

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**İMAM HATİP LİSELERİNDE ARAPÇA ÖĞRETMENLERİNİN YÖNTEM
BİLGİSİ YETERLİKLERİ (İSTANBUL ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Ayşegül DONDURMACI

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı

ŞUBAT, 2020

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**İMAM HATİP LİSELERİNDE ARAPÇA ÖĞRETMENLERİNİN YÖNTEM
BİLGİSİ YETERLİKLERİ (İSTANBUL ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşegül DONDURMACI

(Y1612.320022)

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin ELMALI

ŞUBAT, 2020

TEZ ONAY BELGESİ

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1612.320022 numaralı öğrencisi Ayşegül DONDURMACI'nın "İMAM HATİP LİSELERİNDE ARAPÇA ÖĞRETMENLERİNİN YÖNTEM BİLGİSİ YETERLİKLERİ (İSTANBUL ÖRNEĞİ)" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 31.01.2020 tarihli ve 2020/02 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 25.02.2020 tarihinde kabul edilmiştir.

	<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
ASIL ÜYELER				
Danışman	Prof. Dr.	Hüseyin ELMALI	İstanbul Aydın Üniversitesi	
1. Üye	Prof. Dr.	Abityaşar KOÇAK	İstanbul Aydın Üniversitesi	
2. Üye	Prof. Dr.	Mehmet Zeki AYDIN	Marmara Üniversitesi	
YEDEK ÜYELER				
1. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Ahmet ALTUN	İstanbul Aydın Üniversitesi	
2. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Gökmen KILIÇOĞLU	Düzce Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum "İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgisi Yeterlikleri (İstanbul Örneği)" adlı çalışmamın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazılığımı ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya'da gösterilenlerden oluştuğunu, bunları atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (25/02/2020)

Aday / İmza

Ayşegül Dondurmacı



*Yazdığım tezimi, seneler sonra tekrar üniversiteye başlamaya karar verdiğimde
Arap Dili ve Edebiyatı bölümünü okuma fikrini aklıma düşüren, rahmetli babam
Dr. Mehmet Dondurmacı' ya ithaf ediyorum.*

ÖNSÖZ

Bu araştırma, imam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça öğretmenlerinin Arapça öğretiminde kullandıkları yöntemleri ve öğretmenlerin demografik özellikleri ile yöntem bilgileri, kelime öğretimleri ve diyalog / metin öğretimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçların; Milli Eğitim Bakanlığına, İmam hatip liselerinde görevli Arapça öğretmenlerine, araştırmacılara faydalı olması amaçlanmıştır.

Yüksek lisans tez çalışmamda üzerimde emekleri olan çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. Hüseyin Elmalı hocama, araştırmamın her aşamasında yanımda olan, seçtiğim konu itibariyle kendimi çıkmaza giriyor gibi hissettiğim durumlarda beni cesaretlendirerek her zaman yanımda olan, tezim vesilesiyle kendisiyle tanıştığım ve kendisiyle tanıştığım için ne kadar şanslı olduğumu düşündüğüm Prof. Dr. Mehmet Zeki Aydın hocama, İstanbul Üniversitesi Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü ile başladığım öğrencilik hayatımda eğitimimin ilk günlerinden başlayarak bu günlere gelmeme vesile olan ve her zaman beni destekleyen ailem gibi çok sevdiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Abit Yaşar Koçak, Prof. Dr. Abdullah Kızılcık, Prof. Dr. Mehmet Yavuz, Prof. Dr. Hüseyin Yazıcı, Doç. Dr. İbrahim Şaban, Doç. Dr. Ömer İshakoğlu hocalarıma, İstanbul Üniversitesi Arap Dili ve Edebiyatı bölümünde lisans öğrencisiyken derslerine giremediğim ancak kendisini tanıma fırsatı bulduğum ve yüksek lisans öğrenciliğimde yardımına ihtiyaç duyduğumda beni yalnız bırakmayan çok değerli Prof. Dr. Ali Güzelyüz hocama, çalışmamı bir bütün haline getirip ortaya çıkarmamda, anket çalışmalarının sonuçlarını toparlayıp istatistik veri şekline dönüştürüp anket verilerini doğru bir şekilde yorumlamama yardımcı olan arkadaşım uzman Murat Yalçıntaş hocama, eğitim hayatım boyunca daima yanımda olan gereksinim duyduğumda maddi-manevi beni yalnız bırakmayan annem Sacide Artagan'a ve eşim Neşet Karakaş'a, akıl hocam, sevgili kardeşim Kerem Dondurmacı 'ya çok teşekkür ederim.

Şubat 2020

Ayşegül Dondurmacı

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEZ ONAY BELGESİ	ii
YEMİN METNİ	iii
KISALTMALAR	ix
ÇİZELGE LİSTESİ	x
ŞEKİL LİSTESİ	xiii
ÖZET	xiv
METHOD INFORMATION PROFICIENCY OF ARABIC TEACHERS IN IMAM HATIP HIGH SCHOOL (ISTANBUL EXAMPLE)	xvi
ABSTRACT	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sayıtları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Konuyla İlgili Araştırmalar	4
2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER	9
2.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	9
2.1.1. Dilbilgisi-Çeviri yöntemi (grammar-translation method).....	9
2.1.1.1. Dilbilgisi-Çeviri yönteminin üstünlükleri	12
2.1.1.2. Dilbilgisi-Çeviri yönteminin eleştirileri.....	13
2.1.2. Düzvarım yöntemi (direct method).....	13
2.1.2.1. Düzvarım yönteminin üstünlükleri	15
2.1.2.2. Düzvarım yönteminin eleştirileri	15
2.1.3. Kulak-Dil alışkanlığı yöntemi (audio lingual method).....	16

2.1.3.1. Kulak-Dil alışkanlığı yönteminin üstünlükleri.....	21
2.1.3.2. Kulak-Dil alışkanlığı yönteminin eleştirileri	21
2.1.4. Bilişsel öğrenme yaklaşımı (cognitive code approach)	22
2.1.4.1. Bilişsel öğrenme yaklaşımının üstünlükleri.....	25
2.1.4.2. Bilişsel öğrenme yaklaşımının eleştirileri	25
2.1.5. Doğal yöntem (natural method).....	25
2.1.5.1. Doğal yöntemin üstünlükleri.....	27
2.1.5.2. Doğal yöntemin eleştirileri.....	27
2.1.6. İletişimci yaklaşım (communicative approach).....	28
2.1.6.1. İletişimci yaklaşımın üstünlükleri	31
2.1.6.2. İletişimci yaklaşımının eleştirileri.....	31
2.1.7. Seçmeli yöntem (eclectic method).....	32
2.1.7.1. Seçmeli yöntemin üstünlükleri.....	32
2.1.7.2. Seçmeli yöntemin eleştirileri.....	33
2.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntem Seçiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	33
2.2.1. Dört temel dil becerisi (dinleme, okuma, yazma, konuşma)	33
2.2.2. Öğrenci özellikleri (hazırbulunuşluk . . . v. b.).....	33
2.2.3. Amaçlar.....	33
2.2.4. Sınıf ortamı	34
2.2.5. Konu.....	34
2.2.6. Sınıf mevcudu	34
2.2.7. Ders kitapları.....	34
2.2.8. Ders süresi.....	34
2.3. Kullanılan Araç-Gereç ve Materyaller	35
2.3.1. Ders kitapları.....	35
2.3.2. Bilgisayar sunumu	35
2.3.3. Çalışma kağıdı	35
2.3.4. Gerçek eşyalar.....	35
2.3.5. İnternet	35
2.3.6. Resimler-fotoğraflar.....	35
2.3.7. Şekiller-şemalar	35
2.3.8. Bilgisayar, DVD, CD.....	35
2.3.9. Kavram haritaları	36

3. YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırmanın Modeli	37
3.2. Evren ve Örneklem.....	37
3.3. Veri Toplama Araçları.....	39
3.4. Verilerin Analizi.....	40
4. BULGULAR.....	45
4.1. Yapılan Analizler	45
4.2. Arapça Öğretimi Yöntem Bilgisi İle İlgili Bulgular.....	45
4.3. Diyalog / Metin Öğretimi İle İlgili Bulgular	54
4.4. Kelime Öğretimi İle İlgili Bulgular	59
4.5. Alıştırma ve Aktiviteler İle İlgili Bulgular	61
4.6. Arapça Öğretimine İlişkin Genel Görüşler ile İlgili Bulgular.....	66
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	68
5.1. Sonuçlar.....	68
5.2. Tartışma.....	74
5.3. Öneriler.....	76
5.3.1. Arapça öğretmenlerine yönelik öneriler	76
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	77
KAYNAKLAR	78
EKLER.....	80
EK A: VERİ TOPLAMA ARACI.....	80
EK B: VALİLİK İZİN FORMU	83
ÖZGEÇMİŞ.....	84

KISALTMALAR

f	: frekans
F	: F değeri (anova için)
n	: kişi sayısı
p	: anlamlılık değeri
ss	: standart sapma
sd	: serbestlik derecesi
t	: t değeri (t testi için)
\bar{x}	: aritmetik ortalama
X²	: ki-kare
%	: yüzde

ÇİZELGE LİSTESİ

- Çizelge 3.1.** Örneklem Grubunun Demografik Bilgilerine Yönelik Frekans ve Yüzde Analizi Sonuçları _____38
- Çizelge 3.2.** Enders (2001)'e Göre Normallik Testlerinde Referans Alınan Çarpıklık ve Basıklık Değer Aralıkları _____41
- Çizelge 3.3.** Örneklem Grubunun Yöntem Bilgilerine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri _____41
- Çizelge 3.4.** Örneklem Grubunun Diyalog/Metin Öğretimlerine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri _____42
- Çizelge 3.5.** Örneklem Grubunun Alıştırma ve Aktivite Puanlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri _____43
- Çizelge 4.1.** İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Arapça Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Frekans ve Yüzde Analizi Sonuçları _____46
- Çizelge 4.2.** İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri ile Yöntem Bilgileri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması _____47
- Çizelge 4.3.** İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgilerinin Cinsiyete Dayalı Karşılaştırılması _____48
- Çizelge 4.4.** İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgilerinin Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumuna Dayalı Karşılaştırılması _____48
- Çizelge 4.5.** İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgilerinin Mesleki Kıdeme Dayalı Karşılaştırılması _____49
- Çizelge 4.6.** İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgilerinin Haftalık Ders Saatine Dayalı Karşılaştırılması _____49
- Çizelge 4.7.** İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgilerinin Katıldıkları Kurs ve Seminer Sayısına Dayalı Karşılaştırılması _____50

- Çizelge 4.8** İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgilerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacına Dayalı Karşılaştırılması ___50
- Çizelge 4.9.** İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Diyalog/Metin Öğretimlerinin Cinsiyete Dayalı Karşılaştırılması _____54
- Çizelge 4.10.** İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Diyalog/Metin Öğretimlerinin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Dayalı Karşılaştırılması _____54
- Çizelge 4.11.** İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Diyalog/Metin Öğretimlerinin Mesleki Kıdeme Dayalı Karşılaştırılması _____55
- Çizelge 4.12.** İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Diyalog/Metin Öğretimlerinin Haftalık Ders Saatine Dayalı Karşılaştırılması _____55
- Çizelge 4.13.** İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Diyalog/Metin Öğretimlerinin Katıldıkları Kurs ve Seminer Sayısına Dayalı Karşılaştırılması _____56
- Çizelge 4.14.** İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Diyalog/Metin Öğretimlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacına Dayalı Karşılaştırılması _____56
- Çizelge 4.15.** İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri ile Kelime Öğretimleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması _____59
- Çizelge 4.16.** İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ile Kelime Öğretimleri Arasındaki İlişkiye Ait Çapraz Çizelge _____60
- Çizelge 4.17.** İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Alıştırma ve Aktivite Puanlarının Cinsiyete Dayalı Karşılaştırılması _____61
- Çizelge 4.18** İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Alıştırma ve Aktivite Puanlarının Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Dayalı Karşılaştırılması _____62
- Çizelge 4.19.** İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Alıştırma ve Aktivite Puanlarının Mesleki Kıdeme Dayalı Karşılaştırılması _____62
- Çizelge 4.20.** İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Alıştırma ve Aktivite Puanlarının Haftalık Ders Saatine Dayalı Karşılaştırılması ___63

Çizelge 4.21. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Alıştırma ve Aktivite Puanlarının Katıldıkları Kurs ve Seminer Sayısına Dayalı Karşılaştırılması _____63

Çizelge 4.22. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Alıştırma ve Aktivite Puanlarının Hizmet İçi Eğitim İhtiyacına Dayalı Karşılaştırılması _____64

Çizelge 4.23. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Arapça Öğretimine Yönelik Genel Düşünce Düzeyleri _____66

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 4.1: Onuncu Soruya Verilen Yanıtların Grafıksel Gösterimi	51
Şekil 4.2: On Birinci Soruya Verilen Yanıtların Grafıksel Gösterimi	51
Şekil 4.3. On İkinci Soruya Verilen Yanıtların Grafıksel Gösterimi	52
Şekil 4.4. On Üçüncü Soruya Verilen Yanıtların Grafıksel Gösterimi	52
Şekil 4.5. On Dördüncü Soruya Verilen Yanıtların Grafıksel Gösterimi	53
Şekil 4.6. On Beşinci Soruya Verilen Yanıtların Grafıksel Gösterimi	53
Şekil 4.7. On Altıncı Soruya Verilen Yanıtların Grafıksel Gösterimi	57
Şekil 4.8. On Yedinci Soruya Verilen Yanıtların Grafıksel Gösterimi	57
Şekil 4.9. On Sekizince Soruya Verilen Yanıtların Grafıksel Gösterimi	58
Şekil 4.10. On Dokuzuncu Soruya Verilen Yanıtların Grafıksel Gösterimi	58
Şekil 4.11. Yirminci Soruya Verilen Yanıtların Grafıksel Gösterimi	61
Şekil 4.12. Yirmi İkinci Soruya Verilen Yanıtların Grafıksel Gösterimi	64
Şekil 4.13 Yirmi Üçüncü Soruya Verilen Yanıtların Grafıksel Gösterimi	65
Şekil 4.14. Yirmi Dördüncü Soruya Verilen Yanıtların Grafıksel Gösterimi	65
Şekil 4.15. Yirmi Beşinci Soruya Verilen Yanıtların Grafıksel Gösterimi	66

İMAM HATİP LİSELERİNDE ARAPÇA ÖĞRETMENLERİNİN YÖNTEM BİLGİSİ YETERLİKLERİ (İSTANBUL ÖRNEĞİ)

ÖZET

Bu araştırma, imam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgilerinin yeterlilik düzeyini tespit edebilmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, tarama modelinde bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, İstanbul ilindeki imam hatip liselerinde görev yapmakta olan 75 Arapça öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada imam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgilerini tespit edebilmek için veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, 26 maddeyi kapsayıp 5 bölümden oluşan Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgisi Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek geliştirilirken Talim Terbiye Kurulu tarafından yayınlanan Arapça Öğretim Programı dikkate alınmıştır. Araştırma sürecinde toplanan veriler, normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma problemlerine; frekans ve yüzde analizi, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (anova) ve ki-kare analizi kullanılarak yanıt aranmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; Arapça öğretmenlerinin en sık kullandığı yöntem, iletişimsel dil öğretim yöntemidir. Ayrıca Arapça öğretmenlerinin yöntem seçimi esnasında en çok dikkat ettikleri unsur, 4 temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yönündedir. Buna ek olarak Arapça öğretmenlerinin ders esnasında en sık kullandıkları eğitim materyali ders kitaplarıdır.

Araştırmanın ulaştığı bir başka sonuç ise, imam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça öğretmenlerinin demografik bilgileri ile kullandıkları yöntemler arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmamasıdır. Ayrıca Arapça öğretmenlerinin demografik bilgileri ile kelime öğretimleri arasındaki ilişki karşılaştırıldığında, mesleki kıdem boyutunda anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgileri demografik özelliklerine göre kıyaslandığında cinsiyet, mezuniyet, mesleki kıdem, haftalık ders saati, katılım sağlanan kurs ve seminer sayısı ve hizmet içi eğitime ihtiyaç düzeyi gibi değişkenler kapsamında anlamlı düzeyde bir farklılaşma göstermemektedir. Fakat Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimleri, hizmet içi eğitime ihtiyaç duyan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaşma gösterirken alıştırma ve aktivite puanları kadın öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Araştırmanın ulaştığı nitel sonuçlar incelendiğinde, imam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça öğretmenleri büyük oranda ders kitaplarının geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca bu derse yönelik materyal ve kaynak sıkıntısı ve öğretmenlerin hizmet içi eğitime duydukları ihtiyaç düzeyi de sıkça belirtilen görüşler arasındadır.

Anahtar Kelimeler: *Arapça Öğretimi, Yöntem Bilgisi, İmam Hatip Liseleri, Arapça öğretim yöntemleri, Arapça öğretmenlerinin yeterliği.*

METHOD INFORMATION PROFICIENCY OF ARABIC TEACHERS IN IMAM HATIP HIGH SCHOOL (ISTANBUL EXAMPLE)

ABSTRACT

This research aims to determine the adequacy level of the method knowledge of Arabic teachers working in imam hatip high schools. For this purpose, the research is designed as a research in the scanning model. The sample group of the study consisted of 75 Arabic teachers working in imam hatip high schools in Istanbul. In order to identify the method information of Arabic teachers, the Method Information Scale of Arabic Teachers, which covers 26 items and consists of 5 sections, was used by the researcher as a data collection tool. While this scale is being developed, the Arabic Curriculum published by the Training Training Board is taken into account.

Since the data collected during the research process showed normal distribution, they were analyzed using parametric tests. Accordingly, to research problems; Response was sought using frequency and percentage analysis, independent groups t test, one way variance analysis (anova) and chi-square analysis.

According to the research results; The most common method used by Arabic teachers is the communicative language teaching method. In addition, the most important element of Arabic teachers during the method selection is 4 basic language skills (listening, speaking, reading, writing). In addition, the most frequently used educational materials of Arabic teachers during the lesson are textbooks.

Another result of the research is that there is no significant relationship between the demographic information and methods used by Arabic teachers working in imam hatip high schools. Also, when the relationship between the Arabic teachers' demographic information and vocabulary teaching was compared, a significant level of professional seniority was found.

When the method information of Arabic teachers is compared according to their demographic characteristics, it does not differ significantly in terms of variables such as gender, graduation, professional seniority, weekly course hours, number of

courses and seminars attended, and the level of need for in-service training. However, while the dialogue / text teaching of the Arabic teachers varies significantly in favor of the teachers who need in-service training, the exercise and activity points differ significantly in favor of the female teachers.

When the qualitative results of the research are examined, Arabic teachers working in imam hatip high schools think that the textbooks should be developed to a great extent. In addition, the shortage of materials and resources for this course and the level of teachers' need for in-service training are among the frequently stated opinions.

Key Words: *Arabic Teaching, Methodology, Imam Hatip High Schools, Arabic teaching methods, the competence of Arabic teachers.*

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, imam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgileri ile ilgili problem durumu sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın amacından ve öneminden bahsedilmiştir. Ek olarak, araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları ifade edilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Son yüzyılda yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak küreselleşmenin önemi artmıştır. Bu durum da günlük hayat içinde insanlara bir yabancı dilin yetersiz gelmesine ve birkaç yabancı dile ihtiyaç duyulmasına sebebiyet vermiştir (Çevik, 2006). Fakat ülkemizde yıllardır uygulanan yabancı dil öğretiminin kalitesi tartışılmaktadır (Aktaş, 2004: 45-57).

Genel bir tanımla eğitim; bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir (Demirel, 2017: 6). Bu sürecin okulda bir plan ve program dâhilinde yapılması ise öğretimdir (Demirel, 2017: 10). Bugün öğretimde bir hayli sorunla karşılaşmaktadır. Öğretimde yaşanan en temel sorun ise; neyin, kime, nasıl, niçin, ne kadar öğretileceğidir. Bu sorun, yabancı dil öğretimi için de geçerlidir. Yabancı dil öğretimi çağdaş dünyada önemli görülen hususlardan biridir. Dilaçar (1968'den aktaran Demirel, 2017: 3) Dünya üzerinde konuşulan dil sayısının ortalama üç bin ile üç bin beş yüz arasında olduğunu bilindiğini belirtmiştir.

Yabancı dil öğretimindeki olumsuz durum, okullarda verilen yabancı dil derslerinde de kendisini göstermektedir. Bu durum, kaynak yetersizliği, öğrencilerdeki motivasyon eksikliği ve öğretmenlerin donanım düzeyi ve yöntem bilgisinin bileşiminden ortaya çıkmaktadır (Gömleksiz, 2002: 143-158).

Dil, dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birleşiminden meydana gelmektedir. Dilin, bu dört temel becerinin aynı anda gelişeceği şekilde öğretilmesine dikkat edilmelidir (Demirel,2016: 29).

Ülkemizde Arapçanın öğretildiği temel eğitim kurumlarının başında imam hatip liseleri gelmektedir. Demircan (1988'den aktaran Aydın 1996: 123)'ın da belirttiği üzere imam hatip liselerinde Arapça meslek dersi olarak da okutulmaktadır. Ancak yazılı olarak pek dile getirilmese de yabancı dil olarak Arapça öğretiminde ciddi sorunlar olduğu âşikârdır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde eğitim, din öğretimini temel alan Mahalle Mektepleri ve Medreselerde verilmekteydi (Demirel,2016: 5). Mahalle Mektepleri, çocukların ilk eğitim aldıkları okullardı ve bu okullarda eğitimde dini bilgiler hâkimdi. Başgöz (1968'den aktaran Demirel, 2016: 5). Medreseler ise Müslümanlığın malı olan eğitim kurumlarıydı ve Osmanlı İmparatorluğu döneminde Arapçanın öğretim dili olarak kabul edilip ikinci dil olarak öğretilmesine Medreselerde başlanmıştır (Demirel, 2016: 5). 1951 yılında imam hatip liselerinin yeniden açılmasıyla birlikte bu okullarda Arapçanın meslek dersi olarak da okutulmasına karar verildi. Ancak bu kez Arapça derslerinin Medreselerde okutulan Arapça derslerinden farklı olması tasarlandı. Şöyle ki medrese sisteminde imam hatip liselerinde öğrenci bütün gücünü Arapça öğrenmek için harcıyordu. Yeni sisteme göre Arapça haftada 3-5 saat okutulacak; öğrenci Arapçanın yanı sıra ondan fazla meslek ve kültür dersini de okuyacaktı. Bu minvalde Arapça öğretiminde yeni bir yöntem uygulanması gerekiyordu (Aydın,1996: 123).

O dönemde imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenler “Arapça *Emsile-Bina* usulüyle öğretilir.” Görüşünü savunan, medrese sisteminde yetişmiş öğretmenlerdi. Fakat imam hatip liselerinde *Emsile-Bina* okutulmadığı gibi modern çağa uygun dil öğretim yöntemleri kullanılarak yapılan Arapça öğretiminden de istenen verim alınamamıştır (Aydın,1996: 124).

İmam hatip liselerinde karşılaşılan bir diğer engel ise; 11 ve 12.sınıflarda Arapça dersinin sadece dini metinleri anlamaya dönük olmasıdır. Oysaki dil bir bütündür ve bu minvalde İngilizce, Fransızca, Almanca gibi diller nasıl öğretiliyorsa Arapça öğretiminde de benzer yollar izlenmelidir (Aydın,1996: 124).

Günümüzde imam hatip liselerinde okutulan Arapça öğretiminden beklenen verimin alınamamasında ders saatlerinin az olması, imam hatip öğrencilerinin Arapçaya olan tutumları, müfredatta gramer kurallarının çok ve öğrencinin seviyesinin üstünde olması, ders kitaplarının hayattan kopuk olması, öğrencilerin hazır bulunmuşluğu gibi pek çok etken rol oynamaktadır. Bu bağlamda imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgisi yeterliğinin de Arapça öğretiminden beklenen

verimin alınamaması üzerinde bir etkisi var mıdır düşüncesini akıllara getirmektedir. Bu sebeple yapılan bu araştırma, imam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgilerini tespit edebilmeyi amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, imam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgilerini tespit edebilmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın yanıt aradığı problemler aşağıda sunulmuştur.

İmam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça öğretmenlerinin Arapça öğretiminde;

1. Kullandıkları yöntemler nelerdir?
2. Kullandıkları yöntemler ile demografik özellikleri arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
3. Yöntem bilgileri demografik özelliklere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
4. Diyalog/metin öğretimleri demografik özelliklere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Kelime öğretimleri ile demografik özellikleri arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
6. Kullandıkları alıştırmalar ve aktiviteler demografik özelliklere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
7. Genel düşünceleri ne düzeydedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, imam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça öğretmenlerinin Arapça öğretiminde kullandıkları yöntemleri ve öğretmenlerin demografik özellikleri ile yöntem bilgileri, kelime öğretimleri ve diyalog/metin öğretimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, bu konuda yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın elde ettiği sonuçlar büyük önem arz etmektedir. Ayrıca ulaşılan her sonucun hem literatürü daha zengin hale getireceği hem de ileride benzer konularda yapılacak olan araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada,

1. Katılımcılar, veri toplama aracına doğru ve samimi cevaplar vermiştir.
2. Araştırmayı etkileyecek kontrol edilemeyen değişkenler, bütün katılımcıları eşit oranda etkilemiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. Örneklem bakımından İstanbul ilinde görev yapmakta olan imam hatip liselerindeki 75 Arapça öğretmeni ile,
2. Veri toplama aracı bakımından *Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgisi Ölçeği* ile,
3. Zaman bakımından 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı ile

sınırlıdır.

1.6. Konuyla İlgili Araştırmalar

1. Bilal Abır; **Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça Dersine Giren Öğretmenlerin Profilleri ve İletişimsel Yaklaşımla Arapça Öğretimine İlişkin Farkındalıkları** (Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2015)

Bu araştırma giriş bölümüyle beraber toplam dört bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıtları ele alındıktan sonra, iletişimsel dil öğretim yöntemi ile ilgili yapılmış bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde Türkiye’de Arapça öğretiminin tarihi gelişimi hakkında bilgi verildikten sonra Arapça öğretiminin günümüzdeki durumuna değinilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde iletişimsel dil öğretim yöntemi ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

Araştırmanın dördüncü bölümünde araştırmanın hangi yöntem izlenerek yapıldığı anlatılmış ve araştırmanın bulguları paylaşılmıştır.

Sonuç bölümünde ise elde edilen veriler değerlendirilip araştırmacılara bazı önerilerde bulunulmuştur. Buna ilaveten bu araştırma araştırmamıza paralel olarak imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin iletişimsel dil öğretim yöntemini benimsediklerini ortaya koymuştur.

2. Seval Gültekin; **İmam Hatip Ortaokulları 5.Sınıflarda Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri** (Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2013)

Bu araştırma giriş bölümüyle birlikte toplam üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı imam hatip ortaokullarında Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunları belirleyip; bu sorunlara önerilerde bulunmaktır. Giriş bölümünde çalışmanın önemi, amacı ve alanı üzerinde durulurken; birinci bölümde imam hatip ortaokulları 5. Sınıflarda Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunlar beş alt başlığa ayrılarak incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde anketlerden toplanan veriler değerlendirilerek önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç bölümünde ise araştırmanın genel bir değerlendirilmesi yapılarak varılan sonuçlar anlatılmıştır. Sonuç olarak araştırma öğrencilerde dört temel dil becerisinin yeterli düzeyde olmadığını ve öğrencilerin Arapça öğretiminde konuşma ağırlıklı bir müfredat eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır.

3. Ayşegül Semerci; **İlahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Arapça Öğretiminde Kullanılan Yöntemler** (Yüksek Lisans Tezi, Kayseri, 2012)

Bu araştırma, giriş bölümüyle birlikte toplam üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde problem tanımlandıktan sonra eğitimin tanımı yapılmış ve eğitimde karşılaşılan sorunlar üzerinde durulmuştur. Türkiye’de ikinci yabancı dil eğitimi olarak neden Arapça öğrenildiği ve Arapça eğitimi veren kurumlar Osmanlı dönemi ve Cumhuriyet dönemi olarak iki kısımda ele alınarak her iki dönem kısaca anlatılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi Kurumlarında Arapça Öğretimi belirli yıllara göre İlahiyat Fakültesinde Arapça Öğretimi ve Yüksek Din Eğitiminde Arapça Öğretimi alt başlıklara göre ele alınmıştır. Buna ilaveten medreselerdeki Arapça öğretiliyle beraber İlahiyat Fakültesi, Yüksek İslam Enstitüsü ve İslami İlimler Fakültesi Arapça öğretileri de incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde, araştırmaya katılan öğretim elemanları hakkında kişisel bilgilere ilişkin bulgular ve hazırlık sınıflarında Arapça öğretiminde yöntem seçimiyle ilgili bulgular ve yorumlar paylaşıldıktan sonra araştırmanın üçüncü bölümünde ulaşılan sonuçlar açıklanıp İlahiyat Fakültelerindeki Arapça Öğretimiyle ilgili araştırma yapacak olanlara ve İlahiyat Fakültelerindeki öğretim elemanlarına önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada, İlahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Arapça öğretilirken hangi yöntemlerin kullanıldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırma sonuçları bakımından araştırmamızla ters düşen veriler ortaya koyarken öğretim elemanlarının Arapça öğretiminde en çok ders kitaplarını kullanmaları gibi araştırmamızla benzer sonuçlar ortaya koyduğu noktalar olduğu da dikkat çekmektedir. Bu araştırmaya göre öğretim elemanları yöntem seçiminde daha çok ders kitaplarını ve konuyu göz önünde bulundurmaktadırlar. Bu sonuç, öğretim elemanlarının konu merkezli bir anlayışı benimsediklerini göstermektedir.

4. Tuğba Yıldırım; Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Eğitsel Oyun Modeli (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2017)

Araştırmanın amacı Arapça öğretiminde ortaya çıkan yöntem sorununa çözüm önermek ve dil öğretiminde eğitsel oyunların önemine dikkat çekmektir. Bu araştırma giriş bölümüyle birlikte üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde kısaca, araştırmanın konusu, araştırmanın gerçekleştirilmesinin amacı, araştırmanın kapsamı ve araştırma yapılırken hangi yöntemin kullanıldığına dair bilgilere değinilmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde Arapçanın önemi ve Arapça öğretiminin tarihi gelişimi hakkında bilgi verildikten sonra Arapça öğretim yöntemleri açıklanmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde eğitsel oyun yönteminin niteliği ve eğitsel oyun yönteminin dil öğretimindeki yeri üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın üçüncü bölümünde Arapça öğretiminde kullanılacak eğitsel oyun etkinliklerine yer verildikten sonra sonuç olarak Arapça öğretimiyle ilgili eğitsel oyun etkinliklerine yer verilmiş böylelikle derslerin daha eğlenceli hale gelmesi ve öğrencinin Arapça öğrenmeye karşı ilgisinin artması hedeflenmiştir.

5. Norah Mohammed A Modan; **Ana Dili Arapça Olmayanlara Öykü Yoluyla Arapça Öğretimi ve Dil Akıcılığındaki Etkisi** (Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2017)

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Arapça öğretiminde öykü öğretim tekniklerinin kullanımının öğrencilerin farklı dil beceri seviyelerini artırmaları sürecine olan katkısını ortaya koymaktır. Araştırmada Gazi Üniversitesi Arapça Öğretmenliği Bölümü birinci sınıf öğrencilerinden biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olacak şekilde yirmişer öğrenciden oluşan iki ayrı grup kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileri üzerinde öykü öğretim teknikleri kullanılırken, kontrol grubu öğrencilerinde ise diğeri yöntemler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuç bölümünde ise öğrencilerde hatırlama, anlama, gelişme seviyelerine yoğunlaşmak için; dört temel dil becerisinin gelişimine katkı sağlaması için...vb.nedenler için Arapça öğretiminde öykünün önemi vurgulanmıştır.

6. Esraa Khaled Yousef Alshawabkeh; **Arapça Öğretiminde Dil Yeteneklerinin Geliştirilmesinde Şarkı Kullanımı** (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2018)

Bu araştırma, yabancı bir dil olarak Arapça'yı öğrenen üniversite öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşan 4 temel dil becerisi üzerinde şarkıların etki düzeyini belirleyebilmek amacı ile yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın örneklem grubunu 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan 9 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonunda, yabancı dil olarak Arapça öğreniminde şarkıların anlamlı düzeyde ve pozitif yönde etkisi belirlenmiştir.

7. Emine Demirkazık; **Görseller Eşliğinde Özlü Sözler Kullanmanın Arapça Öğretimine Katkısının İncelenmesi** (Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2019)

Bu araştırmanın amacı Arapça özlü söz metinlerini dilbilgisel ve dilsel açıdan inceleyerek özlü söz metinlerinin Arapça öğretiminde kullanılmasına yönelik etkinlik önerileri sunmaktır. Bu bağlamda araştırmanın evrenini Arapça özlü söz bulunan kitap, dergi, gazete ve internet kaynakları oluşturmaktadır. Araştırma sonunda bu kaynaklarda yer alan sözler dilbilgisi açısından incelenmiş ve dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik öneriler sunulmuştur.

8. Üpek Abdülqader Taher Alsalihi; **Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Görsel Kullanımın Etkisi** (Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2018)

Bu araştırma, Arapça ğretiminde görsel kullanımın etkisini tespit edebilmek için yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma yarı deneysel model ile yürütülmüştür. Araştırma sonunda görsel öğrenim ile Arapça ğrenen deney grubu ğrencilerinin dil başarıları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

2.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Günümüze kadar yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemlerin ortaya çıktığı görülmüştür. Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi çeviri yöntemi uzun bir süre kullanılmıştır. Hatta günümüzde dahi yükseköğrenim kurumlarının pek çoğu yabancı dil öğretiminde bu yöntemi tercih etmektedir. 1930'lardan itibaren konuşma dilinin öğretilmesine ağırlık verilmiştir. Böylelikle düzvarım (doğal dil öğretim yöntemi) yöntemi ortaya çıkmıştır. 1940 ve 1950 yıllarında Amerikan Ordusu pek çok ülkeye askeri üsler kurdu ve ordu mensuplarının askeri üsler kurduğu ülkelerde konuşulan dilleri öğrenme ihtiyacı ortaya çıkınca, bu ihtiyaç neticesinde kulak dil alışkanlığı yöntemi doğmuştur, son yıllarda da iletişimci yöntem yer vermeye başlanmıştır. 1982 Ekim ayında Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaklaşa düzenledikleri 'Yabancı Dil Öğretim Programları' konulu seminerde belirlenen belli başlı yöntemler şunlardır (Demirel, 2016: 35):

- Dilbilgisi - Çeviri Yöntemi (Grammar - Translation Method)
- Düzvarım Yöntemi (Direct Method)
- Kulak Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive- Code Approach)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

2.1.1. Dilbilgisi-Çeviri yöntemi (grammar-translation method)

İnsanoğlunun yabancı bir dili öğrenmek için öğrenen öğretene ilişkisine dayanan ilk kullandığı yöntem olarak bilinen dilbilgisi-çeviri yabancı dil öğrenim ve öğretiminde kullanımı hâlâ süren ve tarihi süreç içinde öğrenime önemli katkılar sağlayan bir yöntemdir. Günümüzde uygulanmakta olan yabancı dil öğretim yöntemleri dilbilgisi-çeviri yöntemiyle bağlantılı olarak ortaya çıkmıştır. Yöntemin öğretim yaklaşımı;

"*Bir şeyin kendisini bilmektense o şeyle ilgili her şeyi bilmek* " şeklinde açıklanır (Doğan, 2012: 66).

Dilbilgisi-çeviri yöntemi dil öğretim tarihinde kullanılan yöntem, yaklaşım ve stratejiler arasında uzun süre varlığını sürdürerek günümüze ulaşmıştır. Bu yöntem geniş bir coğrafyada kullanılmaktadır. Bu yöntemin geniş bir coğrafyada kullanılmasının sebebi olarak yabancı dilin morfoloji ve sözdizimi kurallarını ezber düzeyde öğretmesi, güçlü bir kelime bilgisi kazandırması ve çeviri yoluyla hedef dilin anlamsal yapısını kavratmaya önem vermesi gösterilebilir.

İletişime duyulan ihtiyacın hızla artması neticesinde dilbilgisi-çeviri yöntemi sert eleştirilerle karşılaşmıştır ve çok çeşitli açılardan sorgulanmıştır. İletişim ihtiyacı neticesinde yabancı dil öğretiminde sözel yeterlik becerisi kazanma daha ön plana geçmiştir. (Doğan, 2012: 67).

Dilbilgisi-çeviri yöntemi dilin yapısını ve anlamsal kalıplarını çok iyi öğretir. Bunun amacı hata yapılmasını önlemektir. Dilin kuralları değişimlere kapalı sabit değerlerdir ve bu kuralları sadece dilbilgisi-çeviri yoluyla öğretmek yöntemin odak noktasıdır. Sistemin öğretiminde mükemmeli aramak esastır. Öğrencilere hedef kültürü öğretirken kültürel çatışmalardan kaçınır ve hedef kültürü öğrencilerin kültürel değerlerine uygun bir şekilde öğretir (Doğan, 2012: 68).

Yöntemin amacı dilbilgisi kurallarını bizzat öğretmektir. Karışık ve zor gramer kalıpları çok ayrıntılı ve uzun açıklamalar şeklinde verilir. Çünkü dilin öğrenilmesi gramerin öğrenilmesiyle gerçekleşir anlayışı hâkimdir (Demirel, 2016: 37). Hedef dilin öğretimini dilbilgisi öğretimi olarak algılar ki, bu algı yöntemin eleştirilen eksiklerinin en önemlilerinden biridir. Dilbilgisi-çeviri yönteminin uygulaması kuralları ezberleme, tanımlama ve aynen tekrar etme şeklindedir. Yönteme göre dil, kelimelerin dil bilgisel dizilimi ve cümlede kelimelerin birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleyen bir dizi kurallar sistemidir. Dilbilgisi-çeviri yöntemine göre dilbilgisi dilin yapısal olarak incelenmesi görevini üstlenen dilbilimin bir parçasıdır. Dilbilgisi dilin kullanımını yöneten kuralları inceler zira her dilin kendine has farklı dilbilgisi kuralları vardır (Doğan, 2012: 68). Dilbilgisi-çeviri yöntemine göre çeviri çok önemlidir. Bu yöntem belli bir öğrenme kuramına göre geliştirilmemiştir. Daha çok akla dayalı çözümlenmeler, kural öğrenme ve karşılaştırmalı çalışmalara yer verir (Demirel, 2016: 36). Dilbilgisi kuralları bir nesne değildir, soyut kalıplardır. Aynı

cümlenin dilbilgisi kuralları dilbilimciler tarafından farklı biçimlerde açıklanabilir, çünkü dilbilgisi kuralları cümlenin yapısını açıklayan soyut kalıplardır (Doğan, 2012: 69).

Dilbilgisi ile doğrudan iletişim kurulmaz ancak dilbilgisi kuralları olmaksızın yapılan iletişim sağlıklı olmaz. Öğretimde hem iletişime hem dil bilgisel doğruluğa önem verilmelidir. Çünkü dil bilgisel doğruluk olmadan iletişimin anlamsal bir değeri yoktur. Dilbilgisi öğretiminde öğrencilerin dilin kurallarını içselleştirmeleri gerekir. Dil bilgisi kuralları içselleştirilmediği takdirde öğrenilmiş kabul edilmez ve iletişim işlevini yerine getirmez (Doğan, 2012: 70). Dilbilgisi-çeviri yönteminin hedefi, hedef dilin dil bilgisi yapı sistemini kavradıktan sonra iki dil arasında çeviri çalışmaları vasıtasıyla öğrencilerin doğru okuma ve yazma becerileri edinmeleri ve bu becerileri geliştirmeleridir (Doğan, 2012: 70). Bunun için yöntem mantık örgüsü güçlü klasik eserlerin çözümünü kullanır. Böylece yöntem edebi eserleri dilbilgisi açısından çözümlenerek öğrencilere evrensel mantık ilkelerini kavratır. Edebi metinlerin okunup anlaşılması dil öğretim çalışmalarının odağıdır ve öğretim bu doğrultuda biçim kazanır. Bu yöntemde öğretmenin yükü azdır bu sebeple yöntem her daim tercih sebebi olarak günümüze kadar gelmiştir. Bu yöntemi kullanan öğretmen otoriterdir ve benimsediği eğitim biçimi baskıcıdır. Ders kitapları yabancı dil öğretim yöntemlerini bilmeyen edebiyat öğretmenleri tarafından yazılmıştır (Doğan, 2012: 71).

Dilbilgisi-çeviri yöntemi daha çok ölü dillerin öğretiminde kullanılır, çünkü hedef dilin edebiyatını okuma ve anlamaya yönelik bir yaklaşımı esas alır (Doğan, 2012: 72). Dilbilgisi- çeviri yönteminin yabancı dil öğretim hedefi, hedef dilin dil bilgisi kurallarını öğretip bu kuralların kullanımıyla edebi ürünlerin okunması ve çok iyi anlaşılmasıdır. Bu hedef doğrultusunda önce dilin dil bilgisi kurallarının ayrıntılı analizleri yapılır. Öğrenilen analiz bilgi metinleri hedef dilden kaynak dile ya da kaynak dilden hedef dile çeviri yapmak için kullanılır. Açıklamalar ve karşılaştırmalar esnasında yoğun olarak anadil kullanılır (Doğan, 2012: 77).

Dilbilgisi-çeviri yönteminde öğrenci pek çok kalıp ifadeleri ve dil bilgisi kuralını ezberler, böylelikle hedef dilin biçim ve söz dizim sistemini anlayıp kullanabilir. Dilbilgisi çeviri yönteminde temel öğretim araçları okuma anlama ve tercümedir, konuşma ve dinleme öğretimine önem verilmez. Kelimeler okuma ve uygulama metinlerinde geçen kelimelerdir ve iki dilde eşleştirilerek hazırlanan kelime listeleri

şeklindedir (Doğan, 2012: 77). Dilbilgisi-çeviri yöntemine göre dil yapısal bir sistemdir ve dil öğrenmek ancak bu yapısal sistem üzerinde ustalık kazanmakla mümkündür. Dilbilgisinin öğrencinin ihtiyaçlarına uygun ve bağlam içinde öğretilmesi gerekir. Dilbilgisi öğretimi kolaydan zora doğru öğrencinin merakını uyandıracak ve derslere etkin katılımını sağlayacak şekilde olmalıdır. (Doğan, 2012: 78). Dilbilgisi-çeviri yöntemine göre işlenen bir ders şu şekilde olmalıdır:

Edebi bir metin okunarak derse başlanır. Öğrencilerin metni hedef dilden kaynak dile çevirmeleri istenir ve bu çeviri esnasında metinden eş anlamlı zıt anlamlı kelimeler çıkarılarak yerlerine eşleşen ya da zıt olan kelimeler konur. Aynı kökten gelen ya da yakın telaffuzlu kelimeler belirlenir. İki dil arasındaki fark ve benzerliklere dikkat çekilir (Doğan, 2012: 79). Dilbilgisi kuralları örnekleriyle beraber ve istisnaları belirtilerek öğretilir ve mümkün olduğunca çok ve farklı örneklerle uygulama yapılır. Öğrencilere okuduğunu anlamaya yönelik sorular sorulur. Sorular üç grup şeklinde hazırlanır. Birinci grup sorular metinde verilen bilgilerle ilgili, ikinci grup sorular öğrencilerin metinden çıkardıkları sonuçla ilgili, üçüncü grup sorular ise öğrencilerin okuma metnini kendi deneyimleriyle ilişkilendirerek cevaplayabilecekleri tür sorulardan oluşur (Doğan, 2012: 81). Okunan metinde geçen dil bilgisi yapılarıyla ilgili alıştırmalar yapılır. Öğrencilerden metinde geçen yeni kelimeleri öğrenmeleri istenir. Öğrenci hataları hemen düzeltilir (Doğan, 2012: 80).

Dilbilgisi-çeviri yönteminde kullanılan temel ders aracı ders kitaplarıdır. Dilbilgisi-çeviri yöntemi kuralların ezberlenmesine dayalı bir sistem olduğundan öğrenci kuralların öğrenimi esnasında fiil çekimleri, kalıp cümleler, yazı alıştırmaları ve metin çevirileri yapar. Öğrenci ders materyali olarak ders kitabı, sözlük, kelime listeleri kullanır. Öğrenci anadil kullanır hedef dili neredeyse hiç kullanmaz (Doğan, 2012: 82). Dilbilgisi çeviri yöntemini kullanan bir öğrencinin tercüme yeteneği gelişirken telaffuz ve konuşma becerisi gelişmez. Öğrenci pek çok bilgi, terim, kavram öğrenerek zengin bir birikim elde eder ve elde ettiği bu birikim sayesinde edebi eserleri anlar (Doğan, 2012: 83).

2.1.1.1. Dilbilgisi-Çeviri yönteminin üstünlükleri

- Dilbilgisi-çeviri yöntemi dil öğretimini edebi metinler aracılığıyla yaptığından öğrenciler farkında olmadan güçlü bir okuma becerisi kazanırlar ve güçlü okuma, dilbilgisi, çeviri unsurları birlikte gelişir.

- Dilbilgisi-çeviri yöntemi ders kitabı ve yardımcı kitaplar bakımından çok zengindir. Günümüzde pek çok yükseköğretim kurumunda bu yöntemin kullanılması yöntemin önemli avantajlarından (Doğan, 2012: 84).

2.1.1.2. Dilbilgisi-Çeviri yönteminin eleştirileri

- Yöntemin öğretmen merkezli bir yabancı dil öğretimine dayanması,
- Öğretimin anadilde yapılması,
- Konuşma ve dinleme becerilerinin ihmal edilmesi,
- Kitapların basit bir tarzda hazırlanmış olması,
- İletişimin ihmal edilmesi gibi eleştirilere maruz kalmıştır (Doğan, 2012: 85).

2.1.2. Düzvarım yöntemi (direct method)

Dilin, doğrudan etkileşim yoluyla dilbilgisi açıklamaları olmadan anlaşılır sade cümlelerle öğretilmesi ilkesine dayanır. Dil önce kulakla işitilecek, dille pekiştirilecek ve okunduktan sonra tahtaya yazılacaktır (Aydın, 2000: 53-58) . 1950’lerde dilbilgisi çeviri yöntemine karşı bir tepki yöntemi olarak ortaya çıkmış, Fransa, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri’nde ve Türkiye’de çok yaygın bir şekilde kullanılmıştır (<https://www.turkcede.org/dil-ogretim-yontemleri/644-yabanci-dil-ogretim-yontemleri.html>). Hedef dilin yaşayan, konuşma biçimini öğretmeyi amaç edinmiştir. Bu sebeple konuşma ve dinleme etkinlikleri kullanılır (Doğan, 2012: 88) .

Düzvarım yöntemi, tarihin her döneminde, zengin çocuklarına yabancı dil öğretirken, anadili hedef dil olan mürebbiyeler tarafından kullanılmıştır. Yöntemin bilinen ilk kurumsallaşması İstanbul’da Venedik Cumhuriyeti’nin elçilik bünyesinde 1551 yılında küçük vatandaşlarına Türkçe öğretmek Osmanlı Devleti’nde çalışacak tercümanlar yetiştirmek için açtığı, Doğu Dilleri Dil Öğretimi Okulu’yla başlar (Doğan, 2012: 88). Düzvarım yönteminde daha çok öğretmen konuşur, doğrudan tekrar ve yapıya yönelik soru cevaplara yer verir ve hedef dildeki cümlelerin doğruluğu çok önemli değildir (Doğan, 2012: 89). Düzvarım yönteminin benimsediği dil yaklaşımı, *“dilin temel işlevi iletişimseldir öyleyse iletişimsel yeteneklerin öğretilmesi esas hedef olmalıdır.”* şeklindedir (Doğan, 2012: 90). Öğretmen hedef dili anadil olarak konuştuğunda öğrenci duyduğunu anlamasa dahi taklit ve tekrar ederek öğrenir. Yabancı dilin öğretiminde bir başka dilin aracılığına gerek duyulmaz çünkü hedef dili öğrenmek o dili anadil olarak kullananlar gibi tepkide bulunmak

demektir. Bu sebeple derslerde anadil kullanımına izin verilmez. Kelimeler aralarında bağlantı olacak şekilde gruplanır, öğrenilenler sürekli tekrar edilir, eski bilgilerle yeni bilgiler arasında sürekli bağlantı kurulur (Doğan, 2012: 91).

Düzvarım yöntemine göre çocuklarla yetişkinler arasında bir fark yoktur. Dört dil becerisinin gelişim aşamaları tıpkı çocuğun anadilini kazanırken geçirdiği evrelere benzetilmektedir. Bu evreyi konuşma izler. Sonrasında okuma ve yazma takip eder. Öğretim dinlediğini anlamakla başlar ve bu aktiviteye yeterli bir süre ayrılır. Öğretmen örnek alınacak kişidir. Öğretmen hedef dilde monologlar hazırlar bu monologlar öğretmen ve öğrenci arasında soru cevap şeklinde işlenir. Öğrenci sürekli tekrar eder, dikkatle dinler (Doğan, 2012: 93). Düzvarım yönteminde yabancı dil öğretiminin hedefi doğal bir şekilde insanlarla iletişim kurmaktır. Düzvarım yöntemini kullanan bir öğretmen, öğrencisinin mümkün olan en kısa sürede hedef dilde düşünmesini istemektedir (El-Asîlî, 1422:300). Düzvarım yönteminin savunucuları bu yöntemi anlatırken bunun bir öğretme yöntemi değil, öğrenme yöntemi olduğunu söylemektedirler. Zira öğrencinin bizzat derse katılımı gerekmektedir. Öğrenci bağımsız dilsel bir düzen inşa ederek başkasına ve tercüme gerektirmeden dili kendi kendine öğrenebilir (Hadley, 1986: 57-58). Eğitim öğrencinin okul ve ev çevresi sonra genel hayatla ilgili çevresinde kullanılan günlük ihtiyaçlarıyla bağlantılı kullanımı yaygın kelime, cümle kalıpları ve deyimlerin öğretilmesi şeklinde yapılır. Öğretimde somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir yol izlenir. Kelimeler, cümleler ve deyimler başlangıçta kısa, anlaşılır diyalog metinlerinin içinde verilir. Kelimelerin anlamları resimler hareketler ve canlandırma yoluyla açıklanır; tercüme ya da açıklamalara yer verilmez. Gramer öğretilmez; öğrenci metinler okuduğu ya da örnekler yapıldığı esnada grameri kendisi öğrenir. Eğer gramer kuralının açıklanmasını gerektirecek bir durum olursa bu gramer kuralının açıklanması hedef dilde yapılmalıdır.

Eğitimin ilk günlerinden itibaren hedef dil kullanılır. Anadil ya da aracı herhangi bir dilin kullanımına izin verilmez. Sözlük kullanılmaz, sözlük yerine kolay okuma metinleri bolca kullanılır. Dersler bir plan dâhilinde işlenir (El-Asîlî, 1422:301). Eğitimde belirli bir ders kitabı kullanılır. Kelimeler, cümleler ve kalıpların öğrenimi belirli bir plan içerisinde olmayı gerektirir. Düzvarım yöntemi, öğrencilere sınıf

içinde hedef dili konuşma fırsatı verir. Öğrenci öğretmenden daha çok konuşur (El-Asîlî, 1422:301).

Düzvarım yöntemi öğretmene daha çok yük yüklemektedir. Öğretmen örnek alınan kişidir. Belirli bir kitap kullanıp, belirli bir plana bağlı kalsa da öğretmen her şeye rağmen yöntemin uygulayıcısıdır (Doğan, 2012:105).

Düzvarım yönteminde eğitimi belirleyen temel prensip öğrencinin seviyesi ve hedef dilde kat edilecek aşamadır. Düzvarım yöntemine göre işlenen bir ders şu şekilde olmalıdır:

Öğrenciler dersin konusuyla bağlantılı bir metni yüksek sesle okurlar. Her cümle okunduktan sonra öğretmen görsel bir araç yardımıyla bu cümleyi açıklar. Öğretmen kendisine yöneltilen soruları hedef dili kullanarak cevaplar. Öğretmen dersin konusuyla ilgili öğrencilere sorular sorar ve bu soruları uzun cümleler kullanarak cevaplamalarını ister, böylece öğrencilerin hedef dilde düşünme becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir. Öğrenciler işlenen konuyla ilgili soru cevap şeklinde pratik yaparlar (Doğan, 2012: 100).

2.1.2.1. Düzvarım yönteminin üstünlükleri

- Düzvarım yönteminde konuşma ve dinleme önemlidir, bu sebeple sınıfta görsel araçların kullanımına yer verilir.
- Sınıfta dilin kullanımına uygun yapay bir ortam yaratılır.
- Düzvarım yöntemi öğrencileri hedef dilde düşünmeye cesaretlendirir. Tercümeden kaçınılır, uzun, sıkıcı açıklamalara yer verilmez.
- Düzvarım yönteminde yapılan faaliyetlerin çoğu dilsel yeterliliği inşa etmeye yardımcı olacak şekilde düzenlenir.
- Düzvarım yönteminde dilin anlaşılması ve düzgün bir şekilde kullanılmasına yardımcı olması için kullanımı yaygın olan cümle, ifade ve kalıplar seçilir ve seçilen bu cümle, ifade ve kalıplar aşamalı olarak sunulur.

Yöntemde hataların düzeltilmemesi hedef dilde iletişim kurmak adına öğrenciyi cesaretlendirir ve öğrenci hedef dili akıcı bir şekilde konuşur (El-Asîlî, 1422:305).

2.1.2.2. Düzvarım yönteminin eleştirileri

- Düzvarım yöntemi, öğrencinin yaşı ve eğitim düzeyi ne olursa olsun, aynı biçimde öğrendiğini kabul eder (Doğan, 2012:107). Bu, düzvarım yönteminin

en fazla eleştiri alan yönüdür. Bir yetişkinin yabancı bir dili öğrenmesiyle, bir çocuğun anadilini edinmesi birbirinden farklı kavramlardır.

- Anadil ile hedef dil arasında kültürel, toplumsal farklar vardır.
- Düzvarım yönteminde öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğu düşünülmez. Bütün öğrencilerin aynı derecede anladıkları, bir aşamadan diğer bir aşamaya aynı zaman diliminde geçtikleri varsayılır. Oysaki mesela öğretmen sınıfta konuştuğunda ya da hızlı hareket ettiğinde bazı öğrenciler yapılan etkinliklere katılırken, diğerleri zorlanabilirler; bazı öğrenciler gramer kurallarını okunan metinden rahatlıkla çıkarabilirken, diğerleri gramerin açıklanmasına ihtiyaç duyabilirler (El-Asîlî, 1422: 307).
- Düzvarım yönteminde eğitimin ilk günlerinden itibaren akıcı konuşmaya önem verilir. Hadley (1986'dan aktaran El-Asîlî, 1422: 307), bu durumun öğrencinin hatalar yapmasına sebebiyet verebileceğini belirtmiştir. Çünkü öğrenci akıcı konuşmaya odaklandığında cümleleri ve kalıpları hatalı bir şekilde kullanabilir. Öğretmen bu hataları kabul eder ve düzeltmez, çünkü öğretmene göre akıcılık doğru kullanımdan daha önemlidir. Öğrenci bu hataları yapmayı sürdürür ve bir süre sonra bu hatalar öğrencinin zihninde yerleşir ve zaman içinde bu hataları terk etmek imkânsız hale gelir.
- Düzvarım yöntemi kalabalık sınıflarda uygulanması zor bir yöntemdir. Bu yöntemin kullanıldığı sınıflarda, sınıf mevcudu en fazla 15 kişi olmalıdır.
- Düzvarım yönteminde öğretim çok vakit alır, hatta seneler sürebilir. Yöntem, yetişkinlerden ziyade, küçük çocuklara ikinci dil öğretimi için uygundur (El-Asîlî, 1422: 308).

2.1.3. Kulak-Dil alışkanlığı yöntemi (audio lingual method)

Kulak-dil (aural-oral) alışkanlığı adıyla 1950'lerde anılmaya başlayan yöntem, isminin söyleme zorluğu nedeniyle Nelson Brooks tarafından "audio lingual" olarak değiştirildi ve daha çok bu isimle tanınmıştır (Doğan, 2012:110).

Sonra büyük devletler bağlantılı oldukları ülkelerde sözlü iletişimi gerçekleştirmek için vatandaşlarına ve yetkililerine dil öğretme ihtiyacı duydular. Dil, psikoloji, insan ve antropolojiyle ilgili araştırmalar çok ilerledi ve dil bilimcilerin dilin yapısına, dil eğitim ve öğretimine olan bakış açıları değişti. Bu değişimin sonucunda yabancı dillerin öğretimiyle ilgili dilde konuşma ve dinlemeye önem veren yaklaşımlar ortaya çıktı (El-Asîlî, 1422: 318).

Bazı dil bilimciler kulak-dil alışkanlığı yönteminin ortaya çıkışında sadece bir sebebin etkili olduğunu savunmuşlardır. Bu dil bilimcilerin savunduğunun aksine yöntemin ortaya çıkışında tek bir sebep değil, pek çok siyasi ve ilmi etkenlerin dâhil olması sonucunda kulak-dil alışkanlığı yöntemi ortaya çıkmıştır. Kulak-dil alışkanlığı yöntemini ortaya çıkaran sebepleri şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. İkinci Dünya Savaşının bitişinin ardından milletler arasında sözlü iletişim ihtiyacı belirdi ve insanlar arasında modern iletişim araçları gelişmeye ve yayılmaya başladı. Mesafelerin yakınlaşması milletler ve halklar arasında sözlü iletişime olan ihtiyacı gündeme getirdi ve yabancı dilin tüm beceri ve alanlarıyla kullanımı zorunlu hale geldi. Eski, bilinen yöntemler bu ihtiyacı karşılamakta aciz kaldı -özellikle dilbilgisi çeviri ve okuma yöntemi- Böylelikle yabancı dil öğretiminde bu hedefi gerçekleştirmeye yönelik yeni yöntemler ortaya çıktı (El-Asîlî, 1422: 319). Kulak-dil alışkanlığı yöntemi, Amerikan Ordu Yöntemi olarak da bilinmektedir. İkinci Dünya Savaşı sırasında Amerikan Ordusunun subayları yabancı dil bilmediklerinden bu yöntem orduya dil öğretimi için “*Ordu Uzman Eğitim Programı*” (Army Specialized Training Program) adıyla başarılı bir şekilde uygulanmıştır (Doğan, 2012: 111).
2. Kulak-dil alışkanlığı yöntemi dil yapılarını belli bir sıraya göre öğretmeyi hedefleyen 1930-1950 yıllarında gelişen, davranışçı psikologlar ile yapısalcı dilbilimcilerin görüşleri doğrultusunda gelişmiştir. Bunun etkisiyle yöntem, temel dil becerileri edinimi, davranışçı öğrenme ve dilbilimcilerin yorumlarına dayanır, yoğun diyalog ve sözlü alıştırmalar yoluyla hedef dil öğretilir (Doğan, 2012:111).
3. Kulak-dil alışkanlığı yöntemi 20. yy. ortalarında dilbilim ve psikoloji alanında yapılan araştırmalar ve uygulamalarla geliştirilerek etkin biçimde uygulanmıştır.
4. İnsan biliminde, antropolojide ve halk kültürlerinde araştırmaların gelişmesiyle beraber psikologlar ve dil bilimciler yazılı olmayan Hint Amerikan Dillerinde araştırmalar yaptılar ve Güney Amerika, Afrika ve Asya’da Amerikalıların bu dili konuşarak karşılıklı ticaret yaptıklarını varsaydılar (El-Asîlî, 1422: 319).
5. Eğitim tekniklerindeki gelişmeler özellikle de dil laboratuvarları ve ses kayıt cihazlarının gelişimi kulak-dil alışkanlığı yöntemine eğilimi artırdı.

6. Bu etkenler ve sebeplerin sonucunda dilde kulak-dil alışkanlığı yöntemine önem verildi ve yabancı dil öğretiminde işitsel sözlü yaklaşım ortaya çıktı (El-Asîlî, 1422: 320).

Kulak-dil alışkanlığı yönteminin kullanımı Amerika’da yaygındır. Bu yöntem 20.yy.’ın ilk çeyreğinde İngiltere’de de yaygın olarak kullanılan bir yöntemdi. (Amerika’da yaygın olarak kullanılmadan önce). İngiliz dilbilimci Harold Palmer 1921 yılında ilk baskısını yayınladığı “*Dillerin Öğretiminde Dilsel Yöntem*” kitabında bu yöntemden ilk defa bahsetmiştir. Öyleyse kulak-dil alışkanlığı yönteminin kökeni Avrupa olup, daha çok Amerika’da kullanılıp yayılmıştır.

Kulak-dil alışkanlığı yönteminin savunucuları dili, toplumun fertlerinin aralarında iletişimi gerçekleştirmek için anlamlarını ve görevlerini öğrendiği sessel işaretler topluluğu olarak görür. Dil şekilsel ve sözlüdür ve dilde asıl olan sözlü konuşmadır, dilin yazılı kısmı ikinci planda kalır. Dilin, o dili konuşanlar tarafından bilfiil konuşulduğunu savunurlar. Bu yüzden gramer kurallarının öğrenilmesini tercih etmezler (Lado, 1988: 17-22).

Kulak-dil alışkanlığı yöntemine göre yabancı dilin bağlamında öğretilmesi için hedef dilin kültürel ortamının tanıtımı önemlidir. Çünkü kültür belirli bir dili konuşan, belirli bir çevrede yaşayanların oluşturduğu bir hayat tarzıdır. Bu yüzden kulak-dil alışkanlığı yöntemi dili öğretirken o dilin kültürel değerlerinin eğitimine önem verir.

Kulak-dil alışkanlığı yöntemi hedef dilin toplumunda kişiye yardımcı olacak selamlaşma, vedalaşma, nezaket gibi toplumsal deyimlere önem verir. Kulak-dil alışkanlığı yöntemine göre dil, bir alışkanlık sistemidir ve yabancı dil öğrenimi bu alışkanlığı oluşturacak alıştırmalar ve etkinliklerle yapılmalıdır. Yabancı bir kişi ikinci dili öğrenirken o dili anadil olarak konuşanların öğrendiği gibi öğrenmeyi tercih eder (El-Asîlî, 1422: 322).

Her dil yapısı itibariyle diğer dillerden farklıdır ve anadil ile benzeyen diller daha kolay öğrenilirken, anadile benzemeyen dillerin uygulama ve çözümlenmelerinde beklenmedik hatalar ortaya çıkabilir. Dili öğretirken diller arasındaki farklılıklar dikkate alınmalıdır. Leonard Bloomfield bu prensibi şu cümle ile özetler (Bloomfield, 1942:1):

“Yeni bir dili öğrenen öğrenci o dil hakkındaki bütün ön yargılarını atarak ve o dile yeni bir sayfa açarak başlangıç yapmak zorunda kalacak”. Kulak-dil alışkanlığı

yöntemi dil öğretiminde hedef dili anadil ile ilişkilendirerek öğretir. Öğrencinin anadili ve hedef dil arasında betimsel, çözümlemeli, karşılaştırmalı eğitime varmayı tercih eder. Dersin konuları okutulması kararlaştırılmış bir kitap üzerinden işlenir. İki dilin birbirine benzeyen ve birbirinden farklı unsurları belirlendikten sonra iki dilde birbirinden farklı unsurlara dikkat çekilir.

Kulak-dil alışkanlığı yöntemine göre dil öğretimi dil hakkında bilgi vermek değil, dilin kullanımını öğretmektir. Bu anlayış kulak-dil alışkanlığı yönteminin savunucuları tarafından şu cümleyle özetlenebilir: “Dilin hakkında değil dilin kendisini öğret.” Bu cümle dilin, o dilin gramer kurallarının açıklamasına yer vermeden dili konuşanların konuştuğu şekilde öğretilmesini öngörür Kulak-dil alışkanlığı yöntemi öğrencinin hedef dilde düşünmesini sağlamaya çalışır, bu nedenle anadil konuşulmasından uzak durur. Kulak-dil alışkanlığı yöntemi dört temel ilkeyi esas alan dilsel işitsel yaklaşıma dayanmaktadır. Robert Lado bu temel ilkeleri şu şekilde özetlemiştir (Lado, 1988: 17-22):

1. Komşuluk ilkesi,
2. Yoğunluk ilkesi,
3. Kavrama ilkesi,
4. Etkileşim ilkesi.

Kulak-dil alışkanlığı yöntemini kullanan bir öğretmen hedef dilin öğretimine dinleme becerisinin kazandırılmasıyla başlamayı tercih eder, bunu konuşma becerisi, sonra okuma, sonra yazma becerisi izler. Ancak bu sıra takip edildiğinde sözlü iletişimin gerçekleşeceğine inanılır.

Öğrencilerin daha önce dinlediklerini anlayabiliyor ve konuşabiliyor olmaları gerekir, okuma metinleri ve diyaloglar öğrencinin dinleme ve konuşma yeteneğini geliştirecek alıştırmalar şeklinde olmalıdır. Öğretme aşamaları ezberle başlar, ezberi taklit, takliti kıyaslama takip eder. İleri seviyede okuma ve yazma becerilerinin gelişimi dinleme ve konuşmaya hizmet edecek şekilde öğretilir. Öğrencilerden, öğrencinin zihninde kökleşene kadar yapılan düzenli alıştırmalar ve tekrarlar boyunca dilsel kalıpları ezberlemeleri istenir (El-Asîlî, 1422: 324). Sonra bu kalıplar alıştırmalar yapılırken karşılaştırılır, sonra öğrencilerden kalıpları içeren gramer kurallarını düşünmeleri istenir.

Kulak-dil alışkanlığı yöntemi dilin kurallarını önemser, dilbilgisini direk açıklama yöntemiyle sunmaz, çıkarım yöntemiyle de sunmaz (El-Asîlî, 1422: 324). Okuma metinleri ve diyalogların öğretimi esnasında dilbilgisi kurallarını cümle içinde öğretir. Her kalıp bir gramer kuralını temsil eder. Bu kalıplar ve örnekler kalıp alıştırmaları denilen alıştırmalarla güçlendirilir. Bu kalıp alıştırmalarının amacı öğrencinin kıyas aşamasına ulaşmasıdır, zira öğrenci ezberlediği ve alıştırmaya yaptığı zihninde sabit kalıplara dönüşen bu kalıpları kıyaslayarak yeni cümleler ve kalıplar üretebilir.

Kelimeler belli bir bağlam içinde öğretilir, çünkü kulak-dil alışkanlığı yöntemine göre bağlam dışında kelimenin bir anlamı yoktur, kulak-dil alışkanlığı yönteminde kelimeler sabit bir kelime listesi içinde sunulmaz, yeni kelimeler okuma metinleri içinde sunulur.

Kulak-dil alışkanlığı yöntemi dilin sesleri ve kelimelerin doğru telaffuzlarına önem verir (El-Asîlî, 1422: 325).

Kulak-dil alışkanlığı yöntemine göre öğretmenin görevleri çok sınırlıdır, öğretmen dersin konularını kararlaştırılmış belirli bir kitaptan işlemek zorundadır, öğretmen kendi isteğine göre bu konuları çıkaramaz ya da konu ilave edemez, konuların sıralarını değiştiremez, bir konuyu öne alamaz ya da konunun işlenmesini sonraya bırakamaz. Kulak-dil alışkanlığı yöntemine göre öğretmen sınıfta dersin uygulayıcısı konumundadır: Öğretmen dersi hazırlar, öğrencilere dersi sunar, etkinlikleri düzenler, dersin uygulanmasına gözetmenlik eder. Kulak-dil alışkanlığı yöntemi öğretmene 3 temel görev yükler:

1. Öğretmen doğru telaffuz ve dilin doğru kullanımı konusunda öğrencilerine örnek olmalıdır.
2. Sınıfta öğrencileri yönetip, öğrencilerin etkinliklerini düzenlemelidir.
3. Öğrencilerin konuşmalarını gözlemleyip hatalarını düzeltmeli, davranışlarını değerlendirmelidir (El-Asîlî, 1422: 327).

Kulak-dil alışkanlığı yönteminde ister dinlemeye yönelik, ister yazmaya yönelik olsun okutulması kararlaştırılmış ders konuları vardır. Bu konuların secimi belli kanunlara göre olur. Kelimeler, ifadeler ve kalıplar kullanımı yaygın kelimeler, ifadeler ve kalıplardır (El-Asîlî, 1422: 328). Bilinmeyen eğitiminin önce bilinenin eğitimiyle başladığı gibi kullanımı en yaygın kelime kalıp ve ifadelerden

başlanır sonra daha az yaygın olan kelime, kalıp ve ifadelere geçilir. Zordan önce kolay, karmaşıktan önce basit konular işlenir. Okuma metinleri gramer yapılarını barındıran dilsel kalıplara göre seçilir. Öğrencilerden kelime, kalıp ve ifadeleri dinlediğinde anlaması, sonra bunları konuşmada kullanması sonra yazıda kullanmadan önce okuyup belli bir siyak içinde anlamlarını bilmesi istenir. Şüphesiz bu karmaşık sıralama kulak-dil alışkanlığı yöntemin eğitim konularına verdiği öneme işaret eder (El-Asîlî, 1422: 328).

2.1.3.1. Kulak-Dil alışkanlığı yönteminin üstünlükleri

- Hedef dilin kültürüne kapsamlı bir şekilde önem vermesi (Demirel, 2016: 45),
- Hedef dilin öğretiminde anadil ya da aracı herhangi bir dilin kullanılmaması (El-Asîlî, 1422: 332),
- Kulak-dil alışkanlığı yönteminin esas amacı hedef dilde düşünmeyi sağlamaktır ki, bu, mükemmel bir amaçtır ve bu amacı gerçekleştirmek için konuşma, tercümeden uzak durma, eğitimi öğretim teknikleriyle destekleme gibi çeşitli araçlar kullanılır (Demirel, 2016: 45),
- Gramer öğretimi dolaylı şekildedir (El-Asîlî, 1422: 332),
- Dört becerinin eğitim sırası su şekildedir: Dinleme, konuşma, okuma, yazma. Bu düzen çocuğun anadilini edinirken takip ettiği sıralama gibidir (Demirel, 2016: 44).
- Kulak-dil alışkanlığı yöntemi öğrencinin kişisel ihtiyaçlarını doyurmaya yöneliktir (Doğan, 2012: 121).

2.1.3.2. Kulak-Dil alışkanlığı yönteminin eleştirileri

- Kulak-dil alışkanlığı yöntemi ezber ve tekrara dayandığı için yetişkinlerden ziyade çocuklara yabancı dil öğretirken başvurulabilecek bir yöntemdir (El-Asîlî, 1422: 334).
- Öğretimde anadil kullanılmaması (El-Asîlî, 1422: 334).
- Kulak- dil alışkanlığı yöntemi zihinsel sürece ve zihinsel kavramaya yer vermekten ziyade biçime ve otomatik öğrenmeye dayanan bir yöntemdir.
- Kulak-dil alışkanlığı yöntemiyle bir yabancı dili öğrenen öğrenciler belirli bir uyarıcıyla karşılaştıklarında anlamını bilmedikleri bir cümleyi papağan misali tekrarlarlarken, çok iyi öğrendikleri cümle kalıplarını öğrendikleri bağlamdan farklı bir bağlamda gördüklerinde, bu kalıpları kullanamamaktadırlar.

- Kulak-dil alışkanlığı yöntemi kullanılarak yapılan bir yabancı dil öğretiminde sürekli tekrar ve ezbere dayanılması bir süre sonra öğrencilerde bıkkınlığa sebep olur (Doğan, 2012: 121).
- Kulak-dil alışkanlığı yönteminin beraberinde getirdiği iki önemli soru bugün de gündemde cevaplanmak üzere bulunmaktadır. Bunlardan biri “ Dört temel dil becerisi, çocuğun anadili öğrenirken izlediği sıraya göre mi öğretilmeli?” Diğer soru da “Kulak-dil alışkanlığı yöntemiyle öğrenciler yabancı dilde okuma ve yazmayı iyice öğrenebilirler mi?” Bu sorulara henüz tatmin edici cevaplar bulunmamasına karşın araştırma ve incelemeler devam etmektedir (Demirel, 2016: 44).

2.1.4.Bilişsel öğrenme yaklaşımı (cognitive code approach)

Davranışçı eğilimlerin 20.yy.’ın başlarından itibaren eğitim öğretim alanında egemen olduğu bilinen bir şeydir. Bilişsel öğrenme yaklaşımı yapısalcı ve davranışçı ilkelere tepki olarak ortaya çıkmıştır. Psikoloji âlimlerinden davranışçılar, yapısalcı dilbilimcilerle dilin yapısına dair dil kazanım yöntemlerine bakış açısında anlaştılar. Bu anlaşmanın sonucunda davranışçı yapısalcılık denilen yönelim ortaya çıktı. 1950’lerin başında bu yönelimlerin sonuçları yabancı dil öğretim programlarında uygulandı. Psikoloji ilminde bilişsel yönelimler 20.yy’ın başlarında ortaya çıkmaya başladı (El-Asîlî,1422: 338). Eğitim öğretim alanında ise bilişsel yönelimlerin ortaya çıkması 20.yy.’ın ikinci yarısını buldu. Bilişsel öğrenme yaklaşımı bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel (1968) ile ünlü dilbilimci Chomsky’nin görüşleri doğrultusunda kulak-dil alışkanlığı yöntemine bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır (Doğan,2012: 170). Ausubel, eğitim psikolojisi alanında 1968 yılında bir kitap yayınladı. Kitabın adı “*Educational Psychology: Cognitive View* ” idi ki bu kitap bilişsel yaklaşımın temel kaynağı ve eğitim alanında bilişsel yaklaşımın uygulayıcısı olarak kabul edilmiştir (El-Asîlî,1422: 338).

Ausubel, bu kitapla, öğrencinin kişiliğinin önemli bir parçasını oluşturan çevresindeki hayatı ve dünyayı anlamasına yardımcı olmak amacını taşır.

Ausubel, öğrenciye koordineli ve dayanışmalı bilgiler sunulması gerektiğini savunur zira Ausubel’e göre yeni bilgiler eski bilgilerle bağlantılıdır. Anlamli öğrenmenin olabilmesi için yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi gerekir. Yeni bir öğrenmeye geçmeden önce daha önceki konular tam olarak öğrenilmiş olmalıdır (El-Asîlî,1422: 339). 1957 yılında Chomsky yapısal dilbilimin dilin temeli

saydığı alışkanlık ve davranışların dilin bir parçası olduğunu reddetmiş ve dil ediniminin kendiliğinden gelişen doğuştan gelen bir yetenek olduğunu ileri sürmüştür. Buna bağlı olarak dil; kural, yönetimli davranış ve bir dizi alışkanlıkların edinimi olarak tanımlanmıştır. Chomsky'nin bilişsele dair görüşleri psikoloji ilminde yeni değildir. Dilsel davranışları akıl ve bilgiyle yorumlama yenidir. Chomsky dilin şekilsel olarak tanımlanamayacağından emindir. Şekil dilin görünen kısmıdır. Chomsky devriminin başında çocuğun anadilini kazanımına önem verdi. Eğer öğrenciye hedef dilin dilbilgisi kuralları öğretilirse öğrenci bu kuralları kullanarak sınırsız sayıda cümle üretebilir. Bu da öğrencinin hedef dili anlayabilme ve konuşabilme becerilerini edinebilmesi için dilbilgisi çözümlemelerini bilmek zorunda olduğunu gösterir. Chomsky'ye göre tüm dillerin dayandığı evrensel ortak kurallar vardır. Her dilde sınırlı sayıda kurallarla sonsuz sayıda cümleler üretilebilir.

Bilişsel öğrenme yaklaşımına göre dil, üretime dayalı iletişimsel bir sistemdir. Dilin öğrenilmesi gereken kısmı dilbilgisi sistemidir. Bilişsel öğrenme yaklaşımı aynı dili öğrenen her öğrencinin farklı bir öğrenme biçimi olduğunu varsayar. Bu yüzden izlenen yöntem, teknik ve araçlar farklı olmalı, öğretimde görsel ve işitsel araçlar kullanılmalı ve yazılı ve sözlü alıştırmalar yapılmalıdır (Doğan, 2012:172).

Bilişsel öğrenme yaklaşımı öğrencinin dilsel yeterliliğini inşa etmeye ve neredeyse hedef dilde konuşur seviyeye gelmesine önem verir (Dilsel yeterlilikle gramer kast ediliyor).

Dilsel yeterlilik öğrencinin hedef dilin gramer, kelime ve cümle bilgisi üzerinde hâkimiyet kurmasıdır. Öğrenci akıl yolu ve bilişsel buluşlar ile daha önce duymadığı ifadeler ve cümleleri oluşturabilir. Daha önce karşılaşmadığı durumlarda kaldığında iletişim amaçlı cümleler kurmaya gücü yeter.

Dil öğretimi alanında yapılan alıştırmaların hedefi öğrencinin zihinsel gücünün gelişimini sağlamaktır. Bu alıştırmalar esnasında öğrenci gramer kurallarını çıkarım yoluyla anlar (El-Asîlî,1422: 340).

Bilişsel öğrenme yöntemi öğretimi anlamlı kılar. Anlamın anlaşılmasına dikkat çekmeyi ister, öğrenci ezberden ziyade geçmiş tecrübe ve bilgilerini yeni bilgilerle bağdaştırarak kullanır. Bu yöntem, öğretmenin yaptırdığı alıştırma faaliyetlerini öğrencinin biliyor olmasını gerektirir.

Öğretmenin yeni bilgileri sunmadan önce öğrencinin bildiği kurallardan başlaması gerekir (El-Asîlî,1422: 340).

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları önemser. Özellikle de dört beceri konusunda. Çünkü belirli becerilerin öğretiminde her insanın gücü kendine özeldir (Hadley, 1986: 66-67). Kavrama olgusu değişken ve öznedir. Her öğrencinin öğrenme biçimi birbirinden farklıdır.

Bilişsel öğrenme yaklaşımı eğitimde belirli bir yöntemle özetlenemez. Öğretmeni yöntem ve uygulamaların seçiminde özgür bırakır.

Bilişsel öğrenme yaklaşımı anadil ya da herhangi vasıta olabilecek bir dilin kullanımını yasaklamaz. Yönteme göre önemli olan dersi bilişsel olarak anlamaktır (Demirel, 2016: 46).

Bilişsel öğrenme yaklaşımında diyaloglar ve alıştırmalar eğitimin önemli bir parçası değildir. Öğretmen ancak gerek duyarsa diyalog ve alıştırmalara başvurur.

Sınıf içindeki faaliyetlerin önemli bir parçası dilsel hataları düzeltmektir. Çünkü hataların alışkanlık oluşturma riski taşıdığı düşünülür. Bilişsel öğrenme yaklaşımında öğretimin hedefi dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel becerilerini kazandırmaktır (Doğan, 2012: 180).

Bilişsel dil öğrenme yaklaşımı, bir yöntem değil bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın savunucuları dilin şekilden ve satıhta kalıplardan ibaret olmadığını düşünürler. İnsan aklında doğumundan itibaren karmaşık gramer düzeni mevcuttur. Dil öğretimi şekil ya da kural olarak özetlenmez. Dilin kurallarının derinlemesine olduğu kabul edilir (Doğan, 2012: 176). Bilişsel öğrenme yaklaşımının savunucuları ikinci dil öğreniminin insanın içgüdüsünde var olduğunu savunurlar. Yani insan doğar ve belirli bir çevrede büyür; doğduğu ya da yetiştiği çevrenin dilini kolaylıkla edinir, dilin kurallarını ve gramerini bilir. Doğru kalıpları ve yapıları kabul etmeden önce hatalı kalıpları ve yapıları reddeder (El-Asîlî, 1422: 343).

Hadley (1986'dan aktaran El-Asîlî, 1422: 343)'e göre insanı diğer varlıklardan ayıran bilişsel aklın yanı sıra ikinci dil öğreniminin insanın içgüdüsünde var olmasıdır. Bu sebeple bilişsel öğrenme yaklaşımı, dil öğretiminde şekilsel alıştırmalardan uzak durur. Bu yaklaşıma göre ilk sırada ders konuları, sonra öğretmen, sonra öğrenci gelir.

2.1.4.1. Bilişsel öğrenme yaklaşımının üstünlükleri

- Dilsel yeterliğe önem verir. Dersin çoğu gramer alıştırmaları, yeni kelimelerin öğretimi ve bu kelimelerin belirli bağlamlarda kullanımı ve konuşmalarla geçer. Özellikle dil öğretim programının sonunda tekrar ve taklitten ziyade buluş tercih edilir (Hadley, 1986: 68-69).
- Tek bir yeteneği ya da iki yeteneği önemseyen bazı yöntemlerin (dilbilgisi-çeviri ve kulak-dil alışkanlığı yöntemi daha önce bahsi geçtiği üzere bu yöntemlerde hatalar fazla önemsenmez.) aksine bütün yeteneklerde dilsel doğruluğa, düzenli gözleme, hataları düzeltmeye önem vermesi.
- Hatalar düzeltilmesine rağmen bazı hataların öğrencide kalıplaştığı görülmektedir.
- Bilince dayalı öğretimi pekiştirmesi öğrenciye göre anlamlı bir kavramdır.
- Diyaloglar vasıtasıyla öğrenciye derse katılma fırsatı verir ve diyaloglar öğrencide dilsel yeterliliğin gelişmesine yardımcı olur (El-Asîlî, 1422: 345).

2.1.4.2. Bilişsel öğrenme yaklaşımının eleştirileri

- Bu yaklaşım dil öğretiminin bilişsel ve akılsal yanına önem verirken iletişim gibi diğer dilsel yeteneklerin gelişmesini ihmal eder (El-Asîlî, 1422: 347).
- Bu yaklaşım dil öğretiminde geleneksel yöntemlerin kullanımını devam ettirir. Zira gramerle başlar, sonra örnekler ve okuma metinlerine geçer. Bu yaklaşım dilbilgisi çeviri yöntemine benzer, hatta dilbilgisi çeviri yönteminin yeniden yorumlanması olarak algılanır (Doğan, 2012: 182).
- Bu yaklaşıma göre dil eğitimi uzun yıllar alır.

2.1.5. Doğal yöntem (natural method)

Bu yöntem Avrupa'da beliren ilmi düşünceye özen ve doğal yöntemlerin araştırılması neticesinde 19.yy.'ın başlarında ortaya çıktı. Doğal yöntemin savunucuları kişiye önem verir, insanın doğasını dikkate alır ve doğal yöntem bu şekliyle felsefe ve mantığa dayalı yöntemlere alternatif olur. İkinci dil öğretiminde doğal olan şeyin yapay olan şeyden daha tercih edilebilir bir esas olduğu düşüncesi üstün gelmeye başladı. Bu düşünceye istinaden yabancılar ikinci dili öğrenirken çocuğun anadilini kazandığı yöntemle öğrenmelidir anlayışı üstün geldi çünkü yabancıların ikinci dil öğrenirken karşılaştığı durumlar çocuğun anadili öğrenirken karşılaştığı durumlarla benzerlik gösterdiği gibi dilsel, ilmi ve diğer konuların

sıralama aşamaları da çocuğun anadilini öğrenirken geçtiği aşamalarla benzerlik gösterir (El-Asîlî, 1422: 378).

Bütün bu işlerin gerçekleşmesi için öğrencinin öncelikle dilin mantığını anlaması gerekir, dilin mantığını anladıktan sonra konuşur, bir müddet sonra da okumaya ve yazmaya başlar. Çünkü bu yukarıda bahsettiğimiz düzen çocuğun anadilini öğrenirken dilin gelişiminde takip edilen doğal düzendir. Gramer öğretilmez, öğrenci günlük hayatta karşılaştığı durumlar sonucunda grameri kendi kendine öğrenir. Kelimeler ise öğrenci dile maruz kaldığı süre boyunca karşılaştığı yabancı kelimelerin anlamlarını bilir ve kelimeleri anlar, tecrübeleri vasıtasıyla kelimeleri nerede kullanacağını bilir. Kelime ezberi ve tercüme yapılmaz.

Doğal yöntemi şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Felsefe ve mantıktan uzak, öğrencide var olan insanî yanları dikkate alır.
2. İkinci dil öğretiminin ana dil öğretiminden farklı olmadığını savunur (Demirel, 2016: 46- 47).
3. Dinlediğini anlama ve konuşma becerilerinin gelişmesine önem verir (Demirel, 2016: 47).
4. Dilsel becerilerin gelişimi aşamalıdır, bu aşamalar çocuğun ana dilini edinirken geçirdiği aşamalarla benzerlik gösterir. Çünkü öğretim önce anlama sonra konuşmayla başlar, okuma ve yazma daha sonra gelir.
5. Bu yöntem, özellikle eğitimin ilk başlarında belirli bir kitabın okutulmasını istemez ya da ders konularının belirli olmasını istemez.
6. Derse gelme ve derse hazırlanma zorunluluğu yoktur. Çünkü eğitim durumlarının doğal olması tercih edilir. Öğretmen öğrencileriyle, tıpkı ebeveynlerin çocuklarıyla konuştuğu gibi onların seviyesine uygun bir dille konuşur.
7. Sınıfta ana dil kullanılmaz, öğretmen öğrencilerin bilmediği kelimeleri sadece hedef dili kullanarak açıklar, gerektiği durumlarda canlandırma, işaret ve resimler kullanabilir.
8. Gramer öğretilmez.

Dil insanın doğal bir davranışdır ve doğal şartlar ve durumlarda edinilir. Bu yönteme göre ikinci dil öğretimi doğal bir davranıştır ve çocuğun ana dilini öğrenmesinden farklı değildir.

Başlangıçta doğal yöntem bir teori ya da bir yaklaşımla açıklanamıyordu ve bazı yabancı dil hocalarının tecrübeleri sonucunda ortaya çıkan özel teoriler ve yabancı dil hocalarının kişisel çabalarının şekillenmesiyle doğal yöntem oluşmaya başladı. Çünkü teoriler ve modern yaklaşımlar o zamanlar açık bir şekilde bilinmiyordu.

Bu yönteme göre hedef dilde öğrencinin ilerlemesi çocuğun ana dilini öğrenirken gösterdiği ilerleme gibidir. Okutulacak belirli bir ders kitabı yoktur ve ders işlenirken belirli bir yöntem izlenmez. Öğretmen ders konularının seçimi ve uygulanmasında tek karar sahibi kişidir ve öğrencilerinin seviyelerine uygun gördüğü konuları seçip uygular.

2.1.5.1. Doğal yöntemin üstünlükleri

- Bu yöntemin temelinde doğallık bulunur.
- Dilin gerçek anlamda anlaşılmasına önem verir.
- Becerilerin sıralaması şu şekildedir: Öğrencinin seviyesine uygun dilsel konuların seçimiyle beraber dinlediğini anlama sonra konuşma, sonra okuma ve yazma.
- Bu yönteme göre sınıfta tercümeden kaçınılır.
- Bu yöntemde izlenen yol kelimelerin anlamlarının açıklanması ve gramer eğitiminden uzak durulması şeklindedir. Bu şekilde yapılan bir eğitim özellikle çocuklara yabancı dil öğretirken dilin doğal olarak öğrenilmesi için faydalı bir eğitimidir.

2.1.5.2. Doğal yöntemin eleştirileri

- Bu yönteme göre anadil ve ikinci dil öğretimlerini karşılaştırmaya kalkarsak pek çok sebebe bağlı olarak bu karşılaştırmanın adil bir karşılaştırma olmadığını görebiliriz. Sebeplerden bir tanesi çocuk anadilini öğrenmeye başladığında farklı ikinci bir dil bilmez. Ancak ikinci bir dili öğrenmeye başlayan bir öğrenci bu dili öğrenmeye başladığında kendi ana dilini bilir ve bu anadili bilmenin getirdiği tecrübeleri beraberinde taşır. İkinci bir dil öğrenen öğrencilerin yaşları göze çarpan sebeplerden biridir. Yabancı dil öğrencileri genellikle gençlik dönemlerinde olurlar ki, gençlerin, özellikle okuma, yazma ve gramer becerilerinde yorumlama, kavrama ve anlayış gücü küçüklerin yorumlama, kavrama ve anlayış gücünden farklıdır. İkinci dil öğrencilerinin hedef dilde duydukları ya da gördükleri her şeyi kabul etmesi

zor iken küçükler ana dildeki kültürel kavramları ve bilgileri kabul ederler. Küçükler dili hayatlarıyla ilişkilendirmek için dil eğitimi ve alıştırmalarla zaman geçirebilirken bu ayrıcalık ikinci dil öğrencilerinde bulunmaz (Demirel, 2016: 48).

- Bu yöntemi uygulamak için öğretmenin çeşitli yeteneklerinin gelişmiş olması gerekir. Öğretmenin öğrencilerle kolay ve anlaşılır bir tarzda konuşabilmesi için hedef dili akıcı konuşabilmeli ve hedef dile hâkimiyeti yeterlik derecesinde olmalıdır. Buna ilaveten öğrencilerine uygun konuları seçebilmesi ve sınıfta diyalogları doğal bir havada yönetebilmesi için formasyon bilgisiyle beraber tecrübe bakımından yeterli tecrübeye sahip olması gerekir (Demirel,2016: 47).
- Doğal yöntem az sayıda öğrenci bulunan sınıflar için uygundur. Sınıftaki öğrenci sayısının on beşi geçmemesi gerekir. Zira sınıflar kalabalık olursa sınıftaki öğrencilerin hepsi diyaloglara katılamaz (El-Asîlî, 1422: 383).
- Tercüme yapılmadığından dolayı öğrencilerin yabancı kelimeleri anlayabilmesi özellikle de soyut kavramları anlayabilmesi için kelime etkinliklerine çok zaman ayrılması gerekir ki bu da zaman kaybına sebep olur.
- Bu yöntemde gramer eğitiminin olmayışı küçükler için uygun olsa da büyükler için çoğu durumda gramer eğitimi olmadan dil öğrenme kabul edilebilir bir durum değildir. Çünkü gramer eksikliği öğrencinin cümleleri oluşturan kalıpları anlamasına engel olur (Demirel, 2016: 47).
- Bu yöntemle dil öğretimi çok uzun sürer hatta seneleri bulabilir.
- Bu yönteme göre öğrencinin ulaşması istenilen yeterlilik derecesi belirli olmadığı gibi; öğrenciyi değerlendirme metotları da açık değildir.

2.1.6. İletişimci yaklaşım (communicative approach)

Yirminci yüzyıla kadar yabancı dil eğitim ve öğretimi iletişim amacını taşımamıştır. Bin sene önce İbn Cinnî (ö.392/1002) dili şöyle tanımlamıştır: Her kavmin onunla amaçlarını ifade ettiği sesler toplamıdır. Yani dil, iletişim ve anlaşma aracıdır. Batıda iletişime dönük yabancı dil öğretimi 17.yy.dan itibaren görülmeye başlanmıştır. John Lock insanların toplumda birbiri ile çalışmak ve iletişimi gerçekleştirmek için dili öğrendiğini ifade etmiştir. 19.yy da doğal öğretim, direk öğretim ve konuşma gibi

yaygın olan terimler ve kavramlar neredeyse iletişimsel yaklaşımın habercisi gibiydiler (El-Asîfî, 1422: 384).

Milletler ve toplumlar arasında iletişim ihtiyacının doğması sonucunda kapsamlı iletişim ihtiyacını karşılayabilecek dil eğitimi programlarının hazırlığına ihtiyaç duyuldu. Kelimenin anlamını anlamak, grameri bilmek sonra toplumca kabul görmüş sınırsız sayıda dilsel kalıpları meydana getirmek ve yapay olan diyaloglara yer vermemek. Koç (1979'dan aktaran Demirel, 2016: 48)'a göre iletişimci yaklaşım dili iletişim aracı olarak görür, dolayısıyla iletişimsel yaklaşımın hedefi öğrencinin dili kullanarak iletişim kurmasını sağlamaktır.

İletişimci Yaklaşımı aşağıdaki cümlelerle özetlemek mümkündür:

1. Dilin temel görevinin iletişim olduğuna inanan bu yaklaşım sadece sözlü iletişim ve dinleyici ile konuşmacı arasında gerçekleşen sınırlı bir anlaşma olarak özetlenemez. Ancak dil milletlerin, halkların ve kişilerin arasında anlaşmak için bir araçtır. Dil, bir milletten diğerine bilgi aktarım aracı olduğu gibi bir milleti oluşturan nesillerin arasında da bilgi aktarım aracıdır.
2. İletişimci yaklaşımda dil öğretiminin amacı öğrencide var olan dört becerinin yanı sıra iletişimsel yeterliği inşa etmektir. Gramer yeterliliği, hitabet yeterliliği, toplumsal dilsel yeterlilik, stratejik yeterlilik, öğrencinin davranışını gözlemek veya öğrenciyi kuşatan dış etkenler üzerinde hâkimiyet kurma, çevre, öğretmenler, eğitim programları, ...vb. Tek başına iletişimsel yeterliliğin inşası yeterli değildir.
3. Yabancı dil eğitimi taklit ve ezberlemeye dayalı şekilsel bir davranış değildir, yabancı dil eğitimi dış etkenlerle birlikte psikolojik, dilsel, toplumsal etkenlerin dâhil olduğu karmaşık akılsal bilgi işlemlerinin toplamıdır.
4. İletişimci yaklaşım olguları taklit etme ve diyalogları ezberlemekten kaçınır, toplum tarafından kabul edilmiş ve dilsel doğruluğu ön plana çıkmış ibare ve kalıplar kullanılır.
5. Bu yaklaşım, dilde gramerin görevine önem verir, öğrencilere gramer bazen direk yöntemlerle bazen de direk yöntem kullanmadan sunulur.
6. Bu yaklaşım, şekle dikkat etmek yerine dilsel doğruluğa önem verir, hata yaptığında öğrencinin iletişim kurma çabalarını cesaretlendirir.
7. İletişim temelli anlama önem verir.

8. Kulak-dil alışkanlığı yönteminde olduğu gibi grameri kademe kademe şekilsel olarak vermek yerine grameri iletişimsel yöntemin hedeflerine bağlayarak gündelik hayatta kullanım yerine göre verir.
9. Öğrencinin dilsel, kültürel, toplumsal hazır bulunuşluğu göz önüne alınarak ders konularının içeriği seçilir ve seçilen bu içerik sunum yoluyla öğrencinin iletişim ihtiyacını karşılayacak şekilde hazırlanır. İletişimci yaklaşımda eğitimin temelinde öğrenci vardır. Bu yüzden yöntemler, planlar, kararlar öğrencinin hedefleri, istekleri ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılmalıdır.
10. Hedef dilde ilerleme dairesel bir yolla olur, ilerleme dümdüz bir hat şeklinde değildir.
11. Eğitim, yöntem ve yöntemi oluşturan unsurlar (öğretmen- öğrenci ve öğrenci- öğrenci ve öğrenci- kitap) arasında karşılıklı etkileşim meselesidir (El-Asîfî, 1422: 360).
12. Dört beceriye ve bu dört becerinin aynı anda gelişimine önem verir.
13. Sınıf etkinliklerine önem verir. Sınıf ortamını hedef dilin kullanıldığı doğal iletişim çevresine dönüştürür (Doğan, 2012: 152).
14. Eğitimde kullanılan araçlara önem verir, bu araçların seçiminde görsellik ve işitsellik ön planda olmalıdır.
15. Hedef dilin kültürünü öğretir, diğer yöntemlerin yaptığı gibi doğal olmayan ortamların oluşumundan kaçınır (Doğan, 2012: 152).
16. Sınıfta bir sorunun çözümü ya da bir olayı tartışırken öğrencileri gruplara ayırır böylece öğrenciler arasında yardımlaşma bilincinin oluşmasına katkı sağlar (Doğan, 2012: 148).
17. Dil bilimcilere göre iletişimci yaklaşım kapsamlı bir yaklaşım olmakla beraber kesinlikle bir yöntem değildir.
18. Bazı dilbilimcilere göre ise iletişimci yaklaşım bir yaklaşım değil yaklaşımlar toplamıdır.
19. Bu yaklaşıma göre öğretmenin görevi çok önemlidir, çünkü öğretmen öğrencinin hedef dilde iletişim ihtiyacını araştırır (Doğan, 2012: 153).
20. Öğretmen dersin başlangıcında öğrencileri gruplara ayırır, faaliyetleri öğrenciler arasında paylaşır sonra gerektiği yerde öğrencilerin sorularını cevaplayarak onlara rehberlik eder, öğrencilerin tam olarak derse katılımlarını sağlar (El-Asîfî, 1422: 361).

21. Bu yaklaşıma göre öğrenci eğitimin odak noktasıdır. Öğretmenin seçtiği iletişim durumlarının öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda olması gerekir. Öğrenci sınıf içinde diyaloglara etkin bir şekilde katılır (Doğan, 2012: 146).
22. Bu yaklaşıma göre ders konuları sınırlı ve ikinci plandadır.

2.1.6.1. İletişimci yaklaşımın üstünlükleri

- İletişimci yaklaşım 19.yy.'ın başlarında ortaya çıktı, 20.yy.'ın başlarında yaklaşımın hatları netleşti ki 20.yy dil ilminin geliştiği bir dönemdir, 20.yy.aynı zamanda yabancı dil öğretiminde yaklaşımların ve yöntemlerin ortaya çıktığı bir dönemdir.
- 20.yy'da dil ilmi ve psikoloji ilminde değil, çeşitli ilimlerde teoriler, yaklaşımlar ve yönelimler ortaya çıkmıştır.
- İletişimci yaklaşımın çeşitli açılardan kapsamlı olması diğer yaklaşımlarla iletişimci yaklaşımı birbirinden ayıran en önemli özelliğidir (El-Asîlî, 1422: 369). Bu yöntemi sadece dilsel iletişim şeklinde özetlemek doğru olmaz. Zira bu yaklaşım aynı anda bütün becerilerin gelişimine önem verir.
- İletişimci yaklaşım iletişimi gerçekleştirmek için öğretmene her yöntem ve yaklaşımdan faydalanma imkânı tanır. Mesela öğretmen, dilsel iletişim esnasında kulak-dil alışkanlığı yönteminden; faaliyetleri çeşitlendirmede rol oynama; eylemsel faaliyetlerde beden dilinin kullanımından faydalanır.
- İletişimci yaklaşımda faaliyetler bütün öğrencilerin katılımına olanak sağlayacak şekilde esnektir (El-Asîlî, 1422: 369).
- Öğretmen, öğrenci ve ders konularının arasında denge vardır, eğitimin başarılı olmasında bunların her birinin yeri ayrıdır. Ayrıca göreve dayalı iletişim faaliyetleri ve toplumsal iletişim faaliyetleri arasında da bir denge olduğu görülür.
- İletişimci yaklaşıma göre sınıfta yapılan etkinliklerin çoğu her seviye için uygundur.
- İletişimci yaklaşıma göre faaliyetlerin çokluğu ve çeşitliliği öğrenciler arasındaki kişisel farklılıkları gözetmeye yardımcı olur (El-Asîlî, 1422: 370).

2.1.6.2. İletişimci yaklaşımının eleştirileri

- Bazı dil bilimciler bu yaklaşımı yöntemlerin karışımı olarak görürler.
- İletişim denildiğinde kavram olarak çoğunlukla sözlü iletişim anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin çoğu iletişim denildiğinde dört becerinin

gelişimi olarak algılamamaktadırlar. Bu sebeple iletişim yaklaşımının uygulanmasında yanlışlıklar olduğu görülmektedir.

- İletişimci yaklaşımda dilsel becerilerin sıralaması açık bir şekilde net değildir. Ayrıca dilsel beceriler değişken olabilmektedir. Dilsel beceriler doğal iletişimsel durumlara dayanmaktadır. Bu da bazı önemli dilsel becerilerin yok olmasına sebep olmaktadır.
- İletişimci yaklaşımda öğretmene, öğrencilerin davranışlarını değerlendirme, konuşmaları esnasında öğrencilerin hatalarını düzeltme, gibi pek çok iş düşmektedir. Öğretmen sınıf üzerinde hâkimiyet kurmalıdır.
- İletişimci yaklaşımda pek çok faaliyetin uygulaması zordur, çünkü öğretmenin dersi hazırlamada, ders konularının seçimi ve hazırlanmasında, işinin ehli olması gerekir (El-Asîlî, 1422: 371).
- İletişimci yaklaşıma göre dil öğretimi bazı öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirmek için uygun değildir. Özellikle üniversitelerde ve dil merkezlerinde din amaçlı Arapça öğrenmek isteyen öğrenciler (El-Asîlî, 1422: 372).

2.1.7. Seçmeli yöntem (eclectic method)

Pek çok yabancı dil öğretim yöntemi olmasına rağmen her bir yöntemin dil öğretiminde eksik taraflarının olduğu gözlenmektedir. Bu durum karşısında dilbilimciler dil öğretiminde tek bir yöntemin yeterli olmadığı sonucuna varmışlar ve her yöntemin en verimli uygulamalarını bir araya getirerek mükemmel bir yöntem oluşturmayı amaçlamışlardır. Henry Sweet (1845-1912) ve Harold E. Palmer (1877-1949) gibi dilbilimcilerin uygulamaları sonucunda seçmeli yaklaşım ortaya çıkmıştır (Doğan, 2012: 202). Öğretmen öğrencinin dil öğrenmekteki hedeflerini belirledikten sonra bu hedeflere uygun yöntem ve teknikleri seçerek bir yöntem uygular. Seçmeli yaklaşım bağımsız bir yaklaşım ya da yöntem olmaktan daha ziyade öğretmenin kendince en uygun bulduğu ilkeleri seçerek oluşturduğu karma ilkeler sistemiyle oluşan bir yöntemdir.

2.1.7.1. Seçmeli yöntemin üstünlükleri

- Seçmeli yöntemde yabancı dil öğretimi uygulamalı olarak ve gerçek hayattaki iletişim durumları esas alınarak yapılır. Öğretimde hedef dil kullanılır, ancak ihtiyaç duyulduğu takdirde anadilin kullanımına izin verilir.

- Alıştırmalar anlamlı ve iletişime hizmet edecek şekilde yapılır, gereksiz tekrardan kaçınılır, bir dilbilgisi yapısı iyice kavrandıktan sonra diğer yapının öğretimine geçilir.
- Öğretimin başında dört dil becerisinin birlikte gelişimine odaklanılır.
- Yabancı dil öğretimini gerçek hayattaki iletişime dönük ve uygulamalı olarak yapar (Doğan, 2012: 210).

2.1.7.2. Seçmeli yöntemin eleştirileri

- Seçmeli yöntemde derste uygulanacak yöntemlerin seçimi tamamen öğretmenin inisiyatifine kalmıştır. Bu durum çoğu zaman öğretmenlerin yetersiz kalmalarına ve beklenmeyen problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Doğan, 2012: 211).
- Seçmeli yöntem yeterli yöntem ve teknik bilgisi olmayan öğretmenler tarafından öğretmenlerin kendi başarısızlıklarını gizleme aracı olarak kullanılmaktadır (Doğan, 2012: 211).

2.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntem Seçiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

2.2.1. Dört temel dil becerisi (dinleme, okuma, yazma, konuşma)

Dil dört temel dil becerisinden oluşmaktadır. Bu beceriler; dinleme, okuma, yazma, konuşmadır. Öğrencide bu dört temel becerinin de gelişmesine çalışılmalıdır.

2.2.2. Öğrenci özellikleri (hazırbulunuşluk...v.b.)

Yöntem seçiminde dikkat edilecek hususlardan biri öğrenci özellikleridir. Öğretmen öğrencilerini çok iyi tanımalı, öğrencilerin ilgi alanlarını iyi tespit etmelidir, öğrenciye sunulacak bilgilerin seviyesi öğrencinin daha önceki eğitim seviyesine uygun olmalıdır. Örneğin İmam Hatip Liselerinde 9. Sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğretiminde düzvarım yöntemini kullanan bir öğretmen, 11. Sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğretiminde dilbilgisi-çeviri yöntemini kullandığında derslerden istediği verimi elde edebilecektir.

2.2.3. Amaçlar

Yöntem seçiminde dikkat edilecek diğer bir husus da amaçlardır. Öğretmen dil öğretiminde amaçlarını belirgin bir şekilde ortaya koymalı bu amaçlara uygun yöntemi seçmelidir.

2.2.4. Sınıf ortamı

Yöntem seçiminde dikkat edilecek hususlardan biri sınıfın ortamıdır. Sınıfta öğrencilerin fiziksel olarak rahat edebilecekleri bir ortam olmalıdır. Sözelimi iyi ışık almayan karanlık bir sınıf ya da yeteri derecede sıcak olmayan bir sınıf ya da çok sıcak olan bir sınıfta öğrencilerin motivasyonları ve derse olan ilgileri git gide düşer; örneğin böyle bir sınıfta dilbilgisi-çeviri yöntemini kullanan öğretmen derse başladıktan kısa bir süre sonra öğrencilerin çoğunun dersle ilgilenmek yerine başka şeylerle meşgul olduklarını gözlemler.

2.2.5. Konu

Yöntem seçiminde dikkat edilecek diğer bir husus konudur. Öğretmen dersin konusuna uygun yöntemi seçmelidir zira her konu her yöntem ile işlenemez.

2.2.6. Sınıf mevcudu

Yöntem seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de sınıf mevcududur. Çünkü her yöntemi her sınıfta uygulamak mümkün değildir. Örneğin düzvarım yöntemi kalabalık sınıflarda uygulaması zor bir yöntemdir, bu yöntemin kullanıldığı sınıflarda sınıf mevcudu en fazla 15 kişi olduğunda düzvarım yöntemini uygulayan bir öğretmen amacına erişmiş olur.

2.2.7. Ders kitapları

Eğitimde en çok kullanılan görsel araçların başında ders kitapları gelir. Ancak ders kitapları tek başına yeterli değildir; kitapların yanı sıra öğretmen kendine ait notlar ve ihtiyaç duyduğu tüm materyalleri hazırlayabilecek yeterlikte olmalıdır.

2.2.8. Ders süresi

Yöntem seçiminde göz önünde bulundurulması gereken hususlardan biri ders süresidir. Öğretmen zamanı verimli ve etkin kullanan bir kişi olmalıdır. Bu bağlamda dil öğretiminde hedeflerini belirleyip, zamanı planlayarak uygun olan yöntemi seçmelidir.

2.3. Kullanılan Araç-Gereç ve Materyaller

2.3.1. Ders kitapları

Eğitimde en çok kullanılan görsel araçların başında ders kitapları gelir. Ancak ders kitapları tek başına yeterli değildir; kitapların yanı sıra öğretmen kendine ait notlar ve ihtiyaç duyduğu tüm materyalleri hazırlayabilecek yeterlikte olmalıdır.

2.3.2. Bilgisayar sunumu

Sunum sade, basit, anlaşılır olmalı, görsel öğelerle desteklenmelidir. Sunum öğrencinin yaşına ve dersin konusuna uygun hazırlanmalıdır.

2.3.3. Çalışma kağıdı

Öğretmen ders kitabının yanı sıra işlenen konuya uygun olarak çalışma kâğıtları hazırlayabilir.

2.3.4. Gerçek eşyalar

Gerçek eşyalar herhangi bir teknoloji olmadan hazırlanan materyallerdendir. Belirli bir konu işlenirken sınıfa getirilen bitki, hayvan, para benzeri canlı ya da cansız varlıklardır.

2.3.5. İnternet

Öğretmenler, günümüzde interneti kullanarak dersleri geliştirmek ya da dersleri öğretmektedirler. Öğrenciler ise çeşitli e-öğrenme portallarını kullanarak yabancı dil üzerine çalışabilmektedirler.

2.3.6. Resimler-fotoğraflar

Sınıfa getirilemeyen her türlü canlı-cansız varlığı ya da eylemi gösteren görsel malzemelerdir.

2.3.7. Şekiller-şemalar

Şekiller ve şemalar da kavram haritaları gibi öğrenmenin daha kalıcı ve uzun süreli olmasını sağlar.

2.3.8. Bilgisayar, DVD, CD

Bilgisayar son yıllarda en çok kullanılan ders araçlarından biridir. Öğretmen, sınıfta bilgisayarı projeksiyona bağlayarak kullandığında öğrencilerin dikkatini bir noktaya çekebilir.

DVD-CD bilgisayar yardımıyla kullanılabilen ders materyallerindedir. Bu materyaller özellikle konuşma derslerinde etkin bir şekilde kullanılabilir.

2.3.9. Kavram haritaları

Kavram haritaları öğrencileri ezberden uzaklaştırarak öğrenmenin daha kalıcı ve uzun süreli olmasını sağlar.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgisi yeterlilik düzeyleri üzerine yapılan araştırmanın yöntemine değinilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak araştırma modeli ifade edilmiştir. Daha sonra araştırmanın örneklem grubu tanıtılmıştır. Ayrıca veri toplama araçları hakkında bilgi verilip araştırma sürecinde toplanan verilerin nasıl analiz edildiği anlatılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, imam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgilerini tespit edebilmek için yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın modeli tarama modeli olarak seçilmiştir. Tarama modeli ile yürütülen araştırmalar, araştırma öncesinde belirlenen konu ya da olay üzerinde katılımcıların düşünce, beceri, motivasyon ya da merak gibi genel özelliklerinin incelendiği araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Tarama modeli kapsamındaki araştırmalar, geniş örneklem gruplarında araştırma konusuna dair görüşlerini incelemeyi amaç edinmektedir. Bu amaç doğrultusunda da, yer, zaman ve sıklık gibi betimsel durumlar detaylıca incelenmektedir. Fakat bu araştırmalarda, “neden” problemi detaylıca incelenmez. Kısaca, tarama modeli araştırmalar, durum tespiti yapılan araştırmalarda tercih edilmektedir (Wellington, 2006).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, İstanbul ilindeki imam hatip liselerinde görev yapmakta olan 75 Arapça öğretmenidir. Araştırmaya katılan örneklem grubunun demografik bilgilerine yönelik toplanan veriler frekans ve yüzde analizi kullanılarak analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlar Tablo 2.1’ de paylaşılmıştır.

Tablo 3.1. Örneklem Grubunun Demografik Bilgilerine Yönelik Frekans ve Yüzde Analizi Sonuçları

		f	%
Cinsiyet	Kadın	53	70.7
	Erkek	22	29.3
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu	İlahiyat Fakültesi	12	16.0
	Arap Dili Edebiyatı	37	49.3
	Arapça Öğretmenliği	22	29.3
	Yurtdışı	3	4.0
	Diğer	1	1.3
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	38	50.7
	6-10 yıl	15	20.0
	11-20 yıl	13	17.3
	21-30 yıl	8	10.7
	31 ve üzeri yıl	1	1.3
Haftalık Arapça Ders Saati	1-10 saat	9	12.0
	11-17 saat	10	13.3
	18-24 saat	20	26.7
	25-30 saat	36	48.0
Kurs ve Seminerlere Katılım Sayısı	Hiç katılmadım	49	65.3
	1 kez	13	17.3
	2 kez	5	6.7
	3-4 kez	7	9.3
	İ.H.L. diğer meslek dersi kursuna katıldım	1	1.3
Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı	Hayır	23	30.7
	Evet	46	61.3
	Hizmet içi eğitimde bir şey öğrenildiğine inanmıyorum	6	8.0
Toplam		75	100

Tablo 3.1'den hareketle araştırmaya katılan örneklem grubunun cinsiyet oranları incelendiğinde, % 70.7'nin kadın ve % 29.3'ünün ise erkek olduğu tespit edilmiştir.

Örneklem grubunun mezun olduğu programlar incelendiğinde; % 49.3'ünün Arap dili edebiyatı, % 29.3'ünün Arapça öğretmenliği, % 16'sının ilahiyat fakültesi, % 4'ünün yurtdışı programları ve % 1.3'ünün ise diğer programlardan mezun olduğu tespit edilmiştir.

Örneklem grubunun mesleki kıdemleri incelendiğinde; % 50.7'sinin 1-5 yıl, % 20'sinin 6-10 yıl, % 17.3'ünün 11-20 yıl, % 10.7'sinin 21-30 yıl ve % 1.3'ünün ise 31 ve üzeri yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir.

Örneklem grubundaki öğretmenlerin haftalık Arapça ders saati incelendiğinde; % 48'inin 25-30, % 26.7'sinin 18-24 saat, % 13.3'ünün 11-17 saat, % 12'sinin 1-10 saat aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Örneklem grubundaki Arapça öğretmenlerinin kurs ve seminerlere katılım sayıları incelendiğinde; % 65.3'ünün kurs ve seminerlere hiç katılmadığı, % 17.3'ünün 1 kez katıldığı, % 9.3'ünün 3-4 kez katıldığı, % 6.7'sinin 2 kez, ve % 1.3'ünün ise imam hatip liselerine ait diğer meslek dersi kurslarına katıldıkları tespit edilmiştir.

Örneklem grubundaki öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacı incelendiğinde; % 61.3'ünün hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu, % 30.7'sinin hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığı, ve % 8'nin ise hizmet içi eğitimde bir şey öğrenildiğine inanmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 2.1'deki bulgular detaylıca incelendiğinde; örneklem grubunun büyük oranda Arap Dili ve Edebiyatı mezunu, 1-5 yıl arası kıdeme sahip, haftada ortalama 25-30 ders saati aralığında Arapça dersine giren, Arapça öğretimi üzerine kurs ve seminerlere daha önce katılmamış ve hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğunu düşünen kadınlardan oluştuğu tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, imam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgilerini tespit edebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen ve 26 maddeyi kapsayıp 5 bölümden oluşan *Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgisi Ölçeği* kullanılmış olup ölçeğin maddeleri Ek'te paylaşılmıştır. Bu ölçek geliştirilirken Talim Terbiye Kurulu tarafından yayınlanan Arapça Öğretim Programı dikkate alınmıştır.

Ölçeğin birinci bölümü, araştırmaya katılan öğretmenlere yönelik genel bilgilerin yer aldığı bölümdür. Bu bölümde cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim kurumu, mesleki kıdem, haftalık Arapça ders saati, Arapça öğretimi kapsamında katılım sağlanan seminer ve kurs sayısı ile hizmet içi eğitime duyulan ihtiyaç düzeyi gibi özelliklerin tespit edilmesini sağlayan maddeler yer almaktadır.

İkinci bölüm, Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgilerini tespit edebilmeyi amaçlamaktadır. Bu bölümde, Arapça öğretmenlerinin yöntem seçiminde dikkat

ettikleri hususlar, en sık kullandıkları yöntemler ve ders içinde kullandıkları araç ve gereçlere yönelik maddelere ek olarak, 6 adet likert madde yer almaktadır.

Üçüncü bölüm, araştırmaya katılan Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimlerine yönelik veri toplamayı amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. Bu bölümde, likert tipte 4 madde yer almaktadır.

Dördüncü bölümde, Arapça öğretmenlerinin kelime öğretimlerini kapsayan 2 madde yer almaktadır. Birinci madde, bilinmeyen kelimelerin öğrencilere nasıl öğretildiğine dair likert tipte bir maddeyken, ikinci madde ise metin ve diyalogda geçen kelimelerin nasıl öğrenildiğine dair Arapça öğretmenlerinin davranışlarını ölçen bir maddedir.

Beşinci bölüm, araştırmaya katılan Arapça öğretmenlerinin alıştırmaya ve aktivite öğretimlerine yönelik veri toplamayı amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. Bu bölümde, likert tipte 4 madde yer almaktadır. Ayrıca hem bölümün hem de ölçeğin son maddesi, katılımcıların Arapça öğretimi kapsamında yöntem bilgisi üzerine söylemek istediklerini ölçen nitel tipte bir maddedir.

3.4. Verilerin Analizi

İmam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça öğretmenlerine uygulanan anket sonucunda toplanan nicel veriler, SPSS 18 paket programında analiz edilip tablolara dönüştürülerek araştırma problemlerine yanıt aranmıştır. Bu bağlamda, Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgilerini tespit edebilmek için frekans ve yüzde analizi kullanılmıştır. Buna ek olarak, Arapça öğretmenlerinin demografik bilgileri ile kullandıkları yöntemler ve kelime öğretimleri arasındaki ilişki düzeyini belirleyebilmek için ki-kare analizleri yapılmıştır. Ayrıca, Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgileri, diyalog/metin öğretimleri ve kullandıkları alıştırmalar ve aktivitelerin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları fark analizleri ile tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun yöntem bilgileri, diyalog/metin öğretimleri ve kullandıkları alıştırmalar ve aktivite puanları analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım şartını sağlayabilme durumları kontrol edilmiştir. Enders (2001)'e göre, verilerin normallik dağılımları çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis)

değerleri incelenerek tespit edilmektedir. Bu değerler aşağıda sunulduğu gibidir (Yalçıntaş, 2019).

Tablo 3.2.Enders (2001)'e Göre Normallik Testlerinde Referans Alınan Çarpıklık ve Basıklık Değer Aralıkları

	Çarpıklık	Basıklık
Veriler Normal Dağılıyor	0.00 - 1.24	0.00 - 3.49
Veriler Hafif Düzeyde Normal Dağılıyor	1.25 - 2.24	3.50 - 6.99
Veriler Normal Dağıılmıyor	2.25 - 3.24	7.00 - 19.99
Veriler Anormal Dağılıyor	3.25 ve üzeri	20.00 ve üzeri

Araştırmaya katılan örneklem grubunun yöntem bilgileri, diyalog/metin öğretimleri ve kullandıkları alıştırmalar ve aktivite puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.3.Örneklem Grubunun Yöntem Bilgilerine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

		ÇARPIKLIK		BASIKLIK	
		Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Cinsiyet	Kadın	-.21	.33	-.90	.64
	Erkek	-.33	.49	-1.24	.95
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu	İlahiyat Fakültesi	-.70	.64	.02	1.23
	Arap Dili Edebiyatı	-.58	.39	-.51	.76
	Arapça Öğretmenliği	-.17	.49	1.02	.95
	Yurtdışı	1.73	1.23		
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	-.25	.38	-.89	.75
	6-10 yıl	-.52	.58	.35	1.12
	11-20 yıl	-.79	.62	-.69	1.19
	21-30 yıl	-.30	.75	.15	1.48
Haftalık Ders Saati	1-10 saat	-.95	.72	-.02	1.40
	11-17 saat	-.21	.69	-1.43	1.33
	18-24 saat	-.11	.51	.47	.99
	25-30 saat	-.51	.39	-.76	.77
Kurs ve Seminare Katılım Sayısı	Hiç Katılmadım	-.17	.34	-.87	.67
	1 kez	-.86	.62	-.03	1.19
	2 kez	-.44	.91	-3.16	2.00
	3-4 kez	-1.45	.79	1.95	1.59
Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç	Hayır	-.81	.48	-.25	.94
	Evet	-.26	.35	-.70	.69
	Bir şey öğrenildiğine inanmıyorum	-.53	.85	-.09	1.74

Tablo 3.4.Örneklem Grubunun Diyalog/Metin Öğretimlerine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

		ÇARPIKLIK		BASIKLIK	
		Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Cinsiyet	Kadın	-.52	.33	-.27	.64
	Erkek	.22	.49	-1.37	.95
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu	İlahiyat Fakültesi	-1.23	.64	.94	1.23
	Arap Dili Edebiyatı	-.34	.39	-.46	.76
	Arapça Öğretmenliği	.00	.49	-.11	.95
	Yurtdışı	.00	1.23		
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	-.22	.38	-.56	.75
	6-10 yıl	-.01	.58	-.52	1.12
	11-20 yıl	-.02	.62	-.87	1.19
	21-30 yıl	-1.99	.75	4.55	1.48
Haftalık Ders Saati	1-10 saat	.47	.72	-1.53	1.40
	11-17 saat	-.02	.69	1.89	1.33
	18-24 saat	-1.18	1.51	1.34	.99
	25-30 saat	-.01	.39	-.53	.77
Kurs ve Seminere Katılım Sayısı	Hiç Katılmadım	-.18	.34	-.37	.67
	1 kez	-.93	.62	.88	1.19
	2 kez	-.21	.91	-1.12	2.00
	3-4 kez	.00	.79	-2.60	1.59
Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç	Hayır	-.02	.48	-1.11	.94
	Evet	-.16	.35	-.56	.69
	Bir şey öğrenildiğine inanmıyorum	.25	.85	-1.83	1.74

Tablo 3.5.Örneklem Grubunun Alıştırma ve Aktivite Puanlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

		ÇARPIKLIK		BASIKLIK	
		Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Cinsiyet	Kadın	.12	.33	-1.33	.64
	Erkek	.18	.49	-1.46	.95
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu	İlahiyat Fakültesi	.02	.64	-1.92	1.23
	Arap Dili Edebiyatı	-.04	.39	-.82	.76
	Arapça Öğretmenliği	.18	.49	-1.29	.95
	Yurtdışı	1.73	1.23		
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	.61	.38	-.45	.75
	6-10 yıl	-.39	.58	-1.45	1.12
	11-20 yıl	-.78	.62	-.42	1.19
	21-30 yıl	-.55	.75	-1.80	1.48
Haftalık Ders Saati	1-10 saat	.23	.72	-1.82	1.40
	11-17 saat	.01	.69	-1.59	1.33
	18-24 saat	-.25	.51	-.95	.99
	25-30 saat	.15	.39	-.94	.77
Kurs ve Seminere Katılım Sayısı	Hiç Katılmadım	.20	.34	-1.27	.67
	1 kez	-.76	.62	1.19	1.19
	2 kez	-.52	.91	.77	.79
	3-4 kez	.77	.79	.26	1.59
Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç	Hayır	-.12	.48	-1.01	.94
	Evet	-.04	.35	-1.23	.69
	Bir şey öğrenildiğine inanmıyorum	.67	.85	.59	1.74

İmam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgilerine yönelik toplanan verilerin çarpıklık değerleri 2.25 ve basıklık değerleri 7.00'nin altında yer aldığı için Enders (2001) değerleri göz önünde bulundurulduğunda normal dağılım göstermektedir. Bu bağlamda, araştırma verileri parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Cinsiyet gibi 2 değişkenli veriler bağımsız gruplar t testi ile analiz edilirken, mezun olunan yükseköğretim kurumu, mesleki kıdem, haftalık Arapça ders saati, kurs ve seminerlere katılım sayısı ve hizmet içi eğitime ihtiyaç düzeyi gibi 2'den fazla değişken içeren parametreler tek yönlü varyans analizi (anova) kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca, istatistiksel hesaplamalar sırasında anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonunda toplanan nitel veriler, araştırmacı tarafından betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda, imam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça öğretmenlerinin Arapça öğretimindeki yöntem bilgileri

üzerine belirttikleri ifadeler en çok tekrar eden özelliklere göre gruplandırılıp frekans ve yüzde analizi ile analiz edilmiştir. Burada görüş bildiren 46 öğretmenin düşünceleri bulgular bölümünde paylaşılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgisi yeterlilik düzeyleri üzerine yapılan analizler sunulmuştur.

4.1. Yapılan Analizler

Örneklem grubundaki Arapça öğretmenlerine uygulanan anket sonucunda toplanan veriler, SPSS 18 paket programında analiz edilip Çizelgelara dönüştürülerek araştırma problemlerine yanıt aranmıştır. Bu bağlamda, Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgilerini tespit edebilmek için frekans ve yüzde analizi kullanılmıştır. Buna ek olarak, Arapça öğretmenlerinin demografik bilgileri ile kullandıkları yöntemler ve kelime öğretimleri arasındaki ilişki düzeyini belirleyebilmek için ki-kare analizleri yapılmıştır. Ayrıca, Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgileri, diyalog/metin öğretimleri ve kullandıkları alıştırmalar ve aktivitelerin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları fark analizleri ile tespit edilmiştir. Bu bağlamda cinsiyet gibi 2 değişkenli parametreler bağımsız gruplar t testi ile analiz edilirken; mezun olunan yükseköğretim kurumu, mesleki kıdem, haftalık ders saati, Arapça öğretimi ile ilgili kurs ve seminerlere katılım sayısı ve hissedilen hizmet içi eğitim ihtiyacı durumları gibi 2'den fazla parametreler ise tek yönlü varyans analizi (anova) kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca, analiz sonuçları değerlendirilirken p değeri için .05 anlamlılık derecesi olarak kabul edilip % 95 güven aralığı tercih edilmiştir.

4.2. Arapça Öğretimi Yöntem Bilgisi İle İlgili Bulgular

Araştırmanın birinci problemi, “İmam hatip liselerinde görevli Arapça öğretmenlerinin Arapça öğretiminde kullandıkları yöntemler nelerdir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu probleme yanıt bulabilmek için araştırmaya katılan Arapça öğretmenlerinden toplanan veriler, frekans ve yüzde analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan frekans ve yüzde analizi sonucunda ulaşılan bulgular Çizelge 4.1’de sunulmuştur.

Çizelge 4.1. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Arapça Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Frekans Ve Yüzde Analizi Sonuçları

		f	%
Yöntem Seçiminde Dikkat Edilenler	4 temel dil becerisi (dinleme, okuma, yazma, konuşma)	20	26.7
	Öğrenci özellikleri (hazır bulunuşlukvb.)	16	21.3
	Amaçlar	12	16.0
	Sınıf Ortamı	9	12.0
	Konu	5	6.7
	Sınıf Mevcudu	5	6.7
	Ders Kitapları	4	5.3
	Ders Süresi	4	5.3
Kullanılan Yöntemler	İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi	21	28.0
	İşitsel Dilsel Öğretim Yöntemi	17	22.7
	Dilbilgisi Çeviri Yöntemi	16	21.3
	Bilişsel Dil Öğretim Yöntemi	8	10.7
	Doğal Dil Öğretim Yöntemi	8	10.7
	Düzvarım Yöntemi	2	2.7
	Seçmecî Dil Öğretim Yöntemi	2	2.7
	Diğer	1	1.3
Kullanılan Araç-Gereç ve Materyaller	Ders Kitapları	15	20.0
	Bilgisayar Sunumu	12	16.0
	Çalışma Kağıdı	11	14.7
	Gerçek Eşyalar	7	9.3
	İnternet	7	9.3
	Resimler-Fotoğraflar	7	9.3
	Şekiller-Şemalar	7	9.3
	Bilgisayar DVD, CD	5	6.7
	Kavram Haritaları	4	5.3
	Toplam	75	100.0

Çizelge 4.1'e göre, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin yöntem seçiminde % 26.7'si 4 temel dil becerisini (dinleme, okuma, yazma, konuşma) dikkate alırken, % 21.3'ü öğrencilerin özelliklerini, % 16'sı amaçları, % 12'si sınıf ortamını, % 6.7'si konuyu, % 6.7'si sınıf mevcudunu, % 5.3'ü ders kitaplarını ve % 5.3'ü ise ders süresini göz önünde bulundurmaktadır.

İmam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin % 28'i iletişimsel dil öğretim yöntemini kullanırken, % 22.7'si işitsel dilsel öğretim yöntemini, % 21.3'ü dilbilgisi çeviri yöntemini, % 10.7'si bilişsel dil öğretim yöntemini, % 10.7'si doğal dil öğretim yöntemini, % 2.7'si düzvarım yöntemini, % 2.7'si seçmecî dil öğretim yöntemini ve % 1.3'ü ise diğer yöntemleri tercih etmektedir.

İmam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin kullandıkları araç-gereç ve materyaller incelendiğinde % 20'sinin ders kitaplarını, % 16'sının bilgisayar sunumunu, % 14.7'sinin çalışma kağıtlarını, % 9.3'ünün gerçek eşyaları, % 9.3'ünün ise interneti, % 9.3'ünün resimler ve fotoğrafları, % 9.3'ünün şekiller ve şemaları, % 6.7'sinin bilgisayar, DVD ve CD'yi ve % 5.3'ünün ise kavram haritalarını tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın birinci problemi kapsamında ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin genel olarak yöntem seçiminde 4 temel dil becerisini (dinleme, okuma, yazma, konuşma) dikkate aldıkları, iletişimsel dil öğretim yöntemini tercih ettikleri ve ders kitaplarını araç-gereç ve materyal olarak baz aldıkları tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci problemi, “İmam hatip liselerinde görevli Arapça öğretmenlerinin Arapça öğretiminde kullandıkları yöntemler ile demografik özellikleri arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir. Bu probleme yanıt bulabilmek için araştırmaya katılan Arapça öğretmenlerinden toplanan veriler, ki-kare testi ile analiz edilmiştir. Yapılan ki-kare testi sonucunda ulaşılan bulgular Çizelge 4.2’de sunulmuştur.

Çizelge 4.2. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri ile Yöntem Bilgileri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması

	df	X ²	P
Cinsiyet*Yöntem	7	11.93	.10
Mezuniyet*Yöntem	28	27.84	.47
Mesleki Kıdem*Yöntem	28	28.85	.42
Ders Saati*Yöntem	21	27.94	.14
Kurs ve Seminer Sayısı*Yöntem	28	24.05	.68
Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç*Yöntem	14	11.32	.66

Çizelge 4.2’ye göre, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim kurumu, mesleki kıdem, haftalık ders saati, Arapça öğretimine yönelik katılım sağlanan kurs ve seminer sayısı ve Arapça öğretiminde hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyleri ile Arapça öğretiminde kullandıkları yöntemler arasındaki ilişki kıyaslanmıştır. Yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre imam hatip liselerinde görev alan Arapça öğretmenlerinin

demografik bilgileri ile kullandıkları yöntemler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir.

Araştırmanın üçüncü problemi, “İmam hatip liselerinde görevli Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgileri demografik özelliklere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirtilmiştir. Bu probleme yanıt bulabilmek için araştırmaya katılan Arapça öğretmenlerinden toplanan veriler, fark testleri ile analiz edilmiştir. Yapılan fark testleri sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.3. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgilerinin Cinsiyete Dayalı Karşılaştırılması

	n	\bar{x}	ss	sd	t	P
Kadın	53	2.87	.21	73	1.26	.21
Erkek	22	2.80	.29			

Çizelge 4.3’e göre, imam hatip liselerinde görev yapan kadın Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgilerine ait puanlar ($\bar{x}=2.87$, $ss=.21$), erkek Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgilerine ait puanlardan ($\bar{x}=2.80$, $ss=.29$) daha yüksek bulunmuştur. Bağımsız gruplar t testi sonucu dikkate alındığında iki grup arasında belirlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir [$t_{73}=1.26$, $p=.21$].

Çizelge 4.4. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgilerinin Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumuna Dayalı Karşılaştırılması

	n	\bar{x}	ss	F	P
İlahiyat Fakültesi	12	2.82	.24	.30	.88
Arap Dili Edebiyatı	37	2.88	.23		
Arapça Öğretmenliği	22	2.83	.26		
Yurtdışı	3	2.78	.19		
Diğer	1	2.83			
Toplam	75	2.85	.24		

Çizelge 4.4’te, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgilerine ait puanlar, mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına dayalı olarak kıyaslanmıştır. Bu bağlamda İlahiyat Fakültesi, Arap Dili Edebiyatı, Arapça Öğretmenliği, Yurtdışı ve Diğer bölümlerden mezun olan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgileri puanlarının birbirlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu dikkate alındığında gruplar arasında belirlenen bu

farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,70)}=.30$, $p=.88$].

Çizelge 4.5. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgilerinin Mesleki Kıdeme Dayalı Karşılaştırılması

	n	\bar{x}	ss	F	P
1-5 yıl	38	2.83	.25	.51	.73
6-10 yıl	15	2.84	.18		
11-20 yıl	13	2.87	.28		
21-30 yıl	8	2.85	.21		
31 ve üzeri yıl	1	3.17			
Toplam	75	2.85	.24		

Çizelge 4.5'te, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgilerine ait puanlar, mesleki kıdeme dayalı olarak kıyaslanmıştır. Bu bağlamda 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-20 yıl, 21-30 yıl ve 31 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgileri puanlarının birbirlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu dikkate alındığında gruplar arasında belirlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,70)}=.51$, $p=.73$].

Çizelge 4.6. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgilerinin Haftalık Ders Saatine Dayalı Karşılaştırılması

	n	\bar{x}	ss	F	P
1-10 saat	9	2.78	.24	.53	.67
11-17 saat	10	2.82	.31		
18-24 saat	20	2.84	.19		
25-30 saat	36	2.88	.24		
Toplam	75	2.85	.24		

Çizelge 4.6'da, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgilerine ait puanlar, haftalık ders saatine dayalı olarak kıyaslanmıştır. Bu bağlamda 1-10 saat, 11-17 saat, 18-24 saat ve 25-30 saat derse sahip Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgileri puanlarının birbirlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu dikkate alındığında gruplar arasında belirlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,70)}=.53$, $p=.67$].

Çizelge 4.7. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgilerinin Katıldıkları Kurs ve Seminer Sayısına Dayalı Karşılaştırılması

	n	\bar{x}	ss	F	P
Hiç Katılmadım	49	2.81	.25		
1 kez	13	2.91	.11		
2 kez	5	2.87	.34	1.10	.41
3-4 kez	7	2.98	.24		
İ.H.L. Diğer Meslek Dersi Kursuna Katıldım	1	2.83			
Toplam	75	2.84	.24		

Çizelge 4.7’de, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgilerine ait puanlar, Arapça dersine ait katıldıkları kurs ve seminer sayısına dayalı olarak kıyaslanmıştır. Bu bağlamda daha önce kurs veya seminere katılmayan, 1 kez katılan, 2 kez katılan, 3-4 kez katılan ve imam hatip liselerine ait başka meslek dersi kurslarına katılan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgileri puanlarının birbirlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu dikkate alındığında gruplar arasında belirlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,70)}=1.10, p=.41$].

Çizelge 4.8. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgilerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacına Dayalı Karşılaştırılması

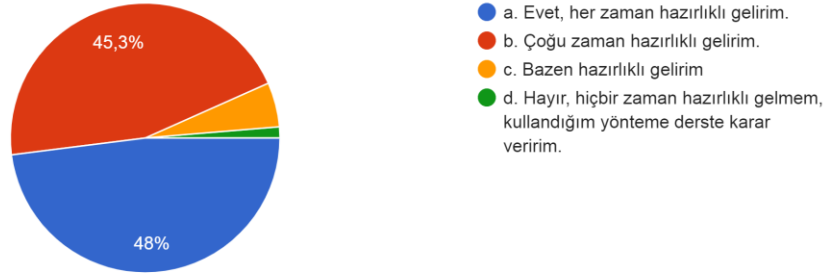
	n	\bar{x}	ss	F	P
Hayır	23	2.94	.22		
Evet	46	2.81	.23	2.27	.11
Bir şey öğrenildiğine inanmıyorum	6	2.83	.32		
Toplam	75	2.85	.24		

Çizelge 4.8’de, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgilerine ait puanlar, Arapça dersine ait hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına dayalı olarak kıyaslanmıştır. Bu bağlamda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyan, ihtiyaç duymayan ve hizmet içi eğitimden bir şey öğrenildiğine inanmayan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgileri puanlarının birbirlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu dikkate alındığında gruplar arasında belirlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,70)}=2.27, p=.11$].

Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgilerine ilişkin sorulara verdikleri yanıtların grafiksel gösterimi aşağıda sunulmuştur.

10.Dersi farklı yöntemlerle işleyebilmek için sınıfa hazırlıklı gelirim.

75 yanıt

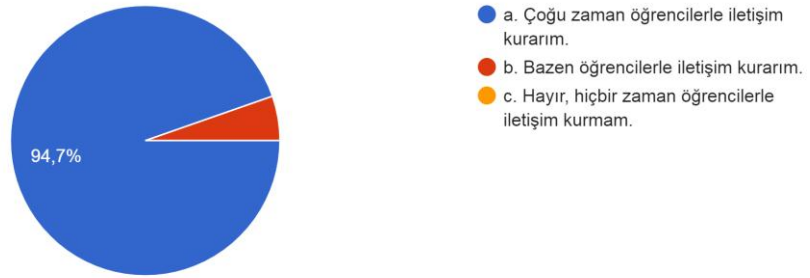


Şekil 4.1: Onuncu soruya verilen yanıtların grafiksel gösterimi

Öğretmenlerin çoğu derse her zaman hazırlıklı geldiğini veya çoğu zaman hazırlıklı geldiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin derse hazırlık yaparak gelmesi beklediğimiz bir sonuçtur.

11. Sınıfa ilk girdiğimde birkaç dakika öğrencilerle iletişim kurarım.

75 yanıt

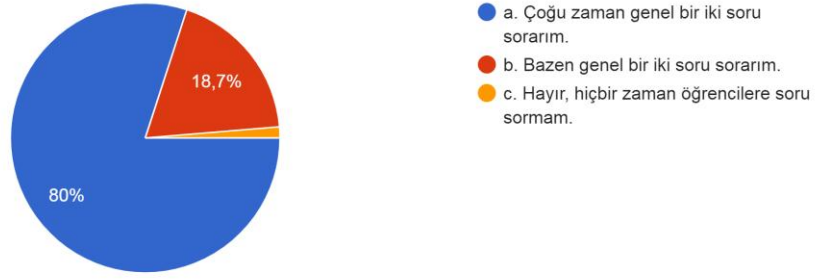


Şekil 4.2: On birinci soruya verilen yanıtların grafiksel gösterimi

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıfa ilk girdiklerinde öğrencilerle bir kaç dakikalık iletişim kurduğunu belirtmiştir. Araştırmamız öğretmenlerin Arapça öğretiminde en çok iletişimsel dil öğretim yöntemini kullandıklarını ortaya koymuştur.

12. Konuyla ilgili öğrencilere genel bir iki soru sorup öğrencilerden cevap alırım.

75 yanıt

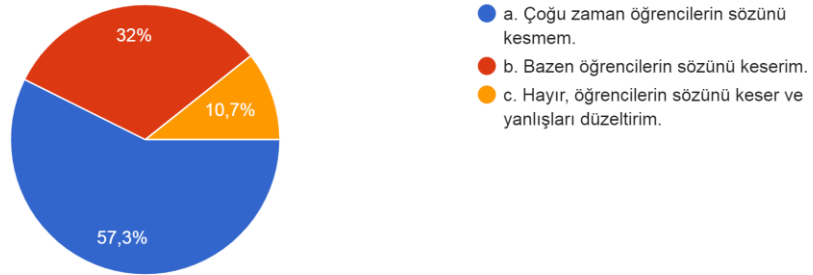


Şekil 4.3: On ikinci soruya verilen yanıtların grafiksel gösterimi

Öğretmenler büyük oranda konuyla ilgili öğrencilere genel birkaç soru sormaktadır. Öğretmenlerin bu davranışları Arapça öğretiminde iletişimsel dil öğretim yöntemini benimsediklerinin bir göstergesidir.

13. Öğrenciler gramer ve hareke yanlışlıkları yaptıklarında bu yanlışlıklar iletişimi bozacak türden olmadıkça bunları düzeltmek adına öğrencilerin sözünü kesmem.

75 yanıt



Şekil 4.4: On üçüncü soruya verilen yanıtların grafiksel gösterimi

Öğretmenler büyük oranda öğrencilerin gramer ve hareke yanlışlıklarını- iletişimi bozacak türden değil ise- düzeltmek için öğrencilerin sözünü kesmediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin bu tavrı olumlu bir davranıştır, zirâ yanlışlıklar düzeltilmek adına öğrencinin sözü devamlı kesilirse bu durum öğrencinin özgüvenini zedeleyecek ve öğrenci Arapça konuşmaya karşı isteksizlik duyacaktır.

14.Öğrencileri mutlaka أحسنت gibi cümleler kullanarak ödüllendiririm.
75 yanıt



Şekil 4.5: On dördüncü soruya verilen yanıtların grafiksel gösterimi

Öğretmenlerin çoğunun öğrencileri Arapça ifadeler kullanarak ödüllendirdiği görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin dil öğretiminde iletişimsel dil öğretim yöntemini benimsediklerini gösteren bir sonuçtur. Ayrıca öğretmenin bizzat sınıfta Arapça ifadeler kullanarak konuşması öğrenci üzerinde olumlu bir etki bırakacağından öğretmenin bu tavrı takdire şâyân bir durumdur.

15. هل هذا صحيح gibi cümleler kullanarak diğer öğrencilerin görüşlerini alırım.
75 yanıt



Şekil 4.6: On beşinci soruya verilen yanıtların grafiksel gösterimi

Öğretmenlerin çoğu Arapça ifadeler kullanarak öğrencilerin görüşlerini aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu tavrının altında bunun öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasında diyalog geliştirme çabasının bulunduğu anlaşılmaktadır ve sonuç olarak öğretmenlerin dil öğretiminde iletişimsel dil öğretim yöntemini uygulamaya istekli olduklarının bir göstergesidir.

4.3. Diyalog / Metin Öğretimi İle İlgili Bulgular

Araştırmanın dördüncü problemi, “İmam hatip liselerinde görevli Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimleri demografik özelliklere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirtilmiştir. Bu probleme yanıt bulabilmek için araştırmaya katılan Arapça öğretmenlerinden toplanan veriler, fark testleri ile analiz edilmiştir. Yapılan fark testleri sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.9. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Diyalog/Metin Öğretimlerinin Cinsiyete Dayalı Karşılaştırılması

	n	\bar{x}	ss	sd	t	P
Kadın	53	2.53	.50	73	-.94	.35
Erkek	22	2.65	.43			

Çizelge 4.9’a göre, imam hatip liselerinde görev yapan kadın Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimlerine ait puanlar ($\bar{x}=2.53$, $ss=.50$), erkek Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimlerine ait puanlardan ($\bar{x}=2.65$, $ss=.43$) daha düşük bulunmuştur. Bağımsız gruplar t testi sonucu dikkate alındığında iki grup arasında belirlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir [$t_{73}=-.94$, $p=.35$].

Çizelge 4.10. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Diyalog/Metin Öğretimlerinin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Dayalı Karşılaştırılması

	n	\bar{x}	ss	F	P
İlahiyat Fakültesi	12	2.71	.64	1.58	.19
Arap Dili Edebiyatı	37	2.65	.41		
Arapça Öğretmenliği	22	2.38	.47		
Yurtdışı	3	2.50	.50		
Diğer	1	2.25			
Toplam	75	2.57	.48		

Çizelge 4.10’da, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimlerine ait puanlar, mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına dayalı olarak kıyaslanmıştır. Bu bağlamda İlahiyat Fakültesi, Arap Dili Edebiyatı, Arapça Öğretmenliği, Yurtdışı ve Diğer bölümlerden mezun olan Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimleri puanlarının birbirlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu dikkate alındığında

gruplar arasında belirlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,70)}=1.58, p=.19$].

Çizelge 4.11. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Diyalog/Metin Öğretimlerinin Mesleki Kıdeme Dayalı Karşılaştırılması

	n	\bar{x}	ss	F	P
1-5 yıl	38	2.51	.47	.86	.49
6-10 yıl	15	2.57	.44		
11-20 yıl	13	2.60	.46		
21-30 yıl	8	2.72	.65		
31 ve üzeri yıl	1	3.25			
Toplam	75	2.57	.48		

Çizelge 4.11’de, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimlerine ait puanlar, mesleki kıdeme dayalı olarak kıyaslanmıştır. Bu bağlamda 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-20 yıl, 21-30 yıl ve 31 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimleri puanlarının birbirlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu dikkate alındığında gruplar arasında belirlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,70)}=.86, p=.49$].

Çizelge 4.12. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Diyalog/Metin Öğretimlerinin Haftalık Ders Saatine Dayalı Karşılaştırılması

	n	\bar{x}	ss	F	P
1-10 saat	9	2.67	.42	.39	.76
11-17 saat	10	2.48	.63		
18-24 saat	20	2.63	.54		
25-30 saat	36	2.54	.42		
Toplam	75	2.57	.48		

Çizelge 4.12’de, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimlerine ait puanlar, haftalık ders saatine dayalı olarak kıyaslanmıştır. Bu bağlamda 1-10 saat, 11-17 saat, 18-24 saat ve 25-30 saat derse sahip Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimleri puanlarının birbirlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu dikkate alındığında gruplar arasında belirlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,70)}=.39, p=.76$].

Çizelge 4.13. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Diyalog/Metin Öğretimlerinin Katıldıkları Kurs ve Seminer Sayısına Dayalı Karşılaştırılması

	n	\bar{x}	ss	F	P
Hiç Katılmadım	49	2.50	.50		
1 kez	13	2.73	.43		
2 kez	5	2.55	.60	.95	.44
3-4 kez	7	2.75	.25		
İ.H.L. Diğer Meslek Dersi Kursuna Katıldım	1	2.75			
Toplam	75	2.57	.48		

Çizelge 4.13'te, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimlerine ait puanlar, Arapça dersine ait katıldıkları kurs ve seminer sayısına dayalı olarak kıyaslanmıştır. Bu bağlamda daha önce kurs veya seminere katılmayan, 1 kez katılan, 2 kez katılan, 3-4 kez katılan ve imam hatip liselerine ait başka meslek dersi kurslarına katılan Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimleri puanlarının birbirlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu dikkate alındığında gruplar arasında belirlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,70)}=.95, p=.44$].

Çizelge 4.14. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Diyalog/Metin Öğretimlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacına Dayalı Karşılaştırılması

	n	\bar{x}	ss	F	P
Hayır	23	2.77	.31		
Evet	46	2.46	.52	3.41	.04
Bir şey öğrenildiğine inanmıyorum	6	2.58	.49		
Toplam	75	2.57	.48		

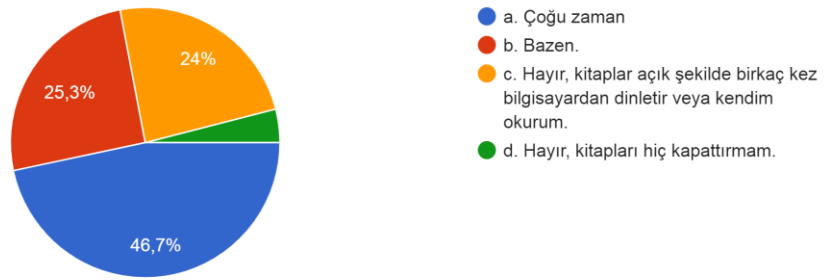
Çizelge 4.14'te, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimlerine ait puanlar, Arapça dersine ait hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına dayalı olarak kıyaslanmıştır. Bu bağlamda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyan, ihtiyaç duymayan ve hizmet içi eğitimden bir şey öğrenildiğine inanmayan Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimleri puanlarının birbirlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu dikkate alındığında gruplar arasında belirlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir [$F_{(4,70)}=3.41, p=.04$].

Tukey testi sonuçları dikkate alındığında, Arapça öğretiminde hizmet içi eğitime ihtiyaç duymayan Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimlerine ait puanlar, hizmet içi eğitime ihtiyaç duyan Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimleri puanından istatistiksel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimlerine ilişkin sorulara verdikleri yanıtların grafiksel gösterimi aşağıda sunulmuştur.

16. Metni ya da diyaloğu kitaplar kapalı olduğu hâlde bilgisayardan birkaç kez dinletirim veya kendim okurum.

75 yanıt

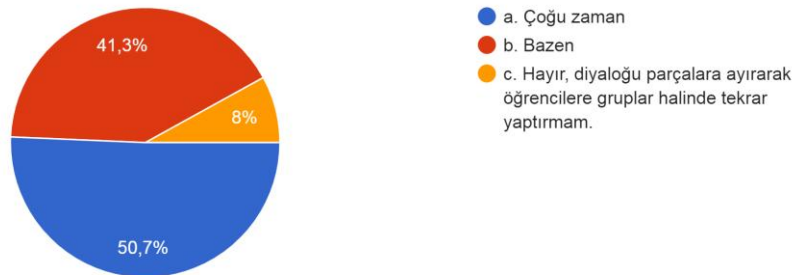


Şekil 4.7: On altıncı soruya verilen yanıtların grafiksel gösterimi

Öğretmenlerin çoğunun kitaplar kapalı olacak şekilde metni / diyaloğu dinlettiği görülmektedir. Ancak bazen kitaplar kapalı olacak şekilde metni / diyaloğu dinleten öğretmenler ile kitaplar açık olacak şekilde metni / diyaloğu dinleten öğretmenlerin oranının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca bazen kitaplar kapalı olacak şekilde metni / diyaloğu dinleten öğretmenler ile kitaplar açık olacak şekilde metni / diyaloğu dinleten öğretmenlerin oranları neredeyse toplamın yarısına denk gelmektedir. (% 49.3) Bu sonuç öğretmenlerin, öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimlerini ihmal ettiklerini göstermektedir.

17. Diyaloğu parçalara ayırarak (cümleler hâlinde) öğrencilere gruplar halinde tekrar yaptırıyorum.

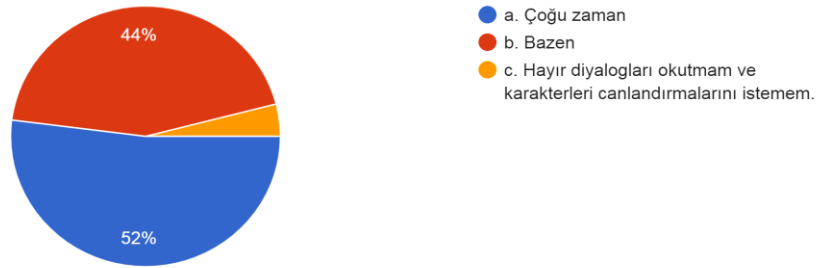
75 yanıt



Şekil 4.8: On yedinci soruya verilen yanıtların grafiksel gösterimi

Öğretmenlerin % 50.7'si diyalogu cümleler halinde öğrencilere tekrar yaptırırken, %41.3'ünün bazen tekrar yaptırdığı görülmektedir. Öğretmenlerin genel olarak tekrar yaptırdıkları anlaşılmaktadır. “Et-tekraru ahsen ve lev kane yüzseksen” atasözünün de belirttiği üzere tekrar öğrencinin bilgilerini pekiştirdiği için öğretmenlerin bu tutumu olumlu bir davranıştır.

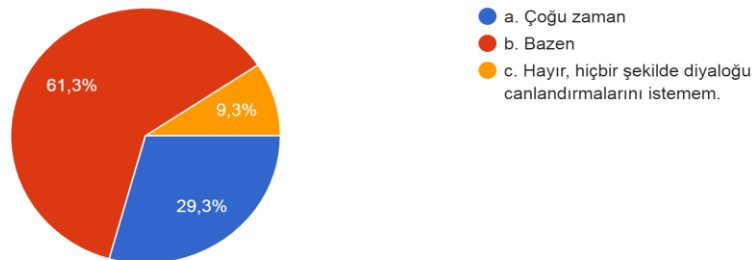
18. Öğrencilerden kitaplarına bakarak diyalogları okumalarını ve karakterleri canlandırmalarını isterim.
75 yanıt



Şekil 4.9: On sekizinci soruya verilen yanıtların grafiksel gösterimi

Öğretmenlerin % 52'si çoğu zaman öğrencilerden kitaplarına bakarak diyalogları okumalarını ve karakterleri canlandırmalarını isterken; % 44'ü bazen istemektedir. Öğretmenlerin genel olarak okuma etkinliğine önem verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu tavrı olumlu bir davranıştır; zirâ okuma dört temel dil becerisinden biridir ve öğrencilerin Arapça derslerinde okumayı öğrenmeleri dili kavramaları bakımından çok büyük bir önem arz etmektedir.

19. Öğrencilerden kitaba bağlı kalmaksızın veya kısmen bağlı kalarak diyalogu canlandırmalarını isterim.
75 yanıt



Şekil 4.10: On dokuzuncu soruya verilen yanıtların grafiksel gösterimi

Öğretmenlerin yarısından çoğu bazen öğrencilerden kitaba bağlı kalmaksızın veya kısmen bağlı kalarak diyalogu canlandırmalarını isterken, bu etkinliği çoğu zaman yapan öğretmenlerin sayısının azlığı dikkat çekicidir. Bu etkinliğin hedefi öğrencinin cümleler kurup kendini ifade edebilmeyi öğrenmesidir. Bu sonuç öğretmenler açısından olumsuz bir sonuçtur, öğretmenler bu tarz etkinliklere daha çok yer vererek öğrencilerin kendilerini ifade edebilme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaları beklenmektedir.

4.4. Kelime Öğretimi İle İlgili Bulgular

Araştırmanın beşinci problemi, “İmam hatip liselerinde görevli Arapça öğretmenlerinin kelime öğretimleri ile demografik özellikleri arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir. Bu probleme yanıt bulabilmek için araştırmaya katılan Arapça öğretmenlerinden toplanan veriler, ki-kare testi ile analiz edilmiştir. Yapılan ki-kare testi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.15. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri ile Kelime Öğretimleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması

	df	X ²	P
Cinsiyet*Kelime Öğretimi	4	6.99	.14
Mezuniyet*Kelime Öğretimi	16	16.87	.39
Mesleki Kıdem*Kelime Öğretimi	16	28.09	.03
Ders Saati*Kelime Öğretimi	12	9.63	.65
Kurs ve Seminer Sayısı*Kelime Öğretimi	16	20.63	.19
Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç*Kelime Öğretimi	8	11.74	.16

Çizelge 4.15'e göre, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan yüksek öğretim kurumu, mesleki, kıdem, haftalık ders saati, Arapça öğretimine yönelik katılım sağlanan kurs ve seminer sayısı ve Arapça öğretiminde hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyleri ile Arapça öğretiminde kullandıkları kelime öğretimi yöntemleri arasındaki ilişki kıyaslanmıştır. Yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre imam hatip liselerinde görev alan Arapça öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim kurumu, haftalık ders saati, Arapça öğretimine yönelik katılım sağlanan kurs ve seminer sayısı ve Arapça öğretiminde hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyleri ile kullandıkları kelime öğretimi yöntemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir. Fakat mesleki kıdem ve kelime öğretimi arasında istatistiksel olarak

anlamli düzeyde bir iliski tespit edilmiş olup bu iliskiyeye yönelik çapraz Çizelge, Çizelge 4.16'da sunulmuştur [$X^2=28.09$, $p=.03$].

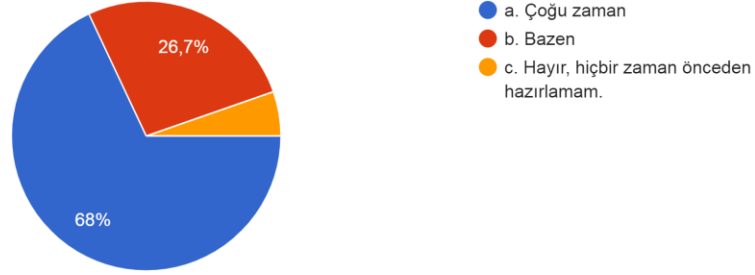
Çizelge 4.16. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ile Kelime Öğretimleri Arasındaki İlişkiye Ait Çapraz Çizelge

	Rol Yapma	Resim Yapıp Eş ve Karşıt Anlam Kullanma	Önceden Bilinen Eş Ya Da Karşıt Anlamı Kullanma	Soyut Kelimeleri n Türkçesini Söyleme	Diğer	Toplam
1-5 yıl	5 5.1 6.7%	9 8.1 12.0%	5 5.6 6.7%	18 16.7 24.0%	1 2.5 1.3%	38 38.0 50.7%
6-10 yıl	1 2.0 1.3%	3 3.2 4.0%	1 2.2 1.3%	6 6.6 8.0%	4 1.0 5.3%	15 15.0 20.0%
11-20 yıl	0 1.7 .0%	4 2.8 5.3%	3 1.9 4.0%	6 5.7 8.0%	0 .9 .0%	13 13.0 17.3%
21-30 yıl	3 1.1 4.0%	0 1.7 .0%	2 1.2 2.7%	3 3.5 4.0%	0 .5 .0%	8 8.0 10.7%
31 ve üzeri yıl	1 .1 1.3%	0 .2 .0%	0 .1 .0%	0 .4 .0%	0 .1 .0%	1 1.0 1.3%
Toplam	10 10.0 13.3%	16 16.0 21.3%	11 11.0 14.7%	33 33.0 44.0%	5 5.0 6.7%	75 75.0 100.0%

Çizelge 4.16'ya göre, imam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça öğretmenlerinin mesleki kıdem ve kelime öğretimleri arasında istatistiksel olarak anlamli düzeyde bir iliski vardır [$X^2=28.09$, $p=.03$]. Buna göre Arapça öğretmenlerinin % 44'ü kelime öğretimi sırasında soyut kelimelerin Türkçesini söylemektedir. Bu grubun yarısından fazlasını 1-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Daha sonra ise sırasıyla 6-10 yıl, 11-20 yıl, 21-30 yıl ve 31 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler gelmektedir.

Arapça öğretmenlerinin kelime öğretimlerine ilişkin sorulara verdikleri yanıtların grafiksel gösterimi aşağıda sunulmuştur.

20. Diyalogda / Metinde geçen öğrencinin daha önce bilmediği yeni kelimeleri dikkatle önceden hazırlarım.
75 yanıt



Şekil 4.11: Yirminci soruya verilen yanıtların grafiksel gösterimi

Öğretmenlerin çoğunun diyalogda / metinde geçen yabancı kelimeleri dikkatle önceden hazırladıkları görülmektedir. Bu sonuç bize öğretmenlerin derse hazırlıklı geldiklerini göstermektedir ki öğretmenlerin bu tavrı olumlu bir davranıştır.

4.5. Alıştırma ve Aktiviteler İle İlgili Bulgular

Araştırmanın altıncı problemi, “İmam hatip liselerinde görevli Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırmalar ve aktiviteler demografik özelliklere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirtilmiştir. Bu probleme yanıt bulabilmek için araştırmaya katılan Arapça öğretmenlerinden toplanan veriler, fark testleri ile analiz edilmiştir. Yapılan fark testleri sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.17. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Alıştırma ve Aktivite Puanlarının Cinsiyete Dayalı Karşılaştırılması

	n	\bar{x}	ss	sd	t	P
Kadın	53	2.59	.30	73	2.17	.03
Erkek	22	2.41	.36			

Çizelge 4.17'ye göre, imam hatip liselerinde görev yapan kadın Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırmalar ve aktivitelere ait puanlar (\bar{x} =2.59, ss=.30), erkek Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırmalar ve aktivitelere ait puanlardan (\bar{x} =2.41, ss=.36) daha yüksek bulunmuştur. Bağımsız gruplar t testi sonucu dikkate alındığında iki grup arasında belirlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir [$t_{73}=2.17, p=.03$].

Çizelge 4.18. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Alıştırma ve Aktivite Puanlarının Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Dayalı Karşılaştırılması

	n	\bar{x}	ss	F	P
İlahiyat Fakültesi	12	2.46	.41		
Arap Dili Edebiyatı	37	2.58	.30		
Arapça Öğretmenliği	22	2.51	.33	.56	.69
Yurtdışı	3	2.50	.43		
Diğer	1	2.50			
Toplam	75	2.53	.33		

Çizelge 4.18’de, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırma ve aktivitelere ait puanlar, mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına dayalı olarak kıyaslanmıştır. Bu bağlamda İlahiyat Fakültesi, Arap Dili Edebiyatı, Arapça Öğretmenliği, Yurtdışı ve Diğer bölümlerden mezun olan Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırma ve aktivite puanlarının birbirlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu dikkate alındığında gruplar arasında belirlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,70)}=.56, p=.69$].

Çizelge 4.19. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Alıştırma ve Aktivite Puanlarının Mesleki Kıdeme Dayalı Karşılaştırılması

	n	\bar{x}	ss	F	P
1-5 yıl	38	2.48	.26		
6-10 yıl	15	2.58	.40		
11-20 yıl	13	2.62	.35	.79	.54
21-30 yıl	8	2.59	.44		
31 ve üzeri yıl	1	2.25			
Toplam	75	2.53	.33		

Çizelge 4.19’da, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırma ve aktivitelere ait puanlar, mesleki kıdeme dayalı olarak kıyaslanmıştır. Bu bağlamda 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-20 yıl, 21-30 yıl ve 31 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırma ve aktivite puanlarının birbirlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu dikkate alındığında gruplar arasında belirlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,70)}=.79, p=.54$].

Çizelge 4.20. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Alıştırma ve Aktivite Puanlarının Haftalık Ders Saatine Dayalı Karşılaştırılması

	n	\bar{x}	ss	F	P
1-10 saat	9	2.47	.40		
11-17 saat	10	2.53	.40		
18-24 saat	20	2.61	.31	.57	.64
25-30 saat	36	2.51	.30		
Toplam	75	2.53	.33		

Çizelge 4.20’de, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırma ve aktivitelere ait puanlar, haftalık ders saatine dayalı olarak kıyaslanmıştır. Bu bağlamda 1-10 saat, 11-17 saat, 18-24 saat ve 25-30 saat derse sahip Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırma ve aktivite puanlarının birbirlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu dikkate alındığında gruplar arasında belirlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,70)}=.57, p=.64$].

Çizelge 4.21. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Alıştırma ve Aktivite Puanlarının Katıldıkları Kurs ve Seminer Sayısına Dayalı Karşılaştırılması

	n	\bar{x}	ss	F	P
Hiç Katılmadım	49	2.51	.33		
1 kez	13	2.65	.28		
2 kez	5	2.55	.41		
3-4 kez	7	2.54	.27	1.18	.33
İ.H.L. Diğer Meslek Dersi Kursuna Katıldım	1	2.00			
Toplam	75	2.53	.33		

Çizelge 4.21’de, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırma ve aktivitelere ait puanlar, Arapça dersine ait katıldıkları kurs ve seminer sayısına dayalı olarak kıyaslanmıştır. Bu bağlamda daha önce kurs veya seminere katılmayan, 1 kez katılan, 2 kez katılan, 3-4 kez katılan ve imam hatip liselerine ait başka meslek dersi kurslarına katılan Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırma ve aktivite puanlarının birbirlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu dikkate alındığında gruplar arasında belirlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,70)}=1.18, p=.33$].

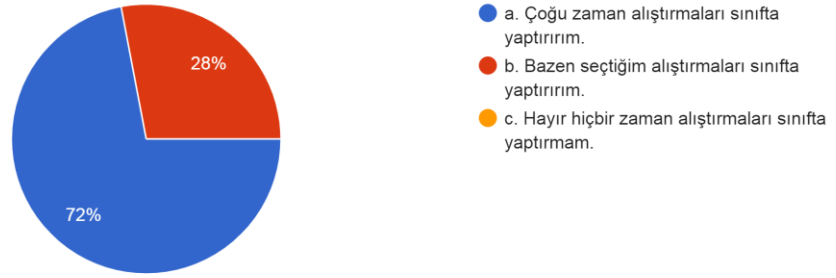
Çizelge 4.22. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Alıştırma ve Aktivite Puanlarının Hizmet İçi Eğitim İhtiyacına Dayalı Karşılaştırılması

	n	\bar{x}	ss	F	P
Hayır	23	2.57	.32		
Evet	46	2.54	.35	1.26	.29
Bir şey öğrenildiğine inanmıyorum	6	2.33	.26		
Toplam	75	2.53	.33		

Çizelge 4.22’de, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırma ve aktivitelere ait puanlar, Arapça dersine ait hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına dayalı olarak kıyaslanmıştır. Bu bağlamda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyan, ihtiyaç duymayan ve hizmet içi eğitimden bir şey öğrenildiğine inanmayan Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırma ve aktivite puanlarının birbirlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (anova) sonucu dikkate alındığında gruplar arasında belirlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,70)}=1.26, p=.29$].

Arapça öğretmenlerinin alıştırma ve aktivitelere ilişkin sorulara verdikleri yanıtların grafiksel gösterimi aşağıda sunulmuştur.

22. Ders kitabından ve öğrenci çalışma kitabından seçtiğim alıştırmaları sınıfta yaptırırım.
75 yanıt

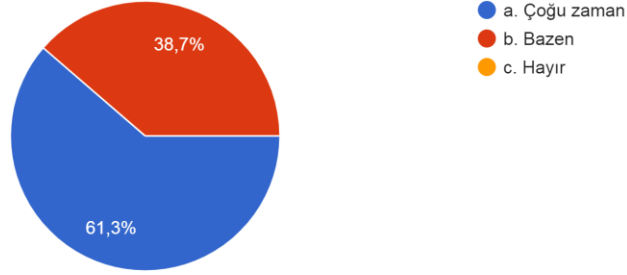


Şekil 4.12: Yirmi ikinci soruya verilen yanıtların grafiksel gösterimi

Öğretmenlerin yarıdan çoğu alıştırmaları sınıfta yaptırırken, yarıdan azı bazen sınıfta yaptırdığını belirtmiştir. Genel olarak alıştırmaların sınıfta yaptırılması öğretmenlerin dil öğretimi için iletişimsel dil öğretim yöntemini benimsediklerini göstermektedir.

23. İkili veya grup halinde Arapça iletişim kurabilmelerine (konuşabilmelerine) olanak verecek aktiviteler yoluyla dersi pekiştiririm.

75 yanıt

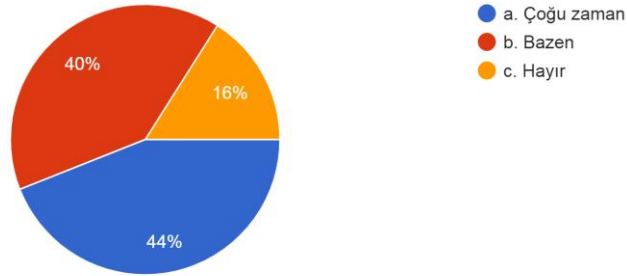


Şekil 4.13: Yirmi üçüncü soruya verilen yanıtların grafiksel gösterimi

Öğretmenlerin yarısından çoğu bu aktiviteye çoğunlukla yer verirken, yarısından azı bazen bu aktiviteye yer verdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu zaman ikili veya grup halinde Arapça konuşabilmelerine olanak verecek aktiviteler yoluyla dersi pekiştirmeleri olumlu bir davranıştır. Öğretmenlerin bu tutumu öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine önem verdiklerini göstermektedir.

24. Öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelere uygun olarak öğrencilere ev ödev veririm.

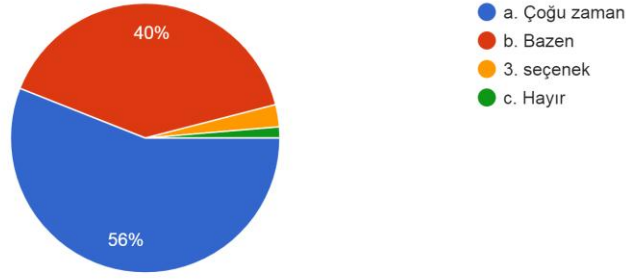
75 yanıt



Şekil 4.14: Yirmi dördüncü soruya verilen yanıtların grafiksel gösterimi

25. Kendi inisiyatifim doğrultusunda öğrencilere ödev veririm.

75 yanıt



Şekil 4.15: Yirmi beşinci soruya verilen yanıtların grafiksel gösterimi

Öğretmenlerin gerek kendi inisiyatifleri doğrultusunda, gerekse öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelere uygun ev ödevleri vermesi olumlu bir davranıştır. Zirâ ev ödevleri sayesinde öğrenciler derste öğrendikleri bilgileri evde yeniden tekrar etme imkanı bulmaktadırlar.

4.6. Arapça Öğretimine İlişkin Genel Görüşler ile İlgili Bulgular

Araştırmanın yedinci problemi, “İmam hatip liselerinde görevli Arapça öğretmenlerinin Arapça öğretimine yönelik genel düşünceleri nelerdir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu probleme yanıt bulabilmek için araştırmaya katılan Arapça öğretmenlerinden toplanan nitel veriler, betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Bu düşüncelerde en çok tekrar edilen ifadeler belirlenerek frekans ve yüzde analizi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular, Çizelge 4.23’te sunulmuştur.

Çizelge 4.23. İmam Hatip Liselerinde Görevli Arapça Öğretmenlerinin Arapça Öğretimine Yönelik Genel Düşünce Düzeyleri

	f	%
Ders kitapları geliştirilmeli	9	19.6
Materyal ve kaynak sıkıntısı var	7	15.2
Öğretmenlere hizmet içi eğitim gerekli	6	13.0
Öğrenci merkezli ve pratik modeller benimsenmeli	5	10.9
Arapçanın neden öğrenildiği belirlenmeli	5	10.9
Ders saatleri yeterli değil	5	10.9
Öğretmenlere yurt dışı imkanı verilmeli	4	8.7
Öğrencilere başarı ve sevgi duygusu tattırılmalı	3	6.5
Ezber yerine kalıcı öğrenme benimsenmeli	2	4.3
Toplam	46	100.0

Çizelge 4.23'e göre, imam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça öğretmenlerinin % 19.6'sı ders kitaplarının geliştirilmesi gerektiğini, % 15.2'si Arapça dersinde materyal ve kaynak sıkıntısı yaşandığını, % 13'ü Arapça öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu, % 10.9'u derslerin öğrenci merkezli ve pratik modeller ile yürütülmesi gerektiğini, % 10.9'u Arapça dilinin neden öğrenildiğinin belirlenmesi gerektiğinin, % 10.9'u ders saatlerinin yeterli olmadığını, % 8.7'si Arapça öğretmenlerine yurt dışı imkanı verilmesi gerektiğini, % 6.5'i öğrencilere ders içinde başarı ve sevgi duygusunun tattırılması gerektiğini ve % 4.3'ü ise ezber yerine kalıcı öğretimin benimsenmesi gerektiğini düşünmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgisi üzerine tespit edilen bulgular özetlenerek sunulmuştur. Ayrıca bu sonuçlar, ilgili alanyazın incelenerek tartışılmıştır. Son olarak, konu ile ilgili birtakım öneriler verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

1. Araştırmanın birinci alt probleminde, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin Arapça öğretiminde kullandıkları yöntemleri tespit edebilmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma sürecinde toplanan veriler, frekans ve yüzde analizi ile analiz edilmiştir. Tespit edilen bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.
 - a. İmam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenleri, kullandıkları yöntemlerin seçimleri esnasında büyük oranda 4 temel dil becerisini (dinleme, okuma, yazma, konuşma) dikkate almaktadır. Bunu sırasıyla, öğrenci özellikleri, amaçlar, sınıf ortamı, konu, sınıf mevcudu, ders kitapları ve ders süresi takip etmektedir.
 - b. İmam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin derste kullandıkları yöntemlerin en başında iletişimsel dil öğretim yöntemi gelmektedir. Bunu sırasıyla, işitsel dilsel öğretim yöntemi, dilbilgisi çeviri yöntemi, bilişsel dil öğretim yöntemi, doğal dil öğretim yöntemi, düzvarım yöntemi, seçmeli dil öğretim yöntemi ve diğer yöntemler takip etmektedir.
 - c. İmam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin ders içinde kullandıkları araç-gereç ve materyaller incelendiğinde, ders kitapları ilk sırada yer almaktadır. Bunu sırasıyla, bilgisayar sunumu, çalışma kağıdı, gerçek eşyalar, internet, resimler-fotoğraflar, şekiller-şemalar, bilgisayar DVD-CD ve kavram haritaları takip etmektedir.

2. Araştırmanın ikinci alt probleminde, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin Arapça öğretiminde kullandıkları yöntemler ile demografik özellikleri arasındaki ilişki düzeyini tespit edebilmek amaçlanmıştır. Bu minvalde, araştırma sürecinde toplanan veriler, ki-kare analizi ile analiz edilmiştir. Tespit edilen bulgular çerçevesinde, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin cinsiyet, mezuniyet, mesleki kıdem, ders saati, kurs ve seminer sayısı ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyleri ile kullandıkları yöntemler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki yoktur.
3. Araştırmanın üçüncü alt probleminde, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin Arapça öğretiminde kullandıkları yöntem bilgilerinin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumları tespit edebilmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma sürecinde toplanan veriler, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (anova) ile analiz edilmiştir. Tespit edilen bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.
 - a. İmam hatip liselerinde görev yapan kadın Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgisi puanı erkek öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Fakat bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu minvalde kadın ve erkek öğretmenlerin yöntem bilgisi puanları birbirlerine denktir.
 - b. İmam hatip liselerinde görev yapan Arap Dili Edebiyatı mezunu Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgisi puanı sırasıyla Arapça öğretmenliği, diğer bölümler, ilahiyat fakültesi ve yurtdışı mezunu öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Fakat bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bağlamda, imam hatip liselerinde çalışan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgisi puanları mezun oldukları alan fark etmeksizin birbirlerine denktir.
 - c. İmam hatip liselerinde görev yapan 31 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgisi puanı sırasıyla 11-20 yıl, 21-30 yıl, 6-10 yıl ve 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Fakat bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu minvalde, imam hatip liselerinde çalışan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgisi puanları mesleki kıdemleri fark etmeksizin birbirlerine denktir.

- d. İmam hatip liselerinde görev yapan ve haftada 25-30 saat ders aralığına sahip Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgisi puanı sırasıyla 18-24 saat, 11-17 saat ve 1-10 saat ders aralığına sahip öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Fakat bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu minvalde, imam hatip liselerinde çalışan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgisi puanları haftalık ders saatleri fark etmeksizin birbirlerine denktir.
- e. İmam hatip liselerinde görev yapan ve 3-4 kez kurs ve seminere katılan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgisi puanı sırasıyla 1 kez, 2 kez, imam hatip lisesi diğer meslek dersi kursuna katılanlar ve hiçbir kurs veya seminere katılmayan öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Fakat bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu mivalde, imam hatip liselerinde çalışan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgisi puanları kurs ve seminere katılım durumları fark etmeksizin birbirlerine denktir.
- f. İmam hatip liselerinde görev yapan ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duymayan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgisi puanı sırasıyla hizmet içi eğitimde bir şey öğrenildiğine inanmayan ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyan öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Fakat bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bağlamda, imam hatip liselerinde çalışan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgisi puanları hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyleri fark etmeksizin birbirlerine denktir.
4. Araştırmanın dördüncü alt probleminde, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin Arapça öğretiminde diyalog/metin öğretimleri demografik özelliklerine göre farklılaşma durumları tespit edebilmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma sürecinde toplanan veriler, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (anova) ile analiz edilmiştir. Tespit edilen bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.
- a. İmam hatip liselerinde görev yapan erkek Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimleri puanı kadın öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Fakat bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu minvalde erkek ve kadın öğretmenlerin diyalog/metin öğretimleri puanları birbirlerine denktir.

- b. İmam hatip liselerinde görev yapan ilahiyat fakültesi mezunu Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimleri puanı sırasıyla Arap dili edebiyatı mezunu, yurtdışı mezunu, Arapça öğretmenliği mezunu ve diğer bölümlerden mezun öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Fakat bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bağlamda, imam hatip liselerinde çalışan Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimleri puanları mezun oldukları alan fark etmeksizin birbirlerine denktir.
- c. İmam hatip liselerinde görev yapan 31 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimleri puanı sırasıyla 21-30 yıl, 11-20 yıl, 6-10 yıl ve 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Fakat bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu mivalde, imam hatip liselerinde çalışan Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimleri puanları mesleki kıdemleri fark etmeksizin birbirlerine denktir.
- d. İmam hatip liselerinde görev yapan ve haftada 1-10 saat ders aralığına sahip Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimleri puanı sırasıyla 18-24 saat, 25-30 saat ve 11-17 saat ders aralığına sahip öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Fakat bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu mivalde, imam hatip liselerinde çalışan Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimleri puanları haftalık ders saatleri fark etmeksizin birbirlerine denktir.
- e. İmam hatip liselerinde görev yapan ve 3-4 kez kurs ve seminere katılan Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimleri puanı sırasıyla 1 kez, 2 kez, ve hiçbir kurs veya seminere katılmayan öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Fakat bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bağlamda, imam hatip liselerinde çalışan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgisi puanları kurs ve seminere katılım durumları fark etmeksizin birbirlerine denktir.
- f. İmam hatip liselerinde görev yapan ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duymayan Arapça öğretmenlerinin diyalog/metin öğretimleri puanı hizmet içi eğitimde bir şey öğrenildiğine inanmayan öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bağlamda, imam hatip liselerinde çalışan Arapça öğretmenlerinin

diyalog/metin öğretimleri puanlarına hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyleri anlamlı derece etki etmektedir.

5. Araştırmanın beşinci alt probleminde, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin Arapça öğretiminde kelime öğretimleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişki düzeyini tespit edebilmek amaçlanmıştır. Bu minvalde, araştırma sürecinde toplanan veriler, ki-kare analizi ile analiz edilmiştir.

a. İmam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin cinsiyet, mezuniyet, ders saati, kurs ve seminer sayısı ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyleri ile kelime öğretimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki yoktur.

b. İmam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile kelime öğretimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki vardır. Bu ilişkiye göre başta 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip imam hatip liselerinde görev alan Arapça öğretmenleri olmak üzere, bu öğretmenlerin çoğunluğu kelime öğretimleri sırasında soyut kelimelerin Türkçesini söylemektedir.

6. Araştırmanın altıncı alt probleminde, imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin Arapça öğretiminde kullandıkları alıştırmalar ve aktivitelerin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumları tespit edebilmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma sürecinde toplanan veriler, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (anova) ile analiz edilmiştir. Tespit edilen bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

a. İmam hatip liselerinde görev yapan kadın Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırmalar ve aktiviteler puanı erkek öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu minvalde, cinsiyet değişkeni imam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerin kullandıkları alıştırmalar ve aktivite puanlarına etki etmektedir.

b. İmam hatip liselerinde görev yapan Arap Dili Edebiyatı mezunu Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırmalar ve aktiviteler puanı Arapça öğretmenliği, diğer bölümler, yurtdışı mezunu ve ilahiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Fakat bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bağlamda, imam hatip

liselerinde çalışan Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırmalar ve aktiviteler puanları mezun oldukları alan fark etmeksizin birbirlerine denktir.

- c. İmam hatip liselerinde görev yapan 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırmalar ve aktiviteler puanı sırasıyla 21-30 yıl, 6-10 yıl, 1-5 yıl ve 31 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Fakat bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu minvalde, imam hatip liselerinde çalışan Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırmalar ve aktiviteler puanları mesleki kıdemleri fark etmeksizin birbirlerine denktir.
- d. İmam hatip liselerinde görev yapan ve haftada 18-24 saat ders aralığına sahip Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırmalar ve aktiviteler puanı sırasıyla 11-17 saat, 25-30 saat ve 1-10 saat ders aralığına sahip öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Fakat bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu minvalde, imam hatip liselerinde çalışan Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırmalar ve aktiviteler puanları haftalık ders saatleri fark etmeksizin birbirlerine denktir.
- e. İmam hatip liselerinde görev yapan ve 1 kez kurs ve seminere katılan Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırmalar ve aktiviteler puanı sırasıyla 2 kez, 3-4 kez, hiçbir kurs veya seminere katılmayan ve imam hatip lisesi diğer meslek dersi kursuna katılan öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Fakat bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bağlamda, imam hatip liselerinde çalışan Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırmalar ve aktiviteler puanları kurs ve seminere katılım durumları fark etmeksizin birbirlerine denktir.
- f. İmam hatip liselerinde görev yapan ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duymayan Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırmalar ve aktiviteler puanı sırasıyla hizmet içi eğitime ihtiyaç duyan ve hizmet içi eğitimde bir şey öğrenildiğine inanmayan öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Fakat bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bağlamda, imam hatip liselerinde çalışan Arapça öğretmenlerinin kullandıkları alıştırmalar ve aktiviteler puanları

hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyleri fark etmeksizin birbirlerine denktir.

5.2. Tartışma

Bu araştırma, imam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça öğretmenlerinin Arapça öğretiminde kullandıkları yöntemleri ve öğretmenlerin demografik özellikleri ile yöntem bilgileri, kelime öğretimleri ve diyalog/metin öğretimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Yöntem seçiminde öğretmenlerin 4 temel dil becerisini (dinleme, okuma, yazma, konuşma) dikkate almaları beklenen ve sevindirici bir gelişmedir ayrıca araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yöntem seçiminde en çok dikkat ettiği diğer bir hususun da öğrenci özellikleri olduğu tespit edilmiştir.

Arapça öğretmenlerinin çoğu iletişimsel dil öğretim yöntemini kullanırken dilbilgisi çeviri yöntemini kullanan öğretmenlerin sayısının çokluğu da araştırmanın ortaya çıkardığı dikkat çekici tespitlerden biridir. Ayrıca işitsel dilsel öğretim yöntemini kullanan öğretmenler ile dilbilgisi çeviri yöntemini kullanan öğretmenler arasındaki farkın az olduğu gözlenmektedir.

Öğretmenlerin kullandıkları materyallere baktığımızda öğretmenlerin kavram haritalarını tercih etmedikleri ya da çok az öğretmenin kavram haritası kullandığını görüyoruz. Oysaki kavram haritaları ile öğrencilerin kavramları daha kolay öğrendiği ve görsel hafıza yoluyla belleğine daha kolay ve uzun süreli olarak kaydettiği bilinen bir şeydir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun materyal olarak sadece ders kitabı kullanmaları ve kitabın dışına çıkmamaları öğretmenlerde yöntem bilgisi eksikliği olduğunu düşünmemize neden olmaktadır.

İmam Hatip Liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre Arapça öğretmenliği mezunlarının yöntem bilgisi yeterliğinin Arap Dili ve Edebiyatı mezunları ve İlahiyat Fakültesi mezunlarının yöntem bilgisi yeterliğinden daha iyi olmaları beklenirken, Arapça öğretmenliği, Arap Dili ve Edebiyatı ve İlahiyat fakültesi mezunlarının yöntem bilgisi yeterlikleri hemen hemen aynı düzeyde çıkmıştır. Bu da araştırma için önemli bir sonuçtur.

İmam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgileri ve araştırma ve aktiviteler puanları ile diyalog/metin öğretimleri katıldıkları kurs ve

seminer sayısına göre incelendiğinde kurs ve seminerlere katılan öğretmenler lehine olması beklenirken; kurs ve seminerlere katılan ya da katılmayan tüm öğretmenlerin bu alanlarda birbirlerine denk olduğu tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, bu seminerleri, Arapça öğretmenlerinin seminerlerden fayda sağlayabileceği konu ve şekillerde hazırlamaya özen göstermelidir.

İmam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumları dikkate alınarak diyalog/metin öğretimlerini incelediğimizde öğretmenlerin diyalog/metin öğretimi yöntemlerinde bir fark olmadığı görülmektedir. Oysa Arapça öğretmenliği mezunlarının diyalog/metin öğretiminde diğer fakülte mezunları öğretmenlerden daha farklı hatta daha iyi olması beklenmektedir.

İmam hatip liselerinde görev yapan Arapça öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile kelime öğretimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olması beklediğimiz bir sonuçtur. Ancak imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun kelime öğretimleri sırasında soyut kelimelerin Türkçesini söylemesi şaşırtıcıdır. Bu sonuç bize öğretmenlerin yöntem bilgisi yeterliğinin eksik olduğunu göstermektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, bu konuda yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir.

Arapça öğretimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde; Abır (2015) tarafından yapılan araştırmanın bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaştığı tespit edilmiştir. Abır (2015) imam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin yöntem seçiminde en çok 4 temel dil becerisini seçtiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, Arapça öğretmenlerinin yöntem seçiminde genel olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma süreçlerinden oluşan 4 temel dil becerisini dikkate aldıklarını göstermektedir. Buna ek olarak, Abır (2015) tarafından yapılan çalışmada bu araştırmaya paralel olarak, imam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça öğretmenlerinin iletişimsel dil öğretim yöntemini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca, imam hatip ortaokullarındaki beşinci sınıf öğrencilerinin Arapça öğrenimlerindeki engelleri araştıran Gültekin (2013), öğrencilerde 4 temel dil

becerisinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırma kapsamındaki öğrencilerin genel düşünce düzeyleri, Arapça öğretiminde konuşma ağırlıklı bir müfredat olması yönündedir.

Arapça öğretimi üzerine daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde, ulaştığı sonuçlar bakımından bu araştırma ile ters düşen araştırmaların varlığı da dikkat çekmektedir. Semerci (2012) yaptığı araştırmada, ilahiyat fakültelerindeki öğrenciler ve öğretim üyelerinin Arapça öğretiminde yöntem belirlerken farklı hususları dikkate aldıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmaya göre, Arapça öğretimde yöntem seçilirken ilahiyat fakültesi öğrencileri ders kitaplarını göz önünde bulundurmaktadır. Öğretim üyeleri ise genel amaçları ve konuyu dikkate almaktadır. Ayrıca, bu araştırmanın kapsamından farklı olarak, Yıldırım (2017) yaptığı çalışmada Arapça öğretiminde eğitsel oyunun yerini, Modan (2017) öykünün önemini ve Alshawabkeh (2018) şarkıların etkisini incelemiştir. Bunlara ek olarak, Demirkazık (2019) ve Alsalihi (2018) yaptıkları çalışmalarda, görsel materyallerin Arapça öğretimindeki önemini araştırmışlardır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde Arapça öğretmenlerine ve Arapça öğretimi üzerine çalışma yapacak araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Arapça öğretmenlerine yönelik öneriler

1. İmam hatip liselerinde ve imam hatip ortaokullarında görev yapmakta olan Arapça öğretmenleri, yöntem seçimi esnasında 4 temel dil becerisine ek olarak, diğer hususları da göz önünde bulundurmalıdır.
2. Arapça öğretmenleri, ders içinde sınıf mevcudu, konu yapısı, kazanım süresi vb. gibi özellikleri göz önünde bulundurarak iletişimsel dil öğretim yöntemini destekleyici pozisyonda diğer yöntemleri de kullanmalıdır.
3. Ders içinde öğretmenler, ders kitapları ile yetinmemelidirler. Öğrencilerin ilgisine çekebilecek düzeyde bilgisayar, akıllı tahta ve internet gibi destekleyici faktörleri de derse entegre etmelidir.
4. Arapça öğretmenleri, Arapça öğretiminde kavram haritaları, karikatürler, tanılayıcı dallanmış ağaç vb. gibi yapılandırmacı yaklaşıma uygun teknikleri kullanıp öğrencilerde merak duygusu oluşturmalıdır.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik neriler

1. Bu araştırma konu olarak, imam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça ğretmenlerinin Arapça ğretiminde kullandıkları yöntemler ile sınırlıdır. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda Arapça ğretimi, farklı boyutları ile ele alınabilir.
2. Bu araştırma örneklem olarak, İstanbul ilindeki imam hatip liselerinde görev yapmakta olan 75 Arapça ğretmeni ile sınırlıdır. Bundan sonra yapılacak araştırmalar, öğretmenlere ek olarak, imam hatip öğrencileri, ilahiyat fakültesi öğrencileri ve ğretim yeleri üzerinde de yapılabilir.
3. Bu araştırma zaman olarak 2018-2019 eğitim ğretim yöntemi ve yer olarak İstanbul ilindeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile sınırlıdır. Bundan sonra yapılacak çalışmalar daha farklı ve daha uzun zaman dilimlerini kapsayıcı şekilde ve daha farklı illerde görev yapan öğretmenler üzerinde yapılabilir.
4. Bu araştırma imam hatip liselerinde görev yapmakta olan Arapça ğretmenlerinin yöntem bilgileri üzerine yapılmış tarama modelinde bir araştırmadır. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalar deneme modelinde de yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Abır, B.** (2015). “Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça Dersine Giren Öğretmenlerin Profilleri ve İletişimsel Yaklaşımla Arapça Öğretimine İlişkin Farkındalıkları”, (Basılmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, T.** (2004). “Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı 12, ss. 45-57.
- Alsalihi, İ. A. T.** (2018). “Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Görsel Kullanımın Etkisi”, (Basılmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alshawabkeh, E. K. Y.** (2018). “Arapça Öğretiminde Dil Yeteneklerinin Geliştirilmesinde Şarkı Kullanımı”, (Basılmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. Z.** (2000). “Arapçayı Nasıl Öğretelim?” Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar, ss. 53-68.
- Aydın, M. Z.** (1996). “Eğitimde Program Geliştirme ve Arapça Dersi Öğretim Programı Üzerine” Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi sayı 1 ss. 123-124.
- Bloomfield, L.** (1942). *Outline Guide For The Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore, Linguistic Society of America.
- Çevik, H.** (2006). “Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Drama Tekniğinin Kullanımı”, (Basılmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demirel, Ö.** (2016). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi.
- Demirel, Ö.** (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara, Pegem Akademi.
- Demirkazık, E.** (2019). “Görseller Eşliğinde Özlü Sözler Kullanmanın Arapça Öğretimine Katkısının İncelenmesi”, (Basılmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, C.** (2012). *Sistemik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri*. İstanbul, Ensar Neşriyat.
- El-Asîfî, A. İ.** (h.1422). *Esâsiyât Talîmi'l-Luğati'l-Arabiyyeti li'n-Nâtıkîne Biluğâtin Uhrâ*. Mekke, Ümmü'l-Kurra Üniversitesi.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E.** (2006). *How To Design And Evaluate Research In Education*. (6th edition). New York, Mc-Graw-Hill International Edition.
- Gömleksiz, M. N.** (2002). “Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, cilt 12, sayı 1, ss. 143-158.

- Gültekin, S.** (2013). “İmam Hatip Ortaokulları 5. Sınıflarda Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, (Basılmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hadley, A. O.** (1986). Teaching Language in Context. Boston, Heinle & Heinle Publishers.
- Lado, R.** (1988). Teaching English Across Cultures. New York, McGraw-Hill.
- Modan, N.** (2017). “Ana Dili Arapça Olmayanlara Öykü Yoluyla Arapça Öğretimi ve Dil Akıcılığındaki Etkisi”, (Basılmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Semerci, A.** (2012). “İlahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Arapça Öğretiminde Kullanılan Yöntemler”, (Basılmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Yalçıntaş, M.** (2019). “Fen Bilimleri Öğretiminde Kuantum Öğrenme Modeli Kullanmanın İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Merak, Kaygı, Özyeterlik ve Başarı Düzeylerine Etkisi”, (Basılmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, T.** (2017). “Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Eğitsel Oyun Modeli”, (Basılmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wellington, J.** (2006). Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches, London, Continuum.

EKLER

EK A: VERİ TOPLAMA ARACI

I. DEMOGRAFİK BİLGİLER İLE İLGİLİ SORULAR

1-Cinsiyetiniz *

- Kadın
- Erkek

2-Mezun olduğunuz yüksek öğretim kurumu *

- Yüksek İslam Enstitüsü
- İlahiyat Fakültesi
- İslami İlimler Fakültesi
- Arap Dili Edebiyatı
- Arapça Öğretmenliği
- Yurtdışı
- Başka (.....)

3-Meslekteki kıdeminiz *

- 1-5 yıl
- 5 -10 yıl
- 11-20 yıl
- 21-30 yıl
- 30 yılın üstünde

4-Bulduğunuz okulda ve eğer varsa diğer okullardaki görevlerinizle birlikte Haftalık toplam Arapça ders saatiniz: *

- 1-10 saat
- 11-17 saat
- 18-24 saat
- 24-30 saat

5-Arapça öğretimi alanında hizmet içi eğitim kurs ve seminerlerine katıldınız mı? *

- Hiç katılmadım.
- 1 defa katıldım.
- 2 defa
- 3-4 defa
- İ.H.L. diğer meslek dersi kursuna katıldım

6-Arapça öğretimi konusunda hizmet içi eğitim ihtiyacı hissediyor musunuz? *

- Hayır ihtiyacım var.
- Evet ihtiyacım var.
- Hizmet içi eğitimde bir şey öğrenildiğine inanmıyorum.

II. ARAPÇA ÖĞRETİMİ YÖNTEM BİLGİSİ İLE İLGİLİ SORULAR

7-Arapça öğretiminde kullandığınız yöntemleri seçerken en çok dikkat ettikleriniz: *

- Amaçlar
- Konu
- Öğrenci özellikleri (hazır bulunuşluk vb.)
- Ders kitapları
- Sınıf mevcudu
- Sınıf ortamı
- 4 temel dil becerisi (dinleme, okuma, yazma, konuşma)
- Ders süresi
- Diğer (.....)

8-Derslerinizde hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? *

- Dilbilgisi Çeviri Yöntemi
- Düzvarım Yöntemi
- İşitsel Dilsel Öğretim Yöntemi
- Bilişsel Dil Öğretim Yöntemi
- Doğal Dil Öğretim Yöntemi
- İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi
- Seçmeci Dil Öğretim Yöntemi
- Diğer (.....)

9-Derslerinizde kullandığınız araç-gereç ve materyaller: *

- Ders kitapları
- Şekiller-şemalar
- Çalışma kâğıdı
- Bilgisayar DVD, CD
- Resimler-fotoğraflar
- Kavram Haritaları
- Bilgisayar sunumu
- Gerçek eşyalar
- İnternet

10-Dersi farklı yöntemlerle işleyebilmek için sınıfa hazırlıklı gelirim. *

- Evet, her zaman hazırlıklı gelirim.
- Çoğu zaman hazırlıklı gelirim.
- Bazen hazırlıklı gelirim
- Hayır, hiçbir zaman hazırlıklı gelmem, kullandığım yönteme derste karar veririm.

11-Sınıfa ilk girdiğimde birkaç dakika öğrencilerle iletişim kurarım. *

- Çoğu zaman öğrencilerle iletişim kurarım.
- Bazen öğrencilerle iletişim kurarım.
- Hayır, hiçbir zaman öğrencilerle iletişim kurmam.

12-Konuyla ilgili öğrencilere genel bir iki soru sorup öğrencilerden cevap alırım. *

- Çoğu zaman genel bir iki soru sorarım.
- Bazen genel bir iki soru sorarım.
- Hayır, hiçbir zaman öğrencilere soru sormam.

13-Öğrenciler gramer ve hareke yanlışlıkları yaptıklarında bu yanlışlıklar iletişimi bozacak türden olmadıkça bunları düzeltmek adına öğrencilerin sözünü kesmem. *

- Çoğu zaman öğrencilerin sözünü kesmem.
- Bazen öğrencilerin sözünü keserim.
- Hayır, öğrencilerin sözünü keser ve yanlışları düzeltirim.

14-Öğrencileri mutlaka أحسنت gibi cümleler kullanarak ödüllendiririm. *

- Çoğu zaman öğrencileri أحسنت gibi cümlelerle ödüllendiririm.
- Bazen öğrencileri أحسنت gibi cümlelerle ödüllendiririm.
- Hayır, öğrencileri أحسنت gibi cümlelerle ödüllendirmem.

15-هل هذا صحيح gibi cümleler kullanarak diğer öğrencilerin görüşlerini alırım. *

- Evet, bunun öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasında bir anlamda diyalogu geliştirme olduğunu düşünüyorum ve çoğu zaman yapıyorum.
- Evet, bunun öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasında bir anlamda diyalogu geliştirme olduğunu düşünüyorum ve bazen yapıyorum.
- Hayır, bunun öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasındaki diyalogu geliştirdiğini düşünmüyorum

DIYALOG / METİN ÖĞRETİMİ

16-Metni ya da diyalogu kitaplar kapalı olduğu hâlde bilgisayardan birkaç kez dinletirim veya kendim okurum. *

- Çoğu zaman
- Bazen.
- Hayır, kitaplar açık şekilde birkaç kez bilgisayardan dinletir veya kendim okurum.
- Hayır, kitapları hiç kapattırmam.

17-Diyaloğu parçalara ayırarak (cümleler hâlinde) öğrencilere gruplar halinde tekrar yaptırıyorum. *

- Çoğu zaman
- Bazen
- Hayır, diyalogu parçalara ayırarak öğrencilere gruplar halinde tekrar yaptırıyorum.

18-Öğrencilerden kitaplarına bakarak diyalogları okumalarını ve karakterleri canlandırmalarını isterim. *

- Çoğu zaman
- Bazen
- Hayır diyalogları okutmam ve karakterleri canlandırmalarını istemem.

19-Öğrencilerden kitaba bağlı kalmaksızın veya kısmen bağlı kalarak diyalogu canlandırmalarını isterim. *

- Çoğu zaman
- Bazen
- Hayır, hiçbir şekilde diyalogu canlandırmalarını istemem.

KELİME ÖĞRETİMİ

20-Diyalogda / Metinde geçen öğrencinin daha önce bilmediği yeni kelimeleri dikkatle önceden hazırlarım. *

- Çoğu zaman
- Bazen
- Hayır, hiçbir zaman önceden hazırlamam.

21-Metin ve diyalogda geçen yeni kelimeleri nasıl öğretiyorsunuz? *

- a. Yeni kelimelerin öğretiminde resimler ve gerçek nesnelere kullanırım.
- b. Yeni bir kelimeyi rol yaparak öğretirim.
- c. Yeni bir kelimeyi kelimenin resmini kullanarak ve önceden bilinen eş ya da karşıt anlamı aracılığıyla öğretirim.
- d. Önceden bilinen eş ya da karşıt anlamı aracılığıyla öğretirim.
- e. Soyut kelimelerin Türkçesini söylerim.
- f. Diğer(.....)

ALİŞTIRMALAR VE AKTİVİTELER

22-Ders kitabından ve öğrenci çalışma kitabından seçtiğim alıştırmaları sınıfta yaptırırım. *

- a. Çoğu zaman alıştırmaları sınıfta yaptırırım.
- b. Bazen seçtiğim alıştırmaları sınıfta yaptırırım.
- c. Hayır hiçbir zaman alıştırmaları sınıfta yaptırmam.

23-İkili veya grup halinde Arapça iletişim kurabilmelerine (konuşabilmelerine) olanak verecek aktiviteler yoluyla dersi pekiştiririm. *

- a. Çoğu zaman
- b. Bazen
- c. Hayır

24-Öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelere uygun olarak öğrencilere ev ödev veririm. *

- a. Çoğu zaman
- b. Bazen
- c. Hayır

25-Kendi inisiyatifim doğrultusunda öğrencilere ödev veririm. *

- a. Çoğu zaman
- b. Bazen
- c. Hayır

26-Anket ve Arapça öğretimi yöntem bilgisi yeterliği ile ilgili başka söylemek istedikleriniz? *

EK B: VALİLİK İZİN FORMU



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.19661798
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

11/10/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 17.09.2019 tarihli ve 17409294 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md.22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 08.10.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ayşegül DONDURMACI'nın "İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretmeninin Yöntem Bilgisi Yeterliliği ve Mesleki Başarısı Üzerindeki Etkileri" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan imam hatip liselerinde; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Menderes KAYA
İl Millî Eğitim Müdür V.

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
11/10/2019

Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 384 34 00-3628

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2952-5169-30ba-b513-ea82 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : Ayşegül DONDURMACI
Doğum Tarihi ve Yeri : 26.03.1971
E-posta : aysedondurmaci@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

- **Lisans** : 2015, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arap Dili ve Edebiyatı.
- **Yüksek Lisans** : 2020, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Arap Dili Edebiyatı Anabilim Dalı.

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER:

- **Okan Üniversitesi** : 2017- Günümüz, Öğretim Görevlisi.

TEZDEN TÜRETİLEN YAYINLAR, SUNUMLAR VE PATENTLER:

- Dondurmacı, A. (2019). İmam Hatip Liselerinde Görev Yapan Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgilerinin Araştırılması. *Doğu Araştırmaları, Doğu Dil, Edebiyat, Tarih, Sanat ve Kültür Araştırmaları Dergisi A Journal of Oriental Studies* 21.sayı