan öğelerin dizilişine, hatta isim ve sıfat tamlamalarına kadar Arapça ile uyuşmayan bir dilbilgisi yapısına sahip olmasına neden olmaktadır. Bu nedenlerden dolayı Arapça öğrenen Türklerin iki dil arasında ortaya çıkan belirgin farkları bilmeleri, yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde bu farklılıkları göz önünde bulundurmaları önemlidir (Işık, 2015: 122).

Arapça, “Hami-Sami Dil Ailesi, Sami Kolu” içinde olup “Çekimli (Bükümlü)” dillerdendir. Arapçada kök bükümlük özelliği ön plandadır. Arapça, dört yüz milyona yakın insanın ana dili, bir milyardan fazla insanın ibadet dilidir. Arapça Arap alfabesiyle kullanılır. Arap ülkeleri dışında; alfabeye bazı farklı ses ve işaretlerin eklenmesi ile İran, Afganistan, Pakistan gibi birçok Orta Doğu ve Afrika ülkesinin de bu ülkelerde konuşulan dillere uyarlanmış Arapça kökenli alfabeleri bulunmaktadır. Dil, 27 farklı ülkede konuşulmaktadır. Latin alfabesinden sonra dünyada en yaygın olarak kullanılan ikinci yazı sistemi Arapçanın yazı sistemidir. Kur’an’ın yazıldığı alfabe-dil, “Standart Arapça

(Fusha)” olarak bilinir ve ortak anlaşma, bu yazıyla gerçekleşir(Arapça standart hali dışında genel olarak beş lehçeye ayrılmıştır). Arapça yazı sistemi ve alfabeyle ilgili bazı özellikler ve Türkçe ile karşılaştırılan bazı yapılar maddeler halinde aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Arapça, Türkçenin aksine sağdan sola doğru yazılır.
- Arap alfabesinde 28 harf bulunmaktadır ve bunun 22’si eski Sami alfabesinden geçmiştir. Harfleri oluşturan temel şekil sayısı 17’dir.
- Arapça alfabedeki her harf, bir kelimedeki konumuna bağlı olarak(bağımsız biçim, kelimedeki ilk, orta ve sonda bulunmaya göre değişen biçimler olmak üzere) dört farklı biçime sahip olabilir.
- Alfabedeki altı harf dışında diğer hepsi kendinden öncekine bağlanabilir.
- Türkçedeki gibi büyük harf- Küçük harf ayrımı yoktur. Harfler sadece küçük biçimleri ile görünür. İmla-noktalama kullanımı son yıllarda Batı tarzında gelişme ve yaygınlaşmaya başlasa da çoğu zaman günlük dilde kullanımına dikkat edilmez.
- Alfabede ünlü sembolü-harfî yoktur, her harf bir ünsüzü gösterir. Ünlüler harf olarak değil, birlikte kullanıldıkları ünsüzlere ünlü yüklemesi yapan işaretler-harekeler olarak gösterilir ve üçe ayrılır ve bu üç ses: “a/e, i, u ”dur.
- Kalın ve ince sesler için ünsüzler değişir.
- İsimler, sıfatlar ve rakamlarda da cinsiyet çekimleri(nötr-eril-dişil) vardır.
- Sadece, temelde iki zaman vardır. Geçmiş zaman ve Geniş (şimdiki) zaman. Gelecek zamanı belirtmek için geniş zamanın başına “se” getirilir.
- Cümle yapısı isim ve fiil cümlesi olarak ikiye ayrılır. İsim cümlesi yapısı: özne-yüklemdir; fiil cümlesinde ise Türkçeden farklı olarak yüklem-özne-nesne dizilimi bulunur.
- Cümlede soru edatı, Türkçede sonda bulunur. Arapçada soru edatı, kelimelerde öne ek de bulunduran Arapçada fiil cümlede başa geldiği için, cümlenin başında yer alır. İsim cümlesinde soru edatı, Türkçedeki sıralama ile aynı sıralamada bulunur.

- Türkçedeki hal ekleri ve hal kavramı ile Arapça hal kavramı ve dil bilgisel karşılığı farklıdır. Türkçede ad durum ekleri kastedilirken; Arapçada aynı kavramın Türkçe dil bilgisel karşılığında durum zarfları kastedilir.
- Kök bükümlü özelliği olan dilde kelimeler, köklere yüklenmiş anlam kalıplarının diğer köklerde de oluşturulması ile ortaya çıkar. Kelime oluşma ve türeme sistemi Türkçeden bu nedenle çok farklıdır (Şimşek, 2017: 240).

Vardar (1982: 60) yazı göstergelerini görüntüsel, kavramsal ve seçil yazı olarak üç başlık altında toplayarak tanımlamaktadır: bu tanımları şu şekilde sıralayabiliriz:

Görüntüsel Yazı: Bu yazı türü resim yazı olarak da adlandırılır ve saymaca olarak bir bildiri ya da sözceyi tamamıyla ileten, fakat sözlü dile gönderme yapmayan bir düzen içerir. Sadece betimlemeci ve somut özellik taşıyan bir gösterim yöntemidir.

Kavramsal Yazı: Bu yazı sistemi, sesli göstergeyi, gösterilen ya da içerik aracılığıyla yansıtmayı, başka bir deyişle seslerden bağımsız olarak anlamlı bölümleri, içerik özünü aktarmayı amaçlar. (Çin yazısı gibi)

Sesçil Yazı: Bu yazı sistemi ise, sesli göstergeyi, gösteren aracılığıyla aktarmayı, başka bir ifadeyle, ses unsurlarını, anlatımın özünü iletmeyi amaçlar. Sesçil yazı, heceleri, ünsüzleri ya da hem ünlüleri hem ünsüzleri göstermesine göre farklı alt başlıklara ayrılabilir.

Öğrencilerin diğer temel dil becerilerine nazaran daha çok zorlanmalarına rağmen yazma becerisi yine de çok faydalı, gerekli ve diğer becerileri tamamlama görevi yerine getiren bir dil becerisidir. Öğrencilerin yabancı dil öğreniminde yazma becerisini öğrenmede diğer becerilere göre daha çok zorlanmalarının nedenlerini Scott ve Ytrebertg (1990: 68 akt. Özcan, 2007: 24-25) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- a) Yazma becerisi öğretiminde anlamın aktarılmasına yardımcı olan vücut dili, vurgu yapma, göz teması, vb. gibi tamamlayıcı unsurların kullanılmaması.
- b) Yazının beceri olarak öğrenilmesi esnasında el-göz koordinasyonu, motor hareket gelişimi süreci gibi teknik sorunların yaşanması mümkündür.
- c) Öğrencinin yabancı dil öğreniminde yeni bir alfabeye karşı karşıya gelmesi söz konusudur.

- d) Yabancı dil öğreniminde yazma eyleminin genel manada el yazısı, dilbilgisi, yazım ve noktalama düzeltimi ile anılması öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum ortaya koymasına sebep olmuştur.

Öğrenciler genel anlamda yazma konusunda bir istek duymazlar. Bu nedenle öğrencilerin duygu, düşünce ve sahip oldukları tecrübeleri yazılı olarak ortaya koymalarını sağlamanın en önemli yolu onları bu konuda yönlendirmek ve cesaretlendirmektir. Yabancı dil öğretmenlere düşen önemli bir görev de yazma becerilerinin öğretiminde öğrencide heves uyandırmaktır. Bu konuda öğrenciye ana dil eğitimi veren öğretmene de önemli görevler düşmektedir. Çünkü öğrenci ana dilini öğrenirken edindiği yazma becerileri tecrübesini yabancı dil öğrenimindeki yazma becerileri edinimine transfer edecektir.

Yazma becerisini öğretiminde öğrencide yazma isteği uyandırabilmek için aşağıda sıralanan tavsiyelerden yararlanılabilir:

- Yazı çalışmalarında öğrencinin kendisine güvenmesi sağlanmalı, öğrenci performans gösterdiği takdirde daha başarılı bir yazma çalışması ortaya çıkarabileceğine inandırılmalıdır.
- Öğrencilerin, aklından geçenleri daha gerçekçi ve doğru olarak yazabilmeleri için yapay olmayan, samimi ve düşüncelerinde taşıdıklarını olduğu gibi yazıya aktarabilecekleri şekilde teşvik edilmelidir.
- Öğrencilere, yazmaya başlamadan önce düşünmeleri konusunda yardım edilmeli ve düşüncelerini somutlaştırmaları sağlanmalıdır.
- Yazma çalışmalarında problem yaşayan öğrenciye öğretmen tarafından yardım edilmelidir. Örneğin öğrenci yazısına başlık belirlemede ya da yazıya giriş yapma konusunda sorun yaşayabilir. Öğretmen böyle durumlarda problemi çözmek için rehberlik yapmalıdır.
- Öğrenciye, yazılacak konu hakkında gerekli kaynaklar tanıtılmalı, öğrencinin kaynaklara ulaşmada yaşadığı zorluklar giderilmeye çalışılmalıdır.
- Öğrencinin yazma çalışmaları, okuma, gözlem yapma, konuşma ve tartışma gibi yollarla desteklenmelidir.
- Öğretmen, öğrenci tarafından ortaya çıkarılan yazı çalışmaları değerlendirirken yazıların eksik ve yanlış yönlerine yönelerek olumsuz durumları ön plana çıkarmak yerine doğru ve başarılı olan yönlerine dikkat çekilerek olumlu yanlarını ön plana

çıkarmalı ve öğrenciyi yazma konusunda cesaretlendirilmelidir. Öğretmenin değerlendirme esnasında olumlu görmüş olduğu en küçük ayrıntıyı bile öğrenciyi yazmaya teşvik etme unsuru olarak kullanılmalıdır.

- Yazı çalışmalarında seçilen konu öğrencinin ilgi ve beğenisine uygun, rahat yazabileceği konulardan belirlenmelidir. Belirlenen konu öğrencilerin anılarını, gözlemlerini yazıya aktarmaya müsait olmalıdır (Özcan, 2007: 28-29).

1.6.2. Arapça Yazma Öğretim Yöntemleri

Yazı, hem anadil hem de yabancı dil öğreniminde temel becerilerden biridir. Bu nedenle yazı öğretiminde kullanılan yöntemlerin bilinmesi önem arz etmektedir. Gerek ana dil öğreniminde gerekse yabancı dil öğreniminde aşamalı ilerleme yöntemi dil öğretiminde pedagojik açıdan uygun bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aşamalı ilerleme yöntemi yazı çalışmalarında kullanıldığında önce çizgiyle başlayıp sonra kopya ederek yazmaya daha sonra imla ve noktalama kuralları ve en son olarak da bağımlı, bağımsız yazı aşamalarına geçmemiz gerekir. Yine aşamalı ilerleme yönteminden yararlanarak önce harflerden başlarız sonra kelimelere daha sonra cümlelere en sonunda da paragraflar halinde yazmaya geçerek yazı çalışmaları yapmamız mümkün olur. Aşamalı ilerleme metodunun iki açıdan zorunlu olduğunu söyleyebiliriz. Birincisi; pedagojiktir, zira kolaydan zora, basitten karmaşığa geçişi sağlar. İkincisi ise mantıksal olmasıdır. Çünkü paragraf yazmayı öğrenmeden birçok paragraftan oluşan makale yazmayı öğretemeyiz.

Ayrıca aşamalı ilerleme, metodu birikim yaparak ilerlemeyi sağlar. Bu birikim sonucunda beceriler bir araya toplanır. Yani yeni beceriler daha önceki becerilerin yerine geçmeden onlara eklenir. Örneğin öğrenci kelimelerin yazılışını öğrendiğinde, onun bu becerisi çizgi çizme ve kopya ederek yazma becerisinin yerine geçmez aksine bunlara eklenir. Öğrenci bağımsız yazı yazmayı öğrendiğinde bu, bağımlı yazı yazmanın yerine geçmez, aksine ona eklenir (el-Hûlî, 2017: 81).

1.6.2.1 Harflerin yazımı

Öğrenci harfleri yazmaya başlamadan önce, kalemi nasıl tutacağını ve defteri önüne nasıl koyacağını; aynı zamanda bir sonraki aşamada yazacağı harflerin yazımına hazırlık olarak çizdiği çizgilerin boyunu, başlangıcını ve sonunu nasıl ayarlayacağını öğrenir. Bu

aşamada çizgiler düz ve eğik olur. Düz çizgiler meyilli, yatay ya da dikey; eğik çizgiler ise farklı eğimlerde olurlar.

Öğrenci çizgileri biçimlendirme üzerine egzersizler yaptıktan sonra harflerin yazımının öğrenimine geçer. Bunun aşağıdaki şekilde aşamalı olarak yapılması tavsiye olunur.

- a) Harfler bitişik şekillerde yazılmadan önce aralıklı şekillerde yazılır.
- b) Harfler bilinen alfabetik sıralarına göre yazılır.
- c) Hecelerin ya da kelimelerin yazımından önce harfler yazılır.
- d) Her derste bir veya iki harf yazılır.
- e) Öğrenciler defterlerine yazmaya başlamadan önce öğretmen tahtaya örnek yazıyı yazar.

Harflerin yazımı aşamasında öğretmenin aşağıda sıralanan maddeleri göz önünde bulundurması tavsiye edilir.

- 1) Öğrencilerini, kalemi doğru tutuş biçimi konusunda yönlendirir ve doğru alışkanlık kazandıklarından emin olmak için öğrenciyi kontrol eder. Zira böyle bir yönlendirmenin olmaması yanlış yazım alışkanlıklarının ortaya çıkmasına yol açabilir.
- 2) Öğretmen, öğrencilerini yazma esnasında sırtları düzgün, defter önünde hafif meyilli bir biçimde, nasıl sağlıklı bir şekilde oturacaklarını öğretmelidir.
- 3) Öğretmen, örnek yazımı, gözlemleri ve yönlendirmeleri sırasında öğrencilerini, harfler arasında gerekli uyumu sağlamasının zorunluluğu hususunda yönlendirir. Bu da başlangıçta öğrencileri özel yazı defterlerine yazmaya zorlamakla mümkün olur.
- 4) Öğretmen, öğrencilerini bir kelimedeki ayrı yazılan harfler arasındaki mesafe birliğinin sağlanması konusunda yönlendirir ve bu aralıkların, bir cümledeki kelimeler arasındaki aralıklardan daha kısa olmasını sağlar.
- 5) Öğretmen öğrencilerini, bir cümlenin kelimeleri arasındaki mesafe birliğini sağlamaya yöneltir. Yani kelimeler arası mesafeyi, kelimenin harfleri arasındaki mesafeden daha uzun tutarak, kelimelerin ayırt edilmesini sağlar.

- 6) Öğretmen öğrencilerini düz, yatay ve paralel bir şekilde yazı yazmaya yönlendirmelidir. Zira yazı satırının diğer her bir satıra düz, yatay ve paralel olması gerekir.
- 7) Yazı öğrenmeye yeni başlayan öğrenciler genellikle çok yanlış yaptıklarından, bu yanlışları düzeltebilmeleri için yazılarını silinemeyen bir kalemle yazmaları uygun olmayacaktır.
- 8) Eğer yazı, her sayfanın başında yazı örneklerine sahip olan özel bir yazı defterine yazılacaksa öğrencinin önünde sadece örneğin olması ve ona bakarak yazmaya çalışabilmesi için sayfanın en altından başlaması iyi olur. Eğer öğrenci sayfanın başından itibaren yazmaya başlarsa, sadece ilk satırda örneği, sonra da kendi yazdığı satırı taklit etmeye başlayacaktır. Bu da sayfadaki en son satırın bütün sayfanın en kötü satırı olmasına sebep olacaktır (el-Hûlî, 2017: 82-83).

1.6.2.2. Bakarak Yazma

Öğrenciler, harflerin ayrı ve bitişik yazılışları iyice öğretildikten sonra, öğretmenin onlardan temel okuma kitabında işaretledikleri bir konuyu bakarak yazmalarını istemesi yararlıdır. Bakarak yazmanın, birçok yöntem bilimcinin hoşuna gitmemesine rağmen inkâr edilemeyecek yararları vardır. Bu yararlardan bazılarını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- a) Bakarak yazma öğrenciyi harflerin yazımına alıştıran ek bir egzersizdir. Eğer öğretmen öğrencilerin güzel yazması için ısrar ederse, bakarak yazma iyi ve güzel yazı için de alıştırmadır.
- b) Bakarak yazma öğrencinin doğru okuma duygusunu geliştirir.
- c) Bakarak yazma, öğrencinin noktalama işaretlerini doğru olarak kullanması konusunda yararlı bir yöntemdir.
- d) Bakarak yazma yoluyla öğrenci öğrendiği kelime ve kalıpları pekiştirme imkanı elde eder.

Bakarak yazma ile ilgili göz önünde bulundurulması gereken hususları da şöyle sıralayabiliriz:

- 1) Bakarak yazma ödevinin öğrenci için yorucu olmaması gerekir. Çünkü zor ödevler öğrenciyi hem dersten hem de öğretmenden soğutur.
- 2) Öğrencinin, aşına olduğu bir okuma parçasını yani okuyabildiği bir parçayı bakarak yazması gerekir.

- 3) Öğretmenin, öğrencilerin bakarak yazma ödevlerini uygun zamanda doğru bir şekilde yapıp yapmadıklarını kontrol etmesi gerekir çünkü bu iki şeyin gerçekleşmemesi öğrencilerin ödevlerini ihmal etmelerine veya özen göstermeden yapmalarına yol açar (el-Hûlî, 2017: 83).

1.6.2.3. Dikte

Makul bir süre bakarak yazmada deneyim kazanan öğrenci için dikte aşamasına geçmek mümkün olacaktır. Bu aşamada öğrencinin duyduğunu yazabilme yeteneği sınanmaktadır. Dikte çalışmalarına başlamak, bakarak yazma çalışmalarını bırakmak anlamına gelmez, ikisi, birlikte yürütülür.

Dikte, genelde öğrencinin aşına olduğu, okuduğu, bakarak yazdığı, kelime ve kalıplarını öğrendiği bir parçada yapılır. En iyisi, öğretmenin öğrencilerine evde hazırlanacakları, içinde dikte vereceği bir okuma parçası belirlemesidir. Daha önceden verilmemiş bir parça üzerinde dikte çalışması yapmak öğrenci için olumsuz bir durum ortaya çıkarabilir. Dikte çalışmaları üç şekilde uygulanır:

1. Seçilmiş kelimelerin diktesi.
2. Seçilmiş cümlelerin diktesi.
3. Kesintisiz paragraf diktesi.

Dikte çalışmalarının çeşitli dil becerileriyle bağlantılı çok sayıda faydası vardır. Bu faydaları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

1. Dikte, doğru yazım ve doğru heceleme için alıştırma işlevi görür.
2. Dikte, öğrencinin özellikle birbirine yakın sesler (ز , ذ / ت , ط , ض / ق , د , غ / ق , ك , ث / س , gibi) arasında ayırım yapabilme yeteneğini ortaya çıkarır.
3. Dikte, öğrencinin kelime ve kalıp bilgisini geliştirir.
4. Dikte, öğrencinin noktalama işaretlerini yerli yerinde ve doğru bir şekilde kullanma ortaya çıkarır.

Dikte çalışmalarının aşağıdaki usullere göre yapılması daha uygun olacaktır.

1. Öğretmen, öğrencilerin evde hazırlanacakları, belirli bir zamanda bir bölümünü dikteye tabi tutacağı bir okuma parçası belirler.

2. Öğretmen okuma parçasının tamamını ya da bir kısmını, seçtiği bazı cümleleri ya da kelimeleri dikte eder. Öğretmen dikte edeceği bölümü (her cümleyi ya da kelimeyi) üç defa tekrarlar. Bu tekrarlar esnasında öğretmenin telaffuzunun çok net ve hassas olması gerekir. Çünkü öğrenci öğretmenin söylediğini duyacak ve duyduğunu yazıya aktaracaktır. Öğretmenin telaffuzunun yanlış olması, öğrencinin yanlış yazmasına neden olacaktır.
3. Dikte bittikten sonra düzeltme işi başlar. Dikte ile düzeltme arasında geçen zaman ne kadar kısa olursa o kadar iyi olur. Çünkü pekiştirme hemen gerçekleşir.
4. Örnek cevaplar öğretmen ya da öğrenciler tarafından tahtaya yazılır ya da bu cevapların kaynağı olarak kitaba dönülür.
5. Dikte çalışmalarında her öğrenci yazdığını kendisi düzeltir ya da öğrenciler dikte defterlerini birbirlerine vererek her biri diğerinin yazdığını düzeltir. Kişisel düzeltme karşılıklı düzeltmeden daha iyi, daha hızlı ve daha az sıkıntıya sebep olur. Aynı zamanda öğretmene zaman ve gayret tasarrufu sağlar. Eğer öğrenciler öğrenimlerine yeni başlamışlarsa düzeltme işinin tamamını öğretmen yapabilir.
6. Öğretmen öğrencilerle birlikte onların diktedeki yanlışlarını inceler.
7. Öğretmen öğrencilerinden her bir yanlışın doğrusunu üç, dört ya da beş defa tekrar yazmalarını ister. Öğretmenin bütün düzeltmelerinde tekrar yazma sayısı hususunda öğrencileriyle anlaşması yerinde olacaktır.

Böylelikle dikte çalışmalarının aşamalarını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz;

1. Hazırlık
2. Dikte
3. Düzeltme
4. Tartışma (Değerlendirme)
5. Tekrar yazma

Öğretmen öğrencilerinin, özellikle yeni başlayanların çeşitli pozisyonlarda hata yaptıklarını fark edecektir. Ancak en önemli dikte hataları aşağıdaki durumlarda yapılmaktadır:

- a. Yazım hatası direkt olarak öğrencinin duyduğu sesleri ayırt edememesinden kaynaklanmaktadır. Örneğin, / ذ / ز , ظ / ح , ه / ق , غ / ك , ق / س , ز / ت , د / د , ض / , gibi harfler arasında öğrenciler tarafından ayırım yapılamaması bu harflerin birbirinin yerine yazılmasına neden olabilmektedir.
- b. Hemzetü'l-kat'i hemzesini hemzetü'l-vasl olarak yazmak. Bu hata öğrencinin iki hemze arasındaki farkı ve bunların kullanım alanlarını bilmemesinden kaynaklanmaktadır.
- c. Hemzetü'l-kat'i olduğu halde hemze koymayı ihmal etmek. Bu yanlış ya öğrencinin ihmalinden ya hemze kullanımının gerekliliğini bilmemesinden ya da bunun hemze işareti konulmasına gerek duyulmayan hemzetü'l-vasl olduğunu zannetmesinden kaynaklanır.
- d. Hemzetü'l-kat'i'nin ortada ve sonda yanlış yazılması. Bu yanlış, ortadaki ve sondaki hemzenin yazılış kurallarının bilinmemesinden ya da bu kuralların yanlış uygulanmasından kaynaklanır.
- e. Elif-i memdûde elif-i maksûre'nin kelime sonunda yanlış kullanılması. Öğrenci elif-i memdûde yerine elif-i maksûre, elif-i maksûre yerine elif-i memdûde yazabilir.
- f. Açık “te” ve kapalı “te” harflerinin kelime sonunda yanlış yazılması. Öğrenci açık yerine kapalı, kapalı yerine de açık “te” yazabilir.
- g. Şemsi harflerden önce lam'ın düşürülmesi hatası. Şemsi harflerden önce gelen lam telaffuz edilmez, daha doğrusu kendinden sonra gelen sese dönüştürülerek idgâm edilir yani birleştirilir. Öğrenci bu lâm'ı duymadığı için yazmayabilir. Doğru olan lâm'ın kendisinden sonra gelen sese birleştirilmesine rağmen yazılmasıdır. Buna örnek olarak السَّيَّارَة kelimesini yazarken lâm'ı tarifin lâm'ını yazmayı ihmal etmek.

Elbette yazmaya yeni başlayan her öğrencinin yukarıda sıralanan yanlışların tamamını yapması söz konusu olmayacaktır. Önemli olan yazmaya yeni başlayan öğrencinin bu tür hatalara düşmemesini sağlamaktır. Öğrenciler dikte çalışmalarında ses ayırımını iyi yapabilmelidir. Zira öğrencinin ses ayırımında başarısız olması, öğrencinin hem dinleme, hem telaffuz, hem yazı ve hem de anlama becerisinde probleme yol açacaktır. Bu hata türlerinin biliniyor olması, öğrencilerin düşebileceği hatalar konusunda öğretmene gereken tedbirleri alma imkânı doğurur (el-Hûlî, 2017: 84-87).

Yazma etkinliklerini genel anlamda üç başlık altında ortaya koyabiliriz. Bu başlıkları denetimli yazma, yönlendirmeli yazma ve serbest yazma olmak sıralayabiliriz. Denetimli ve yönlendirmeli yazma etkinliklerinde daha çok dil ile ilgili alıştırmaya yapmak ve dil üzerindeki dikkati yoğunlaştırmak için yapılırken daha serbest yürütülen dil etkinlikleri ise öğrencinin düşük bir seviyede de olsa kendisini ifade etmesine izin veren ve biçimden çok içeriği önceleyen çalışmaları kapsar. (Scott ve Ytreberg,1990: 69-73). Denetimli etkinlikleri; doğrudan kopya etme, düzenleme yapma ve kopya etme, dikte etme, eşleştirme isimleri altında gruplandırmakta ve bu etkinliklerin; resimler, yazılı model örnekler, tablolarla desteklenebilir olduğunu ileri sürmektedir. Yönlendirmeli etkinlikler ise özellikle başlangıç düzeyi için doldurma alıştırmaları, dikte etme ve tümceyi tamamlama, mektup, kart, davetiye yazma etkinlikleri olarak sıralanabilir. Eğer yazma etkinlikleri sürekli denetimli gerçekleşirse çocuk kolayca sıkılabilir ve ilgisini kaybedebilir. Dolayısıyla öğrencileri gerçek iletişim amaçlı özel etkinliklerle de yazmaya istekli hale getirmek önemlidir. Serbest yazma etkinlikleri bu açıdan daha yararlı olabilir. Serbest yazma etkinliklerine bir öyküde geçen bir karaktere mektup yazma; bir öyküyü ayrı bir son ile tekrar yazma; bir anket, inceleme veya mini proje hazırlama ve yazma; bir yazılı metindeki yanlışları düzeltme olarak yapılabilir. Her öğrencinin yazmış olduklarını içeren bir dosya tutmak hem öğretmen hem de çocuğun kendi gelişim sürecini izleyebilmesine olanak verir. Bu dosya çocuk için bir güdülenme aracı, öğretmen için de ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. Yazma etkinliklerinde genellikle yazma öncesi etkinliklere oldukça ağırlık verilmesi gerekir. Çünkü çocuğun sınırlı sözcük ve dil bilgisi ile yoktan bir şey var etmesi iyice zorlaşabilir. Yazma öncesi çalışmalar hem çocukları etkinliğe ısındırır, hem de ayrı düşünce ve konular edinmelerini sağladığından yazmaya başlamadan önce güven kazanmalarını sağlar. Konu hakkında konuşma etkinliği, sözcük yıldızları oluşturma, sözcük tabloları oluşturma, konuya özgü sözcük çalışması Scott ve Ytreberg (1990:75) tarafından önerilen etkinliklerdir. Çocuklardan öğrenmekte oldukları yabancı dilde söyleyemedikleri şeyi yazmaları beklenmemelidir. Çocuklar kişisel yazılar yazmaktan keyif aldıkları için kişisel yazma etkinliklerinin mümkün olduğunca yapılması onları yazma etkinliklerine yöneltebilir. Ayrıca yazdıklarının sergilenecek olması çocukları çok memnun edeceğinden bu da güdülenmelerine yardımcı olabilir. Çocuğu yazmaya yönlendirmenin başka yolu da sınıf ortamında yazılı metinlerden yararlanmaktır. Duvarlara asılacak olan her türlü yazı öğrencilere örnek oluşturabilir. Yabancı dil öğretimindeki dört temel becerinin öğretilmesinde kullanılan etkinliklere kısaca değindikten sonra dört temel beceri içerisinde anılmayan ancak yabancı dil

öğretiminde vazgeçilmez olan sesletim ve sözcük öğretimine de çok kısa olarak değinmekte yarar vardır (Demir, 2007: 25-26).



2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, verilerin puanlanması, verilerin çözümlenmesi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Arapça dersi öğretim programındaki bazı yazma becerileri kazanımlarına ulaşma durumlarının ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Çalışma, ilköğretim 5. sınıf Arapça öğretim programında bulunan yazma becerileri kazanımlarının edinilmesi sürecine etki ettiği düşünülen birtakım değişkenlere göre (cinsiyet, ulaşım, doğum yılı, Arapça çalışmalarında destek alma ve almama, Arapça dersine olan ilgi) farklılaşma durumlarını incelemek için araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli başarı testi ve açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme formu kullanılmak suretiyle yukarıda bahsedilen değişkenler arasındaki ilişkinin araştırıldığı betimsel bir araştırma olup tarama modelindedir. Betimsel tarama modeli genellikle geçmişte ya da o anda var olan bir durumu çok sayıda elemandan oluşan bir evrende genel bir yargıya ulaşmak amacıyla betimleyen, tanımlamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmada tarama modeli ışığında güncel verilerden yararlanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışma Bartın ilinde bulunan İmam Hatip Ortaokulu 5. sınıf öğrencileri ve Arapça dersi öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini belirlemeye yönelik olarak Bartın Milli Eğitim Müdürlüğü Din Öğretimi Şubesinden ilde (ilçeler dâhil) öğrenim gören bütün İmam Hatip ortaokulu 5. sınıf öğrenci sayıları ve bu okullarda görev yapan Arapça öğretmeni sayılarının bilgisi alınmıştır. Bu durumda çalışmanın evrenini Bartın ilinde bulunan 7 İmam Hatip Ortaokulunun 5. sınıfında öğrenim gören 361 öğrenci oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılabildiğinden örneklem almaya ihtiyaç duyulmamıştır. Uygulama aşamasında 15 öğrenci devamsız durumda olduğu için, 22 öğrenci de araştırma kapsamında olmak istemediği için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu nedenle araştırmaya katılan toplam 5. sınıf öğrenci sayısı 324 olmuştur.

Bununla ilgili olarak Bartın ilindeki imam hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerle ilgili sayısal veriler Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3: Evrene İlişkin Öğrenci Dağılımları

Okul Adı	Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayıları		Toplam
		Erkek	Kız	
Bartın Merkez İmam Hatip Ortaokulu	5	48	71	119
Bartın Kocareis İmam Hatip Ortaokulu	5	33	28	61
Bartın Kozcağız İmam Hatip Ortaokulu	5	36	41	77
Bartın Hasankadı İmam Hatip Ortaokulu	5	11	15	26
Bartın Amasra İmam Hatip Ortaokulu	5	7	3	10
Bartın Ulus İmam Hatip Ortaokulu	5	17	22	39
Bartın Ulus Kumluca İmam Hatip Ortaokulu	5	10	19	29
Toplam		162	199	361

Tablo 3 incelendiğinde Bartın ilindeki tüm imam hatip ortaokullarında 5. sınıfta öğrenime devam eden 162 erkek öğrenci, 199 kız öğrenci, toplam 361 öğrencinin mevcut olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu bölümde araştırma kapsamında araştırmacı tarafından araştırma sürecinde uygulanan ölçme araçlarının geliştirilmesi süreci hakkında bilgiler yer almaktadır.

2.3.1. Akademik Başarı Testi

Öğrencilerin ilköğretim Arapça dersi öğretim programında yer alan ilk üç temanın kazanımlarına ilişkin akademik durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından başarı testi geliştirilmiştir (Ek: 1). Akademik başarı testinin geliştirilmesi aşamasında aşağıdaki yol izlenmiştir.

Akademik başarı testinin geliştirilmesi aşamasında ilköğretim 5. sınıf Arapça öğretim programı “Sesler ve Harfler”, “Okuyorum ve Yazıyorum” ve “Selamlaşma ve Tanışma” temaları yazma becerilerine yönelik programda yer alan üç adet kazanım için çoktan seçmeli 4 seçenekten oluşan soru maddeleri hazırlanmıştır. Bu soruların kazanımları ölçmeye uygunluğu, öğrenci seviyesine uygunluğu, alana ilişkin yanlışlar içerip içermediğini belirlemek için program geliştirme uzmanları (2), Arapça eğitimi uzmanları (5) ve ölçme değerlendirme uzmanlarından (2) yardım alınmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra her bir kazanıma ilişkin programda ayrılan süre ve konu yoğunluğu da dikkate alınarak değişik oranlarda soru maddelerinin yer aldığı 30 sorudan oluşan çoktan seçmeli akademik başarı testi deneme formu oluşturulmuştur. Akademik başarı testi deneme formu Bartın Merkez İmam Hatip Ortaokulu 6. sınıfta öğrenim gören 118 öğrenciye bir oturumda uygulanmıştır. Madde seçmek amacıyla yapılan bu pilot çalışma ile oluşturulan deneme formu TAP (Test Analysis Program) analiz programı yardımıyla madde analizine tabi tutulmuştur. Pilot çalışma sonucu yapılan madde analizinde testin güçlüğü 0.78 ve test ayırt edicilik gücü 0.32 olarak bulunmuştur. Test istatistikleri sonucunda 30 maddelik testin aritmetik ortalaması 78.1, standart sapması 4.32, testin varyansı 18.70 KR-20 değeri 0.79 hesaplanmıştır. 30 madde olarak hazırlanan 5. Sınıf Arapça dersi akademik başarı testi madde istatistiklerinde, madde güçlük indeksi, madde standart sapması, madde ayırt edicilik gücü hesaplanmış ve madde ayırt ediciliği 30’un üzerinde olan maddeler seçilerek 15 maddelik çoktan seçmeli nihai test oluşturulmuştur. Nihai test maddelerinin analizleri TAP programıyla yeniden yapılmış olup bu test uygulandığı takdirde alabileceği olası sonuçlar belirlenmiştir. Nihai testin aritmetik ortalaması 78.1, testin güçlüğü 0.78 ve test ayırt edicilik gücü 0.36, standart sapması 2.70, testin varyansı 7.29 KR-20 değeri 0.74 olarak hesaplanmıştır. Tablo 4’te İlköğretim Arapça öğretim programı 5. sınıf ilk üç temada yer alan yazma becerisi kazanımları ile ilgili belirtke tablosu bulunmaktadır.

Tablo 4: Belirtke Tablosu

KAZANIMLAR	TEMA	KONU İÇERİK	Madde No	Bilgi	Anlama	Uygulama	Analiz	Toplam
Arapçanın harflerini ortografik şekilleriyle yazar.	Sesler ve Harfler	<ul style="list-style-type: none">• Yalın Harfler• Kısa Sesler• Uzun Sesler	M.1.		X			
			M.12.		X			
			M.14.	X				
	Okuyorum ve Yazıyorum	<ul style="list-style-type: none">• Cezm ve Şedde• Ta-i Marbûta/ Tenvin• Lam-ı Ta'rif/ Şemsi ve Kameri Harfler	M.2.			X		
			M.5.			X		
Tanıdığı Harf ve İfadeleri Gördüğü Şekliyle Yazar	Sesler ve Harfler	<ul style="list-style-type: none">• Yalın Harfler• Kısa Sesler• Uzun Sesler	M.3.	X				
			M.4.	X				
			M.7.	X				
Tanıdığı ifadeleri gördüğü şekliyle yazar.	Okuyorum ve Yazıyorum	<ul style="list-style-type: none">• Cezm ve Şedde• Ta-i Marbûta/ Tenvin• Lam-ı Ta'rif/ Şemsi ve Kameri Harfler	M.6.		X			
			M.8.		X			
			M.11.		X			
	Selamlaşma ve Tanışma	<ul style="list-style-type: none">• Selamlaşma• Tanışma• Vedalaşma	M.9.	X				
			M.10.	X				
			M.13.		X			
			M.15.		X			
	TOPLAM			15	6	7	2	

2.3.2. Açık Uçlu Değerlendirme Formu

Öğrencilerin ilköğretim Arapça dersi öğretim programında yer alan ilk üç temanın kazanımlarına ilişkin akademik durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme formu (Ek: 2) geliştirilmiştir. Açık uçlu değerlendirme formunun geliştirilmesi aşamasında aşağıdaki yol izlenmiştir.

Açık uçlu değerlendirme formunun geliştirilmesi aşamasında ilköğretim 5. sınıf Arapça öğretim programı “Sesler ve Harfler”, “Okuyorum ve Yazıyorum” ve “Selamlaşma ve Tanışma” temaları yazma becerilerine yönelik programda yer alan üç adet kazanım için öğrencilerin doğrudan yazmalarını gerektiren soru maddeleri hazırlanmıştır. Bu soruların kazanımları ölçmeye uygunluğu, öğrenci seviyesine uygunluğu, alana ilişkin yanlışlar içerip içermediğini belirlemek için program geliştirme uzmanları (2), Arapça eğitimi uzmanları (5) ve ölçme değerlendirme uzmanlarından (2) yardım alınmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra her bir kazanıma ilişkin programda ayrılan süre ve konu yoğunluğu da dikkate alınarak değişik oranlarda soru maddelerinin yer aldığı 20 sorudan oluşan açık uçlu değerlendirme deneme formu oluşturulmuştur. Bu form üzerinde uzman görüşlerinden yararlanılarak gerekli incelemeler ve düzeltmeler yapılarak 10 maddelik nihai açık uçlu değerlendirme formu oluşturulmuştur. Soru maddelerinden dördü 3 birim, ikisi 2 birim ve diğer dört madde 1 birimli puanlama yapılacak şekilde hazırlanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Veriler, Bartın ilinde bulunan imam hatip ortaokulları (Bartın Merkez İmam Hatip Ortaokulu, Bartın Kocareis İmam Hatip Ortaokulu, Bartın Kozcağız İmam Hatip Ortaokulu, Bartın Hasankadı İmam Hatip Ortaokulu, Bartın Amasra İmam Hatip Ortaokulu, Bartın Ulus İmam Hatip Ortaokulu, Bartın Ulus Kumluca İmam Hatip Ortaokulu) 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilere yerinde ve araştırmacı tarafından uygulanarak elde edilmiştir. Uygulama tüm okullarda farklı zamanlarda, okuldaki öğretmenlerin de yardımıyla bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı, nedeni, nasıl ve ne kadar sürede yapılacağı, araştırma sonucunda elde edilecek verilerin kullanımı konusunda açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Ölçme araçları ile ilgili öğrencilere ön bilgi verilmiş ve her bir ölçme aracı için bir ders saati olmak üzere ayrı ayrı iki ders saati süre verilerek ölçme araçları uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Puanlanması

Araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli akademik başarı testi her soru eşit puan alacak şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin akademik başarı testleri değerlendirilirken her doğru cevaba 1 puan, yanlış cevaba ise 0 puan verilmiştir. Bu bağlamda alınabilecek en yüksek puan 15, en düşük puan ise 0 olacaktır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme formunun puanlanmasında soru maddelerinden dördü uer puan, ikisi ikişer puan ve diğer dört madde birer puan olacak şekilde hazırlanmıştır. Bu bağlamda en yüksek 20 en düşük 0 puan alınabilecektir.

2.6. Verilerin özmlenmesi

Araştırma aşamasında toplanan verilerin analizinde, aritmetik ortalama, t-testi, varyans analizi, Kruskal Wallis Testi, Mann-Whitney U Testi, Spearman Korelasyon Analizi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin istatiksel olarak analiz edilmesinde IBM Statistics SPSS 22 (Statistic Package For Social Science) programından yararlanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin verilerin analizinde kullanılan istatistiksel analiz yöntemleri aşağıda sıralanmıştır.

Birinci alt problem olan 5. sınıf Arapça dersi ğretim programındaki yazma becerileri 1, 2 ve 3. kazanımlarının cinsiyete göre farklılaşma ilişkisini istatiksel olarak analiz etmek için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

İkinci alt problem olan 5. sınıf Arapça dersi ğretim programındaki yazma becerileri 1, 2 ve 3. kazanımlarının okula ulaşım durumuna göre farklılaşma istatiksel olarak analiz etmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

nc alt problem olan 5. sınıf Arapça dersi ğretim programındaki yazma becerileri 1, 2 ve 3. kazanımlarının Arapça çalışmalarında destek alma durumuna göre farklılaşma ilişkisini istatiksel olarak analiz etmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Dördüncü alt problem olan 5. sınıf Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 1, 2 ve 3. kazanımlarının öğrencilerin derse olan ilgi durumuna göre farklılaşma ilişkisini istatistiksel olarak analiz etmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Beşinci alt problem olan 5. sınıf Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 1, 2 ve 3. kazanımlarının doğum yılına göre farklılaşma ilişkisini istatistiksel olarak analiz etmek için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Altıncı alt problem olan 5. sınıf Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri kazanımlarının çoktan seçmeli test ve açık uçlu değerlendirme arasındaki ilişki durumunu istatistiksel olarak analiz etmek için Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır.



3. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlerle ilgili verilerin analizi, istatistiksel olarak ifade edilmesi ve yorumlanması söz konusudur. Araştırmanın amacı başlığı altında sıralanan alt problemler hakkında elde edilen verilerin bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 22 programı yardımıyla istatistiksel olarak analizi yapılması sağlanmış olup elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar başlıklar halinde aşağıda sıralanmıştır.

3.1. Birinci Alt Problem Durumu Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim 5. sınıf Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 1. kazanımın cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5: Yazma Becerileri Kazanım 1: Cinsiyete Göre Farklılaşma

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Erkek	137	140,73	19280,50	9827,500	,000
Kadın	187	178,46	33369,50		
Toplam	324				

Tablo 5'te 5. sınıf öğrencilerinin Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 1. kazanımının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu verilmiştir. Testin uygulanmasının ardından cinsiyeti kadın olan öğrencilerin yazma becerileri 1. kazanımına ulaşma düzeylerinde sayısal olarak belirgin bir fark ortaya çıkmıştır ($U=9827,500$, $p < .05$). Öğrencilerin sıra ortalamaları incelendiğinde cinsiyeti kadın olan öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazma becerileri 1. kazanımına ulaşma durumlarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir.

İlköğretim 5. sınıf Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 2. kazanımın cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6: Yazma Becerileri Kazanım 2: Cinsiyete Göre Farklılaşma

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Erkek	137	137,59	18849,50	9396,500	,000
Kadın	187	180,75	33800,50		
Toplam	324				

Tablo 6’da 5. sınıf öğrencilerinin Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 2. kazanımının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu verilmiştir. Testin uygulanmasının ardından cinsiyeti kadın olan öğrencilerin yazma becerileri 2. kazanımına ulaşma düzeylerinde sayısal olarak belirgin bir fark ortaya çıkmıştır (U=9396,500, $p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında cinsiyeti kadın olan öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazma becerileri 2. kazanımına ulaşma durumlarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir.

İlköğretim 5. sınıf Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 3. kazanımının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7: Yazma Becerileri Kazanım 3: Cinsiyete Göre Farklılaşma

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Erkek	137	132,38	18044,00	8728,000	,000
Kadın	187	183,33	34282,00		
Toplam	324				

Tablo 7’de 5. sınıf öğrencilerinin Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 3. kazanımının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu verilmiştir. Testin uygulanmasının ardından cinsiyeti kadın olan öğrencilerin yazma becerileri 3. kazanımına ulaşma düzeylerinde sayısal olarak belirgin bir fark ortaya

çıkmıştır ($U=8728,000$, $p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında cinsiyeti kadın olan öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazma becerileri 3. kazanımına ulaşma durumlarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir.

3.2. İkinci Alt Problem Durumu Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim 5. sınıf Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 1. kazanımın öğrencilerin okula ulaşım durumuna göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8: Yazma Becerileri Kazanım 1: Ulaşım Durumuna Göre Farklılaşması

Ulaşım Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Merkez	162	184,82	29941,00	9506,000	,000
Taşımali	162	140,18	22709,00		
Toplam	324				

Tablo 8’de 5. sınıf öğrencilerinin Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 1. kazanımının ulaşımına göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu verilmiştir. Testin uygulanmasının ardından ulaşımı taşıma kapsamında olan öğrencilerin yazma becerileri 1. kazanımına okula bulunduğu yerleşim biriminde taşıma kapsamında olmayan öğrencilerde taşıma kapsamında olanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=9506,000$, $p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında okula taşıma kapsamı dışında yerleşim yeri merkezinden gelen öğrencilerin taşıma kapsamında okula ulaşım sağlayan öğrencilere göre yazma becerileri 1. kazanımına ulaşma durumlarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir.

İlköğretim 5. sınıf Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 2. kazanımın öğrencilerin okula ulaşım durumuna göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9: Yazma Becerileri Kazanım 2: Ulaşım Durumuna Göre Farklılaşması

Ulaşım Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Merkez	162	186,88	30275,00	9172,000	,000
Taşımali	162	138,12	22375,00		
Toplam	324				

Tablo 9’da 5. sınıf öğrencilerinin Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 2. kazanımının ulaşımına göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu verilmiştir. Testin uygulanmasının ardından ulaşımı taşıma kapsamında olan öğrencilerin yazma becerileri 2. kazanımına okula bulunduğu yerleşim biriminde taşıma kapsamında olmayan öğrencilerde taşıma kapsamında olanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=9172,000$, $p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında okula taşıma kapsamı dışında merkezden yerleşim yeri merkezinden gelen öğrencilerin taşıma kapsamında okula ulaşım sağlayan öğrencilere göre yazma becerileri 2. kazanımına ulaşım durumlarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir.

İlköğretim 5. sınıf Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 3.kazanımın öğrencilerin okula ulaşım durumuna göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 10’da belirtilmiştir.

Tablo 10: Yazma Becerileri Kazanım 3: Ulaşım Durumuna Göre Farklılaşması

Ulaşım Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Merkez	162	173,79	27979,50	11143,500	,022
Taşımali	162	150,29	24346,50		
Toplam	324				

Tablo 10’da 5. sınıf öğrencilerinin Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 3.kazanımının ulaşımına göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu

verilmiştir. Testin uygulanmasının ardından ulaşımı taşıma kapsamında olan öğrencilerin yazma becerileri 3. kazanımına okula bulunduğu yerleşim biriminde taşıma kapsamında olmayan öğrencilerde taşıma kapsamında olanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=11143,500$, $p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında okula taşıma kapsamı dışında merkezden yerleşim yeri merkezinden gelen öğrencilerin taşıma kapsamında okula ulaşım sağlayan öğrencilere göre yazma becerileri 3. kazanımına ulaşma durumlarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir.

3.3. Üçüncü Alt Problem Durumu Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim 5. sınıf Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 1. kazanımın öğrencilerin Arapça çalışmalarında destek alma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11: Yazma Becerileri Kazanım 1: Destek Alma Durumuna Göre Farklılaşma

Destek Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Destek Alıyor	164	157,36	25806,50	12276,500	,307
Destek Almıyor	160	167,77	26843,50		
Toplam	324				

Tablo 11’de 5. sınıf öğrencilerinin Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 1. kazanımının Arapça çalışmalarında destek alma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu verilmiştir. Testin uygulanmasının ardından öğrencilerin Arapça çalışırken destek alıp almamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($U=12276,500$, $p > .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında Arapça çalışmalarında destek almayan öğrencilerin destek alan öğrencilere göre yazma becerileri 1. kazanımına ulaşma durumlarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir.

İlköğretim 5. sınıf Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 2. kazanımın öğrencilerin Arapça çalışmalarında destek alma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12: Yazma Becerileri Kazanım 2: Destek Alma Durumuna Göre Farklılaşma

Destek Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Destek Alıyor	164	156,66	25691,50	12161,500	,220
Destek Almıyor	160	168,49	26958,50		
Toplam	324				

Tablo 12’de 5. sınıf öğrencilerinin Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 2. kazanımının Arapça çalışmalarında destek alma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu verilmiştir. Testin uygulanmasının ardından öğrencilerin Arapça çalışırken destek alıp almamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($U=12161,500$, $p > .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında Arapça çalışmalarında destek almayan öğrencilerin destek alan öğrencilere göre yazma becerileri 2. kazanımına ulaşma durumlarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir

İlköğretim 5. sınıf Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 3. kazanımın öğrencilerin Arapça çalışmalarında destek alma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 13’te belirtilmiştir.

Tablo 13: Yazma Becerileri Kazanım 3: Destek Alma Durumuna Göre Farklılaşma

Destek Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Destek Alıyor	164	157,08	25761,50	12231,500	,330
Destek Almıyor	160	167,07	26564,50		
Toplam	324				

Tablo 13’te 5. sınıf öğrencilerinin Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 3. kazanımının Arapça çalışmalarında destek alma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu verilmiştir. Testin uygulanmasının ardından öğrencilerin Arapça çalışırken destek alıp almamalarında istatistiksel olarak anlamlı

bir fark bulunamamıştır. ($U=12231,500$, $p > .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında Arapça çalışmalarında destek almayan öğrencilerin destek alan öğrencilere göre yazma becerileri 3. kazanımına ulaşma durumlarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir

3.4. Dördüncü Alt Problem Durumu Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim 5. sınıf Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 1. kazanımın öğrencilerin Arapça dersine olan ilgi durumuna göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 14’te belirtilmiştir.

Tablo 14: Yazma Becerileri Kazanım 1: İlgi Duyma Durumuna Göre Farklılaşma

İlgi Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İlgi Duyuyor	276	163,87	45227,50	6246,500	,520
İlgi Duymuyor	48	154,64	7422,50		
Toplam	324				

Tablo 14’te 5.sınıf öğrencilerinin Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 1. kazanımının Arapça dersine ilgi duyma ve duymama durumuna göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu verilmiştir. Testin uygulanmasının ardından yazma becerileri 1. kazanıma dair öğrencilerin Arapça dersine ilgi duyup duymamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($U=6246,500$, $p > .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında Arapça dersine ilgi duyan öğrencilerin ilgi duymayan öğrencilere göre yazma becerileri 1. kazanımına ulaşma durumlarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir.

İlköğretim 5. sınıf Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 2. kazanımın öğrencilerin Arapça dersine olan ilgi durumuna göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 15’te belirtilmiştir.

(Tablo 15 bir sonraki sayfadadır.)

Tablo 15: Yazma Becerileri Kazanım 2: İlgi Duyma Durumuna Göre Farklılaşma

İlgi Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İlgi Duyuyor	276	168,93	46626,00	4848,000	,001
İlgi Duymuyor	48	125,50	6024,00		
Toplam	324				

Tablo 15’te 5. sınıf öğrencilerinin Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 2. kazanımının öğrencilerin Arapça dersine ilgi duyma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu verilmiştir. Testin uygulanmasının ardından öğrencilerin ilgi durumları dikkate alındığında yazma becerileri 2. kazanıma ulaşma durumunda Arapça dersine ilgi duyan öğrenciler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. ($U=4848,000$, $p > .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında Arapça dersine ilgi duyan öğrencilerin ilgi duymayan öğrencilere göre yazma becerileri 2. kazanımına ulaşma durumlarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir.

İlköğretim 5. sınıf Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 3. kazanımın öğrencilerin Arapça dersine olan ilgi durumuna göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 16’da belirtilmiştir.

Tablo 16: Yazma Becerileri Kazanım 3: İlgi Duyma Durumuna Göre Farklılaşma

İlgi Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İlgi Duyuyor	276	165,37	45477,00	5673,000	,115
İlgi Duymuyor	48	142,69	6849,00		
Toplam	324				

Tablo 16’da 5.sınıf öğrencilerinin Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 3. kazanımının öğrencilerin Arapça dersine ilgi duyma durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonucu verilmiştir. Testin uygulanmasının ardından yazma becerileri 3. kazanıma dair öğrencilerin Arapça dersine ilgi duyuş

duymamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($U=5673,000$, $p > .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında Arapça dersine ilgi duyan öğrencilerin ilgi duymayan öğrencilere göre yazma becerileri 3. kazanımına ulaşma durumlarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir.

3.5. Beşinci Alt Problem Durumu Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim 5. sınıf Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 1. kazanımın öğrencilerin doğum yılına göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu Tablo 17’de belirtilmiştir.

Tablo 17: Yazma Becerileri Kazanım 1: Doğum Yılına Göre Farklılaşma

Doğum Tarihi	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Farkın Kaynağı
2007	12	90,67	2	7,739	,021	2007-2008
2008	244	164,39				2007-2009
2009	68	168,41				

Tablo 17’de öğrencilerin kazanım 1 sorularından aldıkları puanlarının doğum yaşlarına göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu verilmiştir. Tablodaki verilere göre öğrencilerin 1. kazanımdan aldıkları puanlarla doğum tarihleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($X^2=7,739$; $p= .021$). Bu farklılık 2007 ve 2008 doğumlular arasında 2008 doğumlular lehine ve 2007 ile 2009 doğumlular arasında 2009 tarihinde doğan öğrenciler lehine olduğu sonucu bulunmuştur.

İlköğretim 5. sınıf Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 2. kazanımın öğrencilerin doğum yılına göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu Tablo 18’de belirtilmiştir.

Tablo 18: Yazma Becerileri Kazanım 2: Doğum Yılına Göre Farklılaşma

Doğum Tarihi	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Farkın Kaynağı
2007	12	135,92	2	1,520	,468	2007-2008
2008	244	161,98				2007-2009
2009	68	169,05				

Tablo 18’de öğrencilerin 2. kazanım sorularından aldıkları puanlarının doğum yaşlarına göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu verilmiştir. Tablodaki verilere göre öğrencilerin 2. kazanımdan aldıkları puanlarla doğum tarihleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($X^2=1,520$; $p= .468$). Bu farklılık 2007 ve 2008 doğumlular arasında 2008 doğumlular lehine ve 2007 ile 2009 doğumlular arasında 2009 tarihinde doğan öğrenciler lehine olduğu sonucu bulunmuştur.

İlköğretim 5. sınıf Arapça dersi öğretim programındaki yazma becerileri 3. kazanımın öğrencilerin doğum yılına göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu Tablo 19’da belirtilmiştir.

Tablo 19: Yazma Becerileri Kazanım 3: Doğum Yılına Göre Farklılaşma

Doğum Tarihi	n	Sıra Ort.	Sd	x^2	p	Farkın Kaynağı
2007	12	88,58	2	8,951	,011	2007-2008
2008	244	162,61				2007-2009
2009	68	175,15				

Tablo 19’da öğrencilerin 3. kazanım sorularından aldıkları puanlarının doğum yaşlarına göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonucu verilmiştir. Tablodaki verilere göre öğrencilerin 3. kazanımdan aldıkları puanlarla doğum tarihleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($X^2=8,951$; $p= .011$). Bu farklılık 2007 ve 2008 doğumlular arasında 2008 doğumlular lehine ve 2007 ile 2009 doğumlular arasında 2009 tarihinde doğan öğrenciler lehine olduğu sonucu bulunmuştur.

3.6. Altıncı Alt Problem Durumu Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan aldıkları puanlarla ile açık uçlu sorulardan elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkinin Spearman Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 20’de belirtilmiştir.

(Tablo 20 bir sonraki sayfadadır.)

Tablo 20: Çoktan Seçmeli Test ve Açık Uçlu Değerlendirme Formu İlişkisi

Değişken	Analiz	Açık Uçlu Test Toplam Puanı
	n	324
Çoktan Seçmeli Test Toplam Puanı	p	0,000
	r	,707

*p<0,01

Tablo 20’de 5. sınıf öğrencilerinin Çoktan Seçmeli Testten aldıkları puanlar ile Açık Uçlu Testten aldıkları t puanlar arasındaki ilişkinin Spearman Korelasyon Analizi sonuçları verilmiştir. Test sonucuna göre Çoktan Seçmeli Testten aldıkları puanlar ile Açık Uçlu Testten alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($r=0,495$, $p < .05$). Ayrıca; $r = 0,707$ ile öğrencilerin Çoktan Seçmeli Testten aldıkları puanlar ile Açık Uçlu Testten alınan puanlar arasında anlamlı ve pozitif yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğrencilerin çoktan seçmeli sorularda daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Uygulama gerektiren açık uçlu soruların cevaplanması durumu ise daha düşük seviyede ortaya çıkmıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmamızın bu bölümünde elde edilen bulgular ve yorumlardan hareketle ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Araştırmamıza konu olan İlköğretim 5. Sınıf Arapça Öğretim Programı ilk üç temasında bulunan temel yazma becerileri kazanımlarının ulaşılabilirlik durumu öğrencinin cinsiyeti, okula ulaşım şekli, Arapça dersiyle ilgili çalışmalarda destek alma durumu, Arapça dersine olan ilgisi ve doğum yılı değişkenlerine göre karşılaştırılması yapılmıştır. Çalışma yürütülürken araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli başarı testi ve açık uçlu değerlendirme formu uygulanmış, yapılan nicel analizler doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Uygulanan çoktan seçmeli başarı testine göre 5. sınıfta öğrenim gören 324 öğrencinin cinsiyetleri dikkate alındığında kız öğrencilerin yazma becerileri kazanımlarına ulaşma düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Uygulanan açık uçlu değerlendirme formu sonuçları çoktan seçmeli başarı testi sonuçları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin çoktan seçmeli sorularda daha başarılı oldukları görülmektedir.

2. Uygulanan çoktan seçmeli başarı testine göre 5. sınıfta öğrenim gören 324 öğrencinin okula ulaşım durumu dikkate alındığında yerleşim yeri merkezinde oturan öğrencilerin yazma becerileri kazanımlarına ulaşma düzeyi okula taşıma kapsamında ulaşan öğrencilere göre daha yüksektir. Uygulanan açık uçlu değerlendirme formu sonuçları çoktan seçmeli başarı testi sonuçları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin çoktan seçmeli sorularda daha başarılı oldukları görülmektedir.

3. Uygulanan çoktan seçmeli başarı testine göre 5. sınıfta öğrenim gören 324 öğrencinin Arapça çalışmalarında destek alma durumu dikkate alındığında destek alan öğrencilerle almayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat sıra ortalamaları dikkate alındığında destek almayan öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir. Uygulanan açık uçlu değerlendirme formu sonuçları çoktan seçmeli başarı testi sonuçları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin çoktan seçmeli sorularda daha başarılı oldukları görülmektedir.

4. Uygulanan çoktan seçmeli başarı testine göre 5. sınıfta öğrenim gören 324 öğrencinin Arapça dersine ilgi durumu dikkate alındığında Arapça dersine ilgi duyan öğrencilerle ilgi duymayanlar arasında sadece 2. kazanımda anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Fakat sıra ortalamaları dikkate alındığında her 3 kazanım için de Arapça dersine ilgi duyan öğrencilerin yazma becerilerine ulaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Uygulanan açık uçlu değerlendirme formu sonuçları çoktan seçmeli başarı testi sonuçları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin çoktan seçmeli sorularda daha başarılı oldukları görülmektedir.

5. Uygulanan çoktan seçmeli başarı testine göre 5. sınıfta öğrenim gören 324 öğrencinin doğum yılı dikkate alındığında öğrencilerin doğum tarihi ile kazanımlara ulaşma düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Elde edilen verilere göre yaşı küçük olan öğrencilerin yazma becerilerini edinme konusunda daha başarılı oldukları görülmektedir. Uygulanan açık uçlu değerlendirme formu sonuçları çoktan seçmeli başarı testi sonuçları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin çoktan seçmeli sorularda daha başarılı oldukları görülmektedir.

6. Araştırma kapsamında çoktan seçmeli başarı testinin yanında açık uçlu değerlendirme formu da uygulanmış, aradaki fark ortaya konmuştur. Yapılan uygulamada öğrencilerin çoktan seçmeli başarı testinde açık uçlu değerlendirme formuna göre daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

4.2. Öneriler

Birinci alt problem durumu dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları ortadadır. Bu durumda kız öğrencilerin daha erken yaşlarda disiplinli çalışma alışkanlığı kazandıkları söylenebilir. Erkek öğrenciler için kız öğrencilere göre daha yoğun bir takip süreci uygulamak suretiyle bu farkın aza indirilmesi sağlanabilir.

İkinci alt problem durumu dikkate alındığında sosyo-ekonomik açıdan avantajlı durumda olan ve şehir merkezinde ikamet eden öğrenciler kırsal yerleşim alanlarında ikamet eden ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları ortadadır. Bu durum öğrencinin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik yaşam tarzı ve imkânlardan dolayı farklılık göstermiş olabilir. Bu sonuca göre okula taşıma kapsamında gelen ve kırsal bölgede ikamet eden öğrencilerin yazma becerileri kapsamında gerçekleştirilecek olan çeşitli etkinliklerle desteklenmesi yoluyla aradaki fark giderilebilir.

Üçüncü alt problem dikkate alındığında Arapça çalışmaları konusunda destek alan öğrenciler destek almayanlara kıyasla daha az başarı göstermişlerdir. Bu durumda alınan desteğin niteliği incelenebilir. Destek almayan öğrencilerin yetkinlikleri (self-efficacy) üst düzeyde olabilir.

Dördüncü alt problem dikkate alındığında Arapça dersine ilgi duyan öğrencilerin ilgi duymayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları ortadadır. Bu durumda öğrencilerin Arapça dersine ilgi duymalarının sağlanması ile yazma becerilerine ulaşma düzeyleri arasında paralel bir ilişki olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla öğrencilerin Arapça dersiyile ilgili ilgileri en uygun şartlarda sağlanırsa yazma becerisi kazanımları daha yüksek düzeyde gerçekleşecektir.

Beşinci alt problem dikkate alındığında öğrencilerin doğum yıllarına göre başarı durumlarında yaşı küçük olanların daha başarılı oldukları ortadadır. Bu durum Arapça yazma becerisi konusunda erken yaşlarda eğitime başlamanın daha faydalı olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla Arapça çalışmalarında aynı anda okula başlayan farklı doğum yıllarına sahip olan öğrencilerin bu durumları dikkate alınmalıdır.

Altıncı alt problem dikkate alındığında öğrencilerin çoktan seçmeli başarı testinde açık uçlu değerlendirme formuna göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durum dikkate alındığında öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili açık uçlu sorular kullanarak daha çok etkinlik yapma ihtiyacı olduğunu söyleyebiliriz. Bu sayede öğrenciler yazma becerisi hakkında daha çok uygulama yapma imkânı kazanarak yazma becerisi kazanımlarını en üst düzeyde edinme fırsatı yakalayabileceklerdir.

KAYNAKLAR

- Arpaçukuru, O. (2018). "Arapça Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Bir Alan Araştırması" *Tasavvur, Tekirdağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (4) 1, 167-190.
- Calp, M. (2010). *İlk Okuma Yazma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Cihangir, Z. Ç. (2011). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çakır, İ. (2010). "Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?". *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (28)1, 165-176.
- Çilek, E. (2016). *Bilişsel Dinleme Stratejilerine Uygun Olarak Hazırlanan Etkinliklerin Arapça Dinleme Becerilerine Etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- Dağbaşı, G. (2018). "İmam Hatip Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin Arapça Yazma Becerileri Kazanımlarını Edinme Düzeylerinin İncelenmesi". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. (17), 141-157.
- Dağbaşı, G. Özcan, M. Demir, M. Çilek, E. (2018). *Arapça Dil Becerilerinin Öğretimi*. İstanbul: Akdem Yayınları.
- Demir, M. (2015). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programının ve Ders Materyallerinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara.
- Demir, M. (2015), "İlköğretim 4. Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri" *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 4 (12), 85-99.
- Demir, T. (2013). "Yazma Becerisine Yönelik Kazanımların Ortaokulda Gerçekleşme Düzeyi" *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1), 45-56.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Elt Methodology*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Doğan, C. (1989). *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*. Ankara.
- Doğan, H. (1974). "Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı". *Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*.7(1). 361-385.

- El- Hûlî, M. A. (2017). *Arapça Öğretim Metotları*. (C. AKÇAY, Çev.) İstanbul: Akdem Yayınları.
- Er, A. (2015). “Yabancı Dil Öğretiminde Okuma”. *Atatürk Üniversitesi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 12, 208-218.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Ergin, A. (1995). *Öğretim Teknolojisi: İletişim*. Ankara: Anı Yayınları.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- İşık, C. (2015). “Arapça ile Türkçe Arasındaki Temel Farklılıklar”. *Iğdır Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 6, 119-146
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kervankaya, F. (2014), “İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, I, 125-134
- MEB, (2011). *İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı* Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- MEB, (2016). *İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı* Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Oliva, P.F. (2009). *Developing The Curriculum*. New York: Pearson Allyn And Bacon.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap Yayınları.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Kitap Yayınları.
- Özcan, M. (2007). *Arapça Yazma Becerileri Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara.
- Özcan, M. (2015). “Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri”. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 52.-76.
- Özdemir, S. (2018). “Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İmam-Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Arapça Ders Kitabının Değerlendirilmesi”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (59), 810-817.

- Özdemir, S. M. (2009). “Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(2), 126-149.
- Öztürk, M. (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, İstanbul: Lisans Yayıncılık,
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sıcak, A. (2013). *İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bartın.
- Sönmez, V. (1881). *Eğitimde Hedef Yazma*. Ankara MEB Test Geliştirme Yayınları.
- Sönmez, V. (1993). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2015). *Örnekleriyle Öğretimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, P. (2017). “Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Yazma Becerileri Öz Değerlendirmeleri”. *Route Educational and Social Science Journal*. (4)2, 237-248.
- Temur, T. (2001). *Dinleme Becerisi Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tiryaki, E. N. (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, (1)1, 38-44.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles Of Curriculum And Instruction*. Chicago: The Universty Of Chicago Press.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Vardar, B. (1982). *Dilbilimin Genel İlke ve Kuramları*. Ankara: TDK Yayınları.
- Variş, F. (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*. Konya: Atlas Kitapevi.
- Variş, F. (1996). *Eğitim Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayınları.
- Yıldız, M. ve Ceviz, N. (2007). *Arapça Okuma Becerisini Geliştirme Rehberi*. İstanbul: Elif Yayınları.
- Yılmaz, M. (2012). “İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmede Planlı Yazma Modelinin Önemi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(19), 321-330.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayınları.

EKLER

Ek 1: Başarı Testi

2018-2019 İLKÖĞRETİM YILI 5. SINIF ARAPÇA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ YAZMA BECERİLERİ KAZANIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ ÇALIŞMASI	
BAŞARI TESTİ	
Aşağıdaki bilgileri eksiksiz bir şekilde doldurunuz.	
Ad Soyad:	
Okul Adı:	
Doğum Tarihi:	
Okula Ulaşım Bilgileri (X)	
Okula Taşınmalı Eğitim Kapsamında Geliyorum	
İl Merkezinde Oturuyorum.	
İlçe Merkezinde Oturuyorum.	
Arapça Yazı Çalışmaları (X)	
Yardım Aldığım Bir Yakınım Var	
Yardım Aldığım Bir Yakınım <u>Yok</u>	
Arapça Dersine Olan İlginiz (X)	
Arapça Dersine İlgili Duyarım	
Arapça Dersine İlgili <u>Duymuyorum</u>	
1. Aşağıdakilerden hangisi Arapça harflerin yalın halde (tek başın) yazılışına örnek <u>değildir</u> ?	
A) ش	B) ذ
C) ص	D) ج
2. Yanda verilen harflerin birleştirilmiş olarak yazılışı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir.	
خ+ا+ل+ق	
A) القخ	
B) خال ق	
C) خالق	
D) قلاخ	
3. Arapçada 6 harf kendisinden sonraki harfle birleşmez. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde bu harfler doğru olarak verilmiştir?	
A) و ز ر ذ د ا	
B) ب ث خ ذ ط ف	
C) ن و ع ق ص ح	
D) ا ج ر ش ك ی	
4. Aşağıdaki harflerden hangisi kalın harflerdendir?	
A) ص	B) ف
C) ا	D) م

5. Yan tarafta yazılı olan kelimenin harfleri hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

مدیر

- A) م + د + ي + ر
B) م + ر + د + ي
C) م + ر + ي + د
D) م + ي + د + ر

6. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde (ال) takısı yanlış yazılmıştır?

- A) ال + قَلَمٌ = أَلْقَلَمُ
B) ال + دَرَجَةٌ = أَلدَّرَجَةُ
C) ال + عَيْنٌ = أَلْعَيْنُ
D) ال + نَظَّارَةٌ = أَلنَّظَّارَةُ

7. Arap alfabesindeki harflerin uzatmalı olarak okunmasını sağlayan harfler birlikte verilmiştir?

- A) ي ص ل
B) ا و ي
C) م ة لا
D) م د ي

8. Yandaki resmin (göz) Arapça yazılışı aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?



- A) أَلْخِيَارُ
B) أَلْيَاقُوتُ
C) أَلْكِتَابُ
D) أَلْعَيْنُ



9. Yukarıdaki konuşmada noktalı yeri aşağıdakilerden hangisiyle tamamlarız?

- A) أ
B) كَيْفُ
C) مَا
D) النُّورُ

- 10.

كَيْفُ حَالُكَ؟

- Yukarıdaki sorunun karşılığı aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) فُرْصَةٌ سَعِيدَةٌ
B) إِلَى اللِّقَاءِ.
C) بِخَيْرٍ شُكْرًا
D) مَعَ السَّلَامَةِ

- 11.

إِنْ - كَمْ - مِنْ

- Aşağıda Türkçe okunuşları verilen ifadelerden hangisi yukarıda bulunmamaktadır?

- A) Min
B) İnne
C) Kem
D) İn

12. كَيْفُ - Kelimesinin ilk harfi aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) ك
B) ك
C) ك
D) ك



13. Yukarıdaki konuşmada yer alan boşluğu aşağıdaki ifadelerden hangisiyle tamamlayabiliriz?

- A) صَبَاحَ الْخَيْرِ
- B) أَهْلًا بِكَ
- C) صَبَاحَ النُّورِ
- D) مَعَ السَّلَامَةِ

14. Aşağıdaki ifadelerin hangisinde uzun sesli harf yoktur?

- A) أَمُوتُ
- B) سَمِيعٌ
- C) كِتَابٌ
- D) حَسْبٌ

15. Resimde bulunan (uçak) ulaşım aracının Araççası hangi seçenekte doğru olarak yazılmıştır?



- A) الرُّمَانُ
- B) السَّمَكُ
- C) الصُّورَةُ
- D) الطَّائِرَةُ

Ek 2: Açık Uçlu Değerlendirme Formu

Soru 1: Arap alfabesinde bulunan ve yalın hali (ب) şeklinde yazılan harfin başta, ortada ve sonda yazılışını aşağıdaki tabloda uygun yerlere yazınız?

Sonda	Ortada	Başta	Yalın Hali
			ب

Soru 2: Arap alfabesinde bulunan ve yalın hali (ش) şeklinde olan harfi uzatma harflerini kullanarak aşağıdaki tabloda uygun yerlere yazınız?

-i , -i sesi sesi uzatma	-u , -ü sesi ile uzatma	-e , -a sesi ile uzatma	Yalın Hali
			ش

Soru 3: Arapça yazarken kullandığımız hareketleri aşağıdaki tabloda verilen harfin uygun yerlerine yazınız.

-i , -i sesi	-u , -ü sesi	-e , -a sesi	Yalın Hali
			ف

Soru 4: Aşağıdaki tabloda Arapça yazarken kullandığımız bazı sembollerin Türkçe yazılışı verilmiştir. Siz de bu sembollerin neler olduğunu altlarına yazınız?

Şedde	Cezim	Tenvin

Soru 5: Aşağıda yalın olarak verilen birleştirerek yazınız?

	ط+ا+ل+ب
--	---------

Soru 6: Aşağıda verilen boşluğa resimdeki eşyanın Arapçasını yazınız?

	 Kapı
	 Uçak

Soru 7: Aşağıda yazılı olan kelimenin harflerini ayırarak yalın hallerini yazınız?

	الدجاج
--	--------

Soru 8: Aşağıdaki selamlaşma ifadesinde uygun olan karşılığı boşluğa yazınız?

	صَبَاحَ الْخَيْرِ
--	-------------------

Soru 9: Yeni tanıştığımız bir kız arkadaşına Arapça konuşarak ismini sormak için hangi soruyu yöneliriz?

--

Soru 10: Aşağıda verilen kelimelerin başına marife eki olan (ال) takısını ekleyerek yazınız*

	كِتَاب
	نَظَّارَة

Ek 3: Veli Onam Formu

Sayın Veli,

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “İlköğretim 5.Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programındaki Yazma Becerileri Kazanımlarının Değerlendirilmesi” adıyla, 22.10.2018 / 15.02.2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmanın amacı, İlköğretim 5. Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programında yer alan ilk üç temanın (Tema 1: Sesler ve Harfler, Tema 2. Okuyorum ve Yazıyorum ve Tema 3. Selamlaşma ve Tanışma) yazma becerilerini Tyler’in hedefe dayalı program değerlendirme modeline göre değerlendirmektir. **Araştırma Uygulaması:** Başarı ölçeği uygulamasıdır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden okul, isim soyisim ve veli meslek bilgileri talep edilecektir bunların dışında hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Mustafa ŞENGÜL

İletişim bilgileri : 0530 320 95 74 / mustafasengul@meb.k12.tr

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen
fomu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.....
İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

		<p>YAZMA</p> <p>✓ 1. kazanımla ilgili konu işlenirken Arap harflerinin yazma sistemine göre bağunsız, kelimenin başında, ortasında ve sonunda yazılış biçimleri üzerinde durulacaktır. Öğrencilerin aynı harfin farklı kullanımlarını öğrendiği sözcükler içerisinde biçim değişimlerini fark etmeleri sağlanacaktır.</p> <p>✓ 2. kazanımla ilgili konu işlenirken gündelik nesnelere, isimler ve sözcükler üzerinde durulacaktır.</p>
	<p>YAZMA</p> <p>1. Arapçanın harflerini ortografik şekilleriyle yazar.</p> <p>2. Tanıdığı ifadeleri gördüğü şekliyle yazar.</p>	

5. SINIF 3. TEMA

TEMA	KONULAR	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
SELAMLAŞMA VE TANIŞMA	<p>Bu tema sonunda öğrenciler; DİNLEME-ANLAMA</p> <ol style="list-style-type: none"> Dinlerken vurgu ve tonlamadan iletişimsel anlamlar çıkarır. Soru ifadelerini diğer ifadelerden ayırt eder. Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ve öğretmen tarafından oldukça yavaş söylenen ifadeleri takip eder. <p>KONUŞMA</p> <ol style="list-style-type: none"> Duygu, düşünce ve kazanımlarını basit cümlelerle düzgün bir telaffuzla ifade eder. <p>OKUMA-ANLAMA</p> <ol style="list-style-type: none"> Birbirleriyle sıkı bir şekilde ilişkili olan kelime ve ifadeleri tahmin eder. Görsellerle desteklenmiş sınıf içi kısa, basit yönergeleri anlamlandırır. Günlük hayatta sıklıkla kullanılan basit sözcükleri ve sözcük öbeklerini tanır. Günlük ilişkilerin gerektirdiği basit konuşma kalıplarını kullanır. <p>YAZMA</p> <ol style="list-style-type: none"> Tanıdığı ifadeleri gördüğü şekliyle yazar. 	<p>DİNLEME-ANLAMA</p> <ol style="list-style-type: none"> kazanımla ilgili konu işlenirken iletişimde vurgu ve tonlamanın anlamı değiştirilebileceği vurgulanacaktır. kazanımla ilgili konu işlenirken vurgu ve tonlamalara dikkat çekilecek ve öğrencilerden soru ifadelerini (هل هذا فليكم؟ أذهب إلى السوق؟) diğer ifadelerden ayırmaları istenecektir. kazanımla ilgili konu işlenirken öğrencilerden basit günlük hayat ifadelerini (selamlaşma, tanışma ve vedalaşma) konuşma alışı içinde anlayıp takip etmelerini istenecektir. <p>KONUŞMA</p> <ol style="list-style-type: none"> kazanımla ilgili konu işlenirken selamlaşma, tanışma, vedalaşma ile ilgili sözcükler (مع السلامة / في أمان الله / إلى اللقاء /) ile ilgili ifadeleri kullanmaları istenecek ve vb. ifadeler üzerinde durulacaktır. <p>OKUMA-ANLAMA</p> <ol style="list-style-type: none"> kazanımla ilgili konu işlenirken öğrencilerden selamlaşma, tanışma ve vedalaşma ile ilgili ifadeleri kullanmaları istenecek ve vb. ifadeler üzerinde durulacaktır. <p>YAZMA</p> <ol style="list-style-type: none"> kazanımla ilgili konu işlenirken öğrencilerden tema konularıyla ilgili ifadeleri yazmaları istenecektir. 	

5. SINIF 4. TEMA

TEMA	KONULAR	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
AİLEM VE EVİM	1. Ailem	Bu tema sonunda öğrenciler; DİNLEME-ANLAMA 1. Duyduğu basit sözcüklerin anlamını bilme de seslendirir. 2. Soru ifadelerini diğer ifadelerden ayırt eder. 3. Aile, akrabalar ve ev ile ilgili görselleri belirler. KONUŞMA 1. Oldukça basit, açık ve anlaşılır sorulara cevap verir. 2. Basit cümlelerle aile, akrabalar ve evini tanıtır. 3. Sözcükleri basit bağlaçlarla birbirine bağlar. OKUMA-ANLAMA 1. Metindeki/diyalogdaki temel noktalama işaretlerini tanıtır. 2. Aile, akrabalar ve ev ile ilgili sözcükleri ve sözcük öbeklerini tanıtır. YAZMA 1. Aile, akrabalar ve ev ile ilgili ifadeleri gördüğü şekliyle yazar.	DİNLEME-ANLAMA ✓ 1. kazanımla ilgili konu işlenirken öğrencilerden aile, akrabalar ve ev ile ilgili kelimeleri duyup tekrar etmeleri istenecek ve vb. أخ، أخت، أم، أب، vb. ifadeler üzerinde durulacaktır. ✓ 2. kazanımla ilgili konu işlenirken ؟ أين هو / هي ؟ vb. من هو / هي ؟ vb. ifadeler üzerinde durulacaktır. ✓ 3. kazanımla ilgili konu işlenirken öğrencilerden aile, akrabalar ve ev ile ilgili görselleri gerçek nesne, resim, afiş, poster vb. üzerinde göstermeleri istenecektir. KONUŞMA ✓ 1. kazanımla ilgili konu işlenirken ؟ هذه / هذا / ما هذا / هذه ؟ vb. ifadeler üzerinde durulacaktır. ✓ 2. kazanımla ilgili konu işlenirken هذه والدي، هذه والدي، vb. ifadeler üzerinde durulacaktır. ✓ 3. kazanımla ilgili konu işlenirken و مع bağlaçları üzerinde durulacaktır. OKUMA-ANLAMA ✓ 1. kazanımla ilgili konu işlenirken Arapçada sıklıkla kullanılan noktalama işaretleri (،) فاصلة (،) علامة الاستفهام (؟) علامة التعجب (!) üzerinde durulacaktır. YAZMA ✓ 1. kazanımla ilgili konu işlenirken öğrencilerden tema konularıyla ilgili ifadeleri yazmaları istenecektir. !Bu tema işlenirken yakınları ile ilgilenme, ailenin önemine يا أحب عائلتي وأقاربي vb. basit cümlelerle yer verilecektir.
	2. Akrabalarım		
	3. Evim		

5. SINIF 5. TEMA

TEMA	KONULAR	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
DEĞERLER	1. Dinimi Seviyorum	<p>Bu tema sonunda öğrenciler: DİNLEME-ANLAMA</p> <ol style="list-style-type: none"> Dinlediği basit sözcüklerin anlamını bilme/se seslendirir. Dinimiz ve Vatanımız ile ilgili kelimelere ait görselleri belirler. <p>KONUŞMA</p> <ol style="list-style-type: none"> Basit cümlelerle Dinini, Peygamberini ve Vatanını tanıtır. Sözcükleri basit bağlaçlarla birbirine bağlar. 	<p>DİNLEME-ANLAMA</p> <ol style="list-style-type: none"> kazanım ile ilgili konu işlenirken öğrencilerden dinimiz, peygamberimiz ve vatanımız ile ilgili kelimeleri duyup tekrar etmeleri istenecektir. kazanım ile ilgili konu işlenirken öğrencilerden dinimiz ve vatanımız ile ilgili görselleri gerçek nesne, resim, afiş, poster vb. üzerinde göstermeleri istenecektir. <p>KONUŞMA</p> <ol style="list-style-type: none"> kazanım ile ilgili konu işlenirken gramere girilmeden أنا مسلم، هي مسلمة، هو في المسجد، الصلوات الخمس، أنا مواطن صالح، أحب وطني، ما أجمل وطني vb. ifadeler kullanılacaktır. kazanım ile ilgili konu işlenirken öğrencilerden مع، باء bağlacı üzerinde durulacaktır.
	2. Peygamberini Seviyorum	<p>OKUMA-ANLAMA</p> <ol style="list-style-type: none"> Dinimiz, Peygamberimiz ve Vatanımız ile ilgili sözcükleri ve sözcük öbeklerini tanır. Yer, yön zarflarını, muhtasıl zamirleri tanır. <p>YAZMA</p>	<p>OKUMA-ANLAMA</p> <ol style="list-style-type: none"> kazanım ile ilgili konu işlenirken شرق / غرب / ليل / نهار / ها / هـ / ليك / لك / ليك / لي muhtasıl zamirleri ile فيل بعد، قبل zarfları yön yön zarfları zaman zaman zarfları üzerinde durulacak ve bu ifadeler ile sınırlı kalacaktır. <p>YAZMA</p> <ol style="list-style-type: none"> kazanım ile ilgili konu işlenirken öğrencilerden tema konularıyla ilgili ifadeleri yazmaları istenecektir. kazanım ile ilgili konu işlenirken مع bağlaçları üzerinde durulacaktır.
	3. Vatanını Seviyorum	<p>YAZMA</p> <ol style="list-style-type: none"> Dinimiz, Peygamberimiz ve Vatanımız ile ilgili ifadeleri gördüğü şekliyle yazar. Yazdığı sözcükleri birbirine bağlamak için temel bağlaçları kullanır. 	<p>YAZMA</p> <ol style="list-style-type: none"> kazanım ile ilgili konu işlenirken الوطن مقدس، الإسلام ديني، القرآن مرشد، الصلاة الخمس، أتوطني vb. basit cümlelerle yer verilecektir.

5. SINIF 6. TEMA

TEMA	KONULAR	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
OKULUM VE ARKADAŞLARIM	1. Sınıfım	Bu tema sonunda öğrenciler; DİNLEME-ANLAMA 1. Duyduğu basit sözcüklerin anlamını bilirse de seslendirir. 2. Soru ifadelerini diğer ifadelerden ayırt eder. 3. Sınıf, okul ve arkadaşlar ile ilgili görselleri belirler. KONUŞMA 1. Oldukça basit, açık ve anlaşılır sorulara cevap verir. 2. Basit cümlelerle sınıf, okul ve arkadaşlarını tanıtır. 3. Sözcükleri basit bağlaçlarla birbirine bağlar. OKUMA-ANLAMA 1. Metindeki/diyalogdaki temel noktalama işaretlerini tanıtır. 2. Sınıf, okul ve arkadaşlar ile ilgili sözcükleri ve sözcük öbeklerini tanıtır. 3. 1 ve 2 sayıya sayılarını (Müzekker-Müennes) tanıtır.	DİNLEME-ANLAMA ✓ 1. kazanımla ilgili konu işlenirken öğrencilerden sınıf, okul ve arkadaşlar ile ilgili صديقي vb. ifadeleri duyup tekrar etmeleri istenecektir. ✓ 2. kazanımla ilgili konu işlenirken هل هذا صديقك؟ هل هذا صديقي؟ vb. ifadeler üzerinde durulacaktır. ✓ 3. kazanımla ilgili konu işlenirken öğrencilerden sınıf, okul ve arkadaşları ile ilgili görselleri gerçek nesne, resim, afiş, poster vb. üzerinde göstermeleri istenecektir. KONUŞMA ✓ 1. kazanımla ilgili konu işlenirken لا نعم / هل؟ vb. ifadeler üzerinde durulacaktır. ✓ 2. kazanımla ilgili konu işlenirken عاشة مدرستي هذه صديقي أحمد هنا صديقي vb. ifadeler üzerinde durulacaktır. ✓ 3. kazanımla ilgili konu işlenirken مع bağlaçları üzerinde durulacaktır. OKUMA-ANLAMA ✓ 1. kazanımla ilgili konu işlenirken Arapçada sıklıkla kullanılan şu noktalama işaretleri ○ قوسان () قطة () فاصلة (,) علامة الاستفهام (?) علامة التعجب (!) قوسان () üzerinde durulacaktır. ✓ 3. kazanımla ilgili konu işlenirken aşağıdaki ifadeler üzerinde durulacak
	2. Okulum		
	3. Arkadaşlarım		

		<p>YAZMA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sınıf, okul ve arkadaşlar ile ilgili ifadeleri gördüğü şekliyle yazar. 2. Yazdığı sözcükleri birbirine bağlamak için temel bağlaçları kullanır. 	<p>dilbilgisi ayrıntısına girilmeyecektir.</p> <p>هل عندك صديق / صديقة؟ نعم، عندي صديق واحد / صديقة واحدة. نعم، عندي صديقان اثنان / صديقتان اثنان.</p> <p>YAZMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 1. kazanımla ilgili konu işlenirken öğrencilerden tema konularıyla ilgili ifadeleri yazmaları istenecektir. ✓ 2. kazanımla ilgili konu işlenirken ، مع bağlaçları üzerinde durulacaktır. <p>!Bu tema işlenirken doğruluk ve güvenirlik değerlerine صادق المسلم vb. basit cümlelerle yer verilecektir.</p>
--	--	--	--

Ek-5 Akademik Başarı Testi Deneme Formu Madde İstatistikleri

<u>Madde No</u>	<u>Madde Güçlüğü</u>	<u>Madde Ayırt Edicilik Gücü</u>	<u>Durumu</u>
M.1	0,88	0,40	Kullanıldı
M.2	0,73	0,38	Kullanıldı
M.3	0,77	0,29	Çıkarıldı
M.4	0,75	0,42	Çıkarıldı
M.5	0,83	0,25	Çıkarıldı
M.6	0,93	0,22	Çıkarıldı
M.7	0,86	0,48	Kullanıldı
M.8	0,94	0,31	Kullanıldı
M.9	0,85	0,45	Çıkarıldı
M.10	0,98	0,31	Kullanıldı
M.11	0,74	0,44	Kullanıldı
M.12	0,50	0,19	Çıkarıldı
M.13	0,89	0,44	Kullanıldı
M.14	0,67	0,38	Çıkarıldı
M.15	0,75	0,53	Kullanıldı
M.16	0,55	0,49	Çıkarıldı
M.17	0,61	0,38	Kullanıldı
M.18	0,65	0,41	Kullanıldı
M.19	0,37	0,21	Çıkarıldı
M.20	0,33	0,44	Kullanıldı
M.21	0,91	0,42	Çıkarıldı
M.22	0,80	0,55	Kullanıldı
M.23	0,80	0,40	Kullanıldı
M.24	0,99	0,07	Çıkarıldı
M.25	0,99	0,07	Çıkarıldı
M.26	0,89	0,48	Kullanıldı
M.27	0,80	0,43	Çıkarıldı
M.28	0,89	0,46	Çıkarıldı
M.29	0,77	0,56	Çıkarıldı
M.30	0,67	0,44	Kullanıldı

Ek 6: Araştırma İzin Yazısı



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 64441482-605.01-E.21403158
Konu :Araştırma İzni (Mustafa ŞENGÜL)

09.11.2018

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Bartın Üniversitesi Rektörlüğü Yazı İşleri Şube Müdürlüğü'nün 02/11/2018 tarihli ve 1800077839 sayılı yazıları.
b) Müdürlük Makamı'nın 08/11/2018 tarihli ve 21348239 sayılı Olur'u.

Bartın Üniversitesi Rektörlüğü Yazı İşleri Şube Müdürlüğü'nün ilgi (a) yazısı ile Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Mustafa ŞENGÜL'ün "*İlköğretim 5.Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programındaki Yazma Becerileri Kazanımlarının Değerlendirilmesi*" konulu araştırma kapsamında veri sağlamak amacıyla okulunuz 5. sınıf öğrencilerine yönelik uygulayabilmesine ilişkin ilgi (b) Olur yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (a) yazı ekinde gönderilen uygulama takvimi doğrultusunda **Mühürlü Başarı Testlerin** kullanılması ve ilgiliye gerekli kolaylığın sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar DEMİR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek :
-Yazı ve ekleri (14 syf)
- Olur (1 syf)

Dağıtım :
-Ulus Kaymakamlığı (İlçe MEM)
-Amasra Kaymakamlığı (İlçe MEM)
-Merkez İmam Hatip Ortaokulu Müd.
-Kocareis İmam Hatip Ortaokulu Müd.
-Hasankadı İmam Hatip Ortaokulu Müd.
-Kozcağız İmam Hatip Ortaokulu Müd.

Gölbucağı mah.2 nolu çevre yolu 74000 BARTIN
Elektronik Ağ: <http://bartin.meb.gov.tr>
e-posta : bartinmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Muhammet AYDOĞDU VHKİ
Tel: (0378) 227 68 93-97 (334)
Fax : (0378) 227 16 96

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8962-149e-3330-9873-e506 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Mustafa ŞENGÜL

Doğum Yeri ve Tarihi: Ulus 21.06.1982

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi/ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller: Arapça

Bilimsel Faaliyet/Yayımlar:

Aldığı Ödüller:

1. Başarı Belgesi (Bartın Valiliği 2012)

2. Başarı Belgesi (Bartın Valiliği 2013)

İş Deneyimi

Projeler ve Kurs Belgeleri:

1. A.B. COMENIUS PROJESİ “Work With Your Strengths” (Güçlü Yönlerinizle Çalışın)

Bartın Gözpınar İlköğretim Okulu 2012

2. İçişleri Bakanlığı Dernekler Dairesi Başkanlığı Projesi “Küçük Osmanlılar Mehter Takımı” Bartın Merkez İmam Hatip Ortaokulu 2018

3. Gençlik Spor Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve İçişleri Bakanlığı Koordinesinde Gerçekleştirilen “Biz Anadoluyuz” Projesi 2019

Çalıştığı Kurumlar:

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Bartın Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼ (¼đretmen)

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Bartın Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼ (M¼d¼r Yardımcısı)

İletişim

E-Posta Adresi: mustafasengul@meb.k12.tr

Tarih: 10.09.2019 (Tez sınav tarihi)

