



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

**MEB 2023 VİZYONU IŞIĞINDA İMAM HATİP
ORTAOKULU 5. 6. 7. 8. SINIF ARAPÇA ÖĞRETİM
PROGRAM İÇERİKLERİNİN SARMALLIK İLİŞKİSİ
BAKIMINDAN İNCELENMESİ
(KONYA ÖRNEĞİ)**

HAKAN AĞAÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. MUHAMMET VEHBİ DERELİ**

KONYA - 2021

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ KONYA SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
---	--	--

Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	HAKAN AĞAÇ		
	Numarası	18810601034		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	TEMEL İSLAM BİLİMLERİ / ARAP DİLİ VE BELAGATI		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	X	
		Doktora		
Tezin Adı	MEB 2023 VİZYONU IŞIĞINDA İMAM HATİP ORTAOKULU 5.6.7.8.SINIF ARAPÇA ÖĞRETİM PROGRAM İÇERİKLERİNİN SARMALLIK İLİŞKİSİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ (KONYA ÖRNEĞİ)			

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

HAKAN AĞAÇ

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	 SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
---	--	---

ÖZET

Öğrencinin	Adı Soyadı	HAKAN AĞAÇ		
	Numarası	18810601034		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	TEMEL İSLAM BİLİMLERİ /ARAP DİLİ VE BELAGATI		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	X	TEZLİ YÜKSEK LİSANS
		Doktora		
	Tez Danışmanı	DOÇ.DR. MUHAMMET VEHBİ DERELİ		
Tezin Adı	MEB 2023 Vizyonu Işığında İmam Hatip Ortaokulu 5.6.7.8. Sınıf Arapça Öğretim Program İçeriklerinin Sarmallık İlişkisi Bakımından İncelenmesi (Konya Örneği)			

Ülkemiz okullarında öğretilen yabancı dillerden bir tanesi de Arapçadır. Arapça öğretiminde diğer yabancı dil öğretimlerinde olduğu gibi öğrenciler bazı zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu zorluklar öğreticiden, öğrenenden, öğretim programlarından, sınıf ortamından ve genel olarak sosyal çevreden kaynaklanan zorluklar olarak sınıflandırılabilir.

Bu çalışmada MEB 2023 Vizyonunun imam hatip okullarına yönelik belirtilen hedefleri göz önüne alınarak imam hatip ortaokullarının 5-6-7. ve 8. sınıflarında okutulan Arapça derslerinin öğretim programları içeriklerinin program geliştirme çeşitlerinden olan sarmal yapı bakımından uygunluğu incelenmeye çalışılmıştır.

MEB, 2023 Vizyon Belgesinde imam hatip okulları ve liseleri için “İmam Hatip Okullarının Müfredat, Ders Yapısı ve Dil Yeterlilikleri İyileştirilecek” şeklinde birincil bir hedef ortaya koymuştur. Bu hedef temel alınarak Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü sorumluluk alanında bulunan imam hatip ortaokullarında Arapça derslerine giren öğretmenlere 15 soruluk bir anket uygulanmış ve bu anketlerin SPSS analizleri yapılarak Arapça öğretimi ve öğretim programları konusunda tespit edilen sorunlara çözüm noktasında katkı sunulmaya çalışılmıştır. Yine bu çalışmayla imam hatip ortaokullarında takip edilen Arapça öğretim programlarının sarmal yapı açısından daha da geliştirilerek öğrencilerin Arapçayı severek ve kalıcı öğrenmelerinin sağlanmasının yanında Arapça öğretim programı alanındaki araştırmacılara katkı sağlanması amaç edinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili ve Belagati, MEB 2023 Vizyonu, Sarmal Yapı, Arapça Öğretim Programı, Arapça Öğretimi.

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	 SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
--	---	---

ABSTRACT

Author's	Name and Surname	HAKAN AĞAÇ		
	Student Number	18810601034		
	Department	ARABIC LANGUAGE AND RHETORIC		
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)	X	MASTERS' DEGREE
		Doctoral Degree (Ph.D.)		
	Supervisor	DOÇ.DR. MUHAMMET VEHBİ DERELİ		
Title of the Thesis/Dissertation	Studying the Program Contents of Arabic Teaching with Regard to Spiral Relationships in Grades 5 to 8 at İmam Hatip Secondary Schools in Line With 2023 Vision of the Ministry of National Education (Konya Sample)			

Arabic is among the foreign languages taught in schools in Turkey. While learning Arabic, there are some difficulties encountered by the students like by those learning other foreign languages. These difficulties may be classified as learner, teacher, foreign language instruction program, immediate learning environment, or in large social environment centered problems.

In the present study, considering the the aims of İmam Hatip Vocational Schools according to the Ministry of National Education (MONE) 2023 Vision, the curriculum content of 5th,6th,7th and 8th grade Arabic Courses have been analyzed for their spiral approach compatibility among the curricula development styles.

The primary aim of the MONE 2023 Vision Document was defined for İmam Hatip Secondary and High Schools as “The curriculum, lesson structure, and language sufficiencies will be improved at İmam Hatip Secondary Schools”. Based on the primary aim of İmam Hatip Secondary Schools, as stated by the 2023 MONE Vision Document, a 15 item questionnaire was applied to the Arabic foreign language teachers currently teaching Arabic at İmam Hatip Secondary Schools under the governance of Konya Provincial Directorate of National Ministry of Education. The SPSS analyses of the feedback given to these questionnaires enabled to identify the present problems in teaching Arabic as a foreign language and related teaching programs as well as to propose some solutions for the problems encountered. A further aim of the present study is to improve the Arabic foreign language education program at İmam Hatip Secondary Schools in terms of spiral structure and enable the permanent learning of Arabic as a labor of love and to contribute to the research conducted in the field of Arabic teaching programs.

Key Words: Arabic Language and Rhetoric, MONE 2023 Vision, Spiral Structure, Arabic Instruction Program, Arabic Teaching

ÖNSÖZ

Ülkemizde Arapça öğretimının yaygın bir şekilde yapıldığına şahit oluyoruz. İlköğretim 2. sınıftan başlayarak Ortaöğretim 12. sınıfa kadar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda Arapça derslerinin bir yabancı dil olarak seçmeli veya belli kademelerde zorunlu ders olarak okutulma imkânının olduğu bir ortamda Arapça öğretim programlarının çok önem arz ettiği yadsınamaz bir gerçektir.

Milli Eğitim Bakanlığı Arapça öğretim programları, çağın gereklerine uygun olarak Avrupa Ortak Başvuru metnini esas almış ve bu doğrultuda öğretim programlarını sarmal yaklaşımla ele alarak yeniden oluşturmuştur. Araştırma konumuz olan imam hatip ortaokulları Arapça 5. 6. 7. 8. sınıflar öğretim programları içerikleri arasında sarmallık ilişkisinin olup olmadığının incelendiği bu çalışmanın daha çok nicel tarafı ağır bastığından; tüm sınıfların sadece ilk temalarının sınıflar bazında sarmallık ilişkisinin incelenmesi ile iktifa edilmiştir. İmam hatip ortaokulu 5. 6. 7. ve 8. sınıf ilk temalarının Arapça öğretim programı içerikleri doküman incelemesi ve nitel olarak değerlendirildiğinde, 5.sınıfın ilk iki ünitesi daha önceki yıllarda (ilkokul 2-4.sınıf) Arapça ile hiç karşılaşmamış öğrencileri de dikkate alarak sıfırdan Arapça öğretimini esas aldığından; diğer sınıfların ilk üniteleri ile sarmallık ilişkisi yönünden ele alınmamıştır.

Bu çalışmada MEB 2023 Vizyon Belgesinde imam hatip okulları ve liseleri için “İmam Hatip Okullarının Müfredat, Ders Yapısı ve Dil Yeterlilikleri İyileştirilecek” hedefi ışığında imam hatip ortaokulları 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında takip edilen Arapça öğretim program içerikleri sarmal yapı bakımından incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma konumuz olan imam hatip ortaokulları Arapça 5. 6. 7. 8. sınıflar öğretim programları içerikleri arasında sarmallık ilişkisinin olup olmadığının incelendiği bu çalışmanın daha çok nicel tarafı ağır bastığından; nicel olarak Arapça öğretmenlerine uygulanan anket sonuç analizleri öncelenecek değerlendirilmiştir.

Bu çalışma, giriş ve üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde araştırmanın konusu, yöntemi, kavramsal çerçevesi vb. hususlar zikredilmiştir. Birinci bölümde MEB

2023 Vizyonu tanıtıldıktan sonra program içerik düzenleme yaklaşımları, eğitim ve öğretim programında sarmal yaklaşım üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde Cumhuriyetten günümüze imam hatip ortaokullarının kısa bir serüveni, zikredildikten sonra 2020-2021 yılı Arapça öğretim programları ve içeriklerinin yanısıra bütün sınıf seviyelerinin birinci temalarının sarmallık ilişkisi irdelenmiştir. Üçüncü bölümde ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Konya ili genelinde 170 İHO'da Arapça derslerine giren 195 öğretmene uygulanan 15 soruluk anketin analizine ve sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan faktör analizlerine istinaden yedinci soru anketten çıkarılmıştır. Bu bölümün sonunda elde edilen sonuçlar, Arapça öğretim programı üzerinde çalışan program geliştiricilere ışık tutması da hedeflenmiştir.

Bu çalışmayı yapmaya yüreklendiren ve destek veren danışman hocam Doç. Dr. Muhammet Vehbi DERELİ'ye teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca bu çalışma için gerekli izinleri sağlayan Konya İl Milli Eğitim Müdürü Seyit Ali BÜYÜK'e, anketin uygulanmasında gayret gösteren Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünde din öğretiminden sorumlu Müdür Yardımcısı Erkan YAKIŞIR'a, çalışmaya zaman ayırıp ciddiyle anketi dolduran Konya Milli Eğitim Müdürlüğünün sorumluluk alanında bulunan imam hatip ortaokullarında görevli Arapça öğretmenlerimize teşekkürlerimi ve minnettarlığımı ifade etmek isterim.

Hakan AĞAÇ

Konya - 2021

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR	ix
TRANSKRİPSİYON SİSTEMİ	x
GİRİŞ	1
1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE PROBLEMİ	1
2. ARAŞTIRMA KONUSUYLA İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE VE KONUyla İLGİLİ BELLİ BAŞLI YAPILAN ARAŞTIRMALAR	2
3. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
5. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	5
6. EVREN VE ÖRNEKLEM	5
7. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	5
8. VERİ ANALİZİ	6
BİRİNCİ BÖLÜM	
MEB 2023 VİZYONU VE PROGRAM İÇERİK DÜZENLEME YAKLAŞIMLARI	
1. MEB 2023 VİZYONU	7
2. İHO VE İHL VİZYON HEDEFLERİ	10
3. EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM PROGRAMI KAVRAMLARI	12
3. 1. Eğitim Programı	12
3. 2. Öğretim Programı	12
4. PROGRAM İÇERİK DÜZENLEME YAKLAŞIMLARI	14

İKİNCİ BÖLÜM

CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE İMAM HATİP OKULLARI VE 2020 – 2021 YILI İHO ARAPÇA ÖĞRETİM PROGRAMLARI

1. İMAM HATİP OKULLARI	18
2. İMAM HATİP ORTAOKULLARI ARAPÇA ÖĞRETİM PROGRAMI	
GENEL TANITIMI	25
2. 1. Vizyonu	25
2. 2. Temel Yaklaşımı	25
2. 3. Yapısı	27
2. 4. Öğrenme Alanları	27
2. 4. 1. Dinleme- Anlama	27
2. 4. 2. Konuşma	28
2. 4. 3. Okuma – Anlama	28
2. 4. 4. Yazma	29
3. DİL YETERLİLİK DÜZEYLERİ	30
4. İHO 5.6.7.8.SINIFLAR ARAPÇA DERSİ TEMALARI VE SÜRELERİ	31
5. İHO ARAPÇA ÖĞRETİM PROGRAMINDA SARMAL YAPI	33

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ANKET VERİLERİNİN ANALİZİ

1. ANKET GEÇERLİLİĞİ İÇİN FAKTÖR ANALİZİ	38
2. VERİLERİN SPSS'DE YORUMLANMASI	42
3. ÖLÇEK İÇİN GÜVENİRLİK VE GEÇERLİLİK ANALİZİ	49
4. GENEL SORULAR FREKANS DAĞILIMLARI	51
4. 1. Tablo 1	51
4. 2. Tablo 2	52
4. 3. Tablo 3	53
4. 4. Tablo 4	54
4. 5. Tablo 5	55

5. MEB 2023 VİZYONU VE SARMALLIKLA İLGİLİ SORULARIN

FREKANS DAĞILIMLARI	57
5. 1. Tablo 1	57
5. 2. Tablo 2	58
5. 3. Tablo 3	59
5. 4. Tablo 4	60
5. 5. Tablo 5	61
5. 6. Tablo 6	63
5. 7. Tablo 8	64
5. 8. Tablo 9	65
5. 9. Tablo 10	67
SONUÇ	69
KAYNAKÇA.....	78
EKLER (RESMİ İZİNLER VE ANKET SORULARI)	81

KISALTMALAR

AİHL: Anadolu İmam Hatip Lisesi

a.g.e. : Adı geçen eser

a.g.l. : Adı Geçen Link

Bil. : Bilimler

bkz. : Bakınız

DÖGM: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

DÖP: Din Öğretimi Programı

EBE : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ens. : Enstitü

İHO: İmam Hatip Ortaokulu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MONE: Ministry of National Education(Milli Eğitim Bakanlığı)

md. : Madde

OBM : Ortak Başvuru Metni

s. : Sayfa

SBE : Sosyal Bilimler Enstitüsü

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paketi)

Sy. : Sayı

vd. : Ve diğerleri

TRANSKRİPSİYON SİSTEMİ

Sessiz harfler	Uzun heceler
ء : ʾ	ا : â
ث : ṯ	و : û (ü, ö, o)
ح : ḥ	ي : î
خ : ḫ	
ذ : ḏ	
ص : ṣ	
ض : ḏ	
ط : ṭ	
ظ : ṣ	
ع : ʿ	
غ : ğ	
ق : q	

Not: Yukarıda verilen transkripsiyon alfabesi kişi isimleri, eser adları, künyeler ve kurum adları için, gerekli durumlarda da kimi kelimelerin telaffuzlarını göstermek için kullanılmıştır. Türkçede sık kullanılan özel isimlere transkripsiyon uygulanmamıştır.

GİRİŞ

1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE PROBLEMİ

Ülkemiz okullarında öğretilen yabancı dillerden bir tanesi de Arapçadır. Arapça öğretiminde diğer yabancı dil öğretimlerinde olduğu gibi öğrenciler bazı zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu zorluklar öğreticiden, öğrenenden, öğretim programlarından ve çevreden kaynaklanan zorluklar olarak sınıflandırılabilir.

MEB 2023 Vizyon Belgesinde imam hatip okulları ve liseleri için “İmam Hatip Okullarının Müfredat, Ders Yapısı ve Dil Yeterlilikleri İyileştirilecek”¹ şeklinde birincil bir hedef ortaya koymuştur. Bu hedef ışığında ülkemizde hali hazırda Temel Eğitim Okulları bazında Arapça dersinin okutulma durumları incelendiğinde; İlkokul 2. Sınıftan Ortaokul 8. sınıfa kadar seçmeli olarak okutulabildiğini ve imam hatip ortaokullarında ise zorunlu ders olarak haftada iki saat her sınıf seviyesinde okutulduğunu görmekteyiz. İHO’ların haftalık ders çizelgeleri incelendiği zaman Arapça dersinin 5-6-7. sınıflarda 1 saat seçmeli ders olarak Arapça seçilmesiyle birlikte haftada 3 saat olacak şekilde, 8. sınıfta ise 2 saatlik Arapça dersinin seçilmesiyle haftada 4 saate kadar okutulma imkânının olduğunu görüyoruz.²

MEB’nın İlköğretim Arapça Öğretim Programı olarak bir bütün olarak ele aldığı programda “sarmal yaklaşımı”³ temel aldığını ifade etmesi nedeniyle, araştırmamızda İHO 5-6-7. ve 8. sınıf Arapça öğretim program içerikleri incelenerek sarmal yapının olup olmadığı; varsa hangi içeriklerle örtüştüğü ve devam ettiği sorularının cevapları aranmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla MEB 2023 Vizyonunun imam hatip okullarına yönelik belirtilen hedefleri göz önüne alınarak İHO’ların 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında okutulan Arapça derslerinin öğretim programlarının program geliştirme çeşitlerinden olan sarmal yapı bakımından uygunluğu ele alınmıştır.

¹ MEB Vizyon Belgesi, Sy.107 <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>. (Erişim 10.12.2020)

² <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>. (Erişim 10.12.2020)

³ https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/_Arapca_2-8_9-12_Turkce.pdf. (Erişim 10.12.2020)

2. ARAŞTIRMA KONUSUYLA İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE VE KONUyla İLGİLİ BELLİ BAŞLI YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Türkiye’de Arapça öğretim programlarıyla, başka bir deyişle Arapça müfredatı ile ilgili şimdiye kadar birçok kitap, makale, araştırma ve tez çalışması yapılmıştır. Ancak bütün bu çalışmalara rağmen İHO ve imam hatip liselerinde Arapça öğretimi hep tartışılır olmuştur. Bu tartışmaların varlığı ve devam etmesi, imam hatiplerde Arapça öğretimi ve öğrenimiyle ilgili konuyu daha kapsamlı ele alan yeni çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ancak MEB 2023 Vizyonu ışığında İHO’ların Arapça öğretim programlarının sarmal yapı bakımından incelenmesi ve araştırılmasına yönelik literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Daha çok okullarda okutulan Arapça ders kitapları ve serilerinin incelenmesi ile Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Tespit edebildiğimiz kadarıyla ilgili makale, kitap ve tezlerden bazıları şunlardır:

1. Murat Özcan, *Gazi Eğitim Fakültesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Hazırlık Sınıfı İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uygun ve Model Eğitim Yönetim Sistemi Destekli Müfredat Önerisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi EBE, 2012 .
2. Seval Gültekin, *İmam Hatip Ortaokulları 5. Sınıflarda Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi EBE, 2013.
3. Ahmet Çağlayan, *İmam Hatip Ortaokullarında Görevli Öğretmenlerin İşe Yabancılaşmasına İlişkin Alguları (Diyarbakır İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi SBE, 2015.
4. Murat Demir, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programının ve Ders Materyallerinin Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi EBE, 2015.
5. Zeynep Oktay, *Cumhuriyet Dönemi Ortaöğretim Kurumlarında Arapça Dersi Öğretim Programlarında İletişimsel Yaklaşım*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi EBE, 2015.

6. Murat Özcan, *Türkiye’de ve Dünyada Arapça Öğretimi İçin Müfredat Geliştirme Çalışmaları ve İlköğretim Arapça Dersi Müfredatı için Bazı Öneriler*, Makale, International Journal of Science Culture and Sport, Special Issue 4, August, 2015
7. Şakir Demirbaş, *Türkiye’de İmam - Hatip Ortaokullarında Okutulmakta Olan Arapça Ders Kitabı Serisi ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi EBE, 2016.
8. Fikriye Rana Kaya, *İmam Hatip Ortaokulu Öğrenci Velilerinin Beklentileri*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi SBE, 2016.
9. Ahmet Yaşar, *İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Katılımına Yönelik Ana Baba Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi EBE, 2017.
10. Murat Gök, *Başlangıcından Günümüze Türkiye Cumhuriyeti İmam Hatip Okulları, Liseleri ve Ortaokullarında Okutulan Arapça Kitapların İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi EBE, 2017.
11. Mevlüt Kesman, *İmam Hatip Ortaokulu Meslek Dersleri Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, SBE, 2018.
12. Sevim Özdemir, *Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İmam-Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Arapça Ders Kitabının Değerlendirilmesi (Nitel Veriler Işığında)*, Makale, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, sy. 59, 2018.
13. Songül İnanlı, *Proje İmam – Hatip Liselerinde Arapça Hazırlık Sınıfı Öğretim Yöntem ve Teknikleri*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, SBE, 2019.
14. İsmail Yurtsever, *İmam Hatip Ortaokullarında Okul ve Velilerin Birbirlerinden Beklentilerinin Karşılıklı Olarak Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortak, 2019.
15. Hacer Kocabey, *İmam Hatip Liselerinde Arapça Konuşma Öğretimi (Tespit ve Değerlendirme)*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, SBE, 2019.

16. Aymen Mortaç, *Türkiye’de Arapça Öğretimi Açısından “Silsiletü’l - Lisan” Ders Kitabının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, SBE, 2019.
17. Aydın Bozkurt, *Uşak ve Çevresinde Arapça Öğretiminin Problemleri ve Çözüm Yolları*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, SBE, 2019.
18. Muhammed Karmış, *Okul Yöneticilerine Göre İmam Hatipli Vizyonu*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, SBE, 2019.
19. İmran Annadıncı, *İmam Hatip Mektepleri Meslek Dersleri Öğretim Programları ve Bu Programların Hazırlanmasında Etkili Olan Anlayışlar (1924-1930)*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, SBE, 2019.

3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu inceleme sonunda İHO’larda takip edilen Arapça öğretim programlarının sarmal yapı açısından daha da geliştirilerek öğrencilerin Arapçayı severek ve kalıcı öğrenmelerinin sağlanması yanında, Arapça öğretim programı alanındaki araştırmacılara katkı sağlanması ve Arapça derslerine giren öğretmenlerin Arapça öğretim program içeriklerinin sarmal yapısına dikkat çekilmesi amaç edinilmiştir.

4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ülkemiz okullarında yabancı dil öğretiminden istenen sonuçlar alınamamaktadır. Tarcan’a göre yabancı dil öğretiminde uzun yıllar ortaya konan çabaya rağmen istenilen sonuç alınamamaktadır. (Tarcan, 2004, s: 3).Yabancı dil öğretiminde dili işlevsel olarak kullanabilme hedeflenirken, genel olarak öğrencilerin günlük hayatta kendilerini ifade edebilecek düzeyde bile Arapça dilini kullanamıyor olması ülkemizde Arapça öğretimindeki sorunu ortaya koymaktadır. Bu sorunun çözümünde ilk olarak öğretim programının değerlendirilmesi ve elde edilen veriler neticesinde programın eksiklikleri giderilerek programın MEB 2023 Vizyonu ışığında geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Ülkemizde Arapça öğretimindeki sorunlardan birinin de öğretim programlarından kaynaklanan sorunlar olduğu varsayılarak imam hatip ortaokulu 5.6.7.8 sınıf Arapça

öğretim programlarının MEB 2023 Vizyonu ışığında incelenmesi gerekli görülmüş ve Arapça dersi öğretim programlarının içeriğinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirmenin sarmal yaklaşıma dayanarak yapılmasının sorunun çözümüne rehberlik edeceği ön görülmüştür. Bu alanda sarmal içerik olarak bir çalışmanın şimdiye kadar yapılmamış olması bu çalışmanın yapılmasını gerekli hale getirmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

5. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmamızda MEB Talim Terbiye Kurulunca kabul edilen İlköğretim 2 - 8.Sınıf İlköğretim Arapça Öğretim Programının (MEB, 2016) imam hatip ortaokulları 5. 6. 7. ve 8. sınıfları program içeriklerinin sınıf temaları arasındaki sarmal yapı ilişkisi betimsel analiz ve doküman incelemesi yöntemiyle incelenip ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Bogdan ve Biklen, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). “Doküman inceleme tekniği kaynakların toplanması, sistematik incelenmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinden oluşur.” (Ekiz, 2009). Bu sarmal ilişki incelemesi yapılırken nicel araştırma yöntemlerinden anket formu kullanılmıştır.

6. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini ve örneklemini Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü sorumluluğunda bulunan 170 adet imam hatip ortaokulunda 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Arapça derslerine giren ve ankete katılan 195 adet Arapça öğretmeni oluşturmuştur.

7. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmayla ilgili doküman incelemesi yanında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra 2020-2021 eğitim – öğretim yılında imam hatip ortaokullarının 5.6.7.ve 8.sınıfında Arapça derslerine giren 195 adet öğretmene nicel

verileri elde etmek amacıyla geliştirilmiş olan 5 tanesi genel bilgiler olmak üzere toplam 15 soruluk bir anket hazırlanarak elektronik ortamda uygulanmıştır.

8. VERİ ANALİZİ

Bu çalışmada, nicel verilerin analizinde IBM SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise, betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Anket formundaki sorular kategorilere ayrılarak sorulara verilen cevaplardan, veriler tahlil edilerek gözden geçirilmiş ve verilerin hangi temalar altında düzenleneceği belirlenmiştir. Belirlenen temalar doğrultusunda, veriler kategoriye ayrılarak faktör analizleri yapıldıktan sonra kodlar elde edilmiş, bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır. Yapılan faktör analizleri sonucu yedinci soru anketten ve analizden çıkarılmıştır. Nicel analiz yolu ile de frekanslar ve yüzdeler hesaplanmıştır. Bunun yanında uygulanan anketin geçerlilik ve güvenilirlik testleri de yapılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

MEB 2023 VİZYONU VE PROGRAM İÇERİK DÜZENLEME YAKLAŞIMLARI

1.MEB 2023 VİZYONU

Milli Eğitim Bakanlığı, 2023 Vizyon Belgesini 23 Ekim 2018 tarihinde kamuoyuna açıkladı. Vizyon belgesinde eğitim sistemimiz için 17 bölümde toplamda 44 ana hedefin belirlendiği, bu ana hedeflerin altında yer alan hedeflerle birlikte yaklaşık üç yüz hedefin olduğu söylenebilir.

2023 vizyonunun temel amacı belgede şu şekilde açıklanmıştır: “Çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayırına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmektir.”⁴Bizim burada çalışmamıza konu edindiğimiz hedefi ise imam hatip ortaokulları ve liseleri bölümünde yer alan “İmam Hatip Okullarının Müfredat, Ders Yapısı ve Dil Yeterlilikleri İyileştirilecek” ana hedefine ilişkindir.

Sözü edilen hedefi irdelemeden önce MEB 2023 Vizyonunun felsefi temeline değinmek faydalı olacaktır. MEB 2023 Vizyon Belgesi insanı temele alarak şöyle ifade edilmektedir: “Eğitimin ana ögesi ve baş öznesi insandır. Yetiştirmek istediğimiz insan profilini ortaya koymadan ve Türkiye’nin eğitimde ihtiyacı olan paradigmayı belirlemeden ruhu, istikameti, gaye ve felsefesi olan bir evrensel pedagoji yaratmamız güçtür. Bu bakımdan insan, 2023 Eğitim Vizyonunun odak noktasıdır. 2023 Eğitim Vizyonu, insanı maddi-manevi tüm varlık unsurlarıyla bir bütün olarak gören bakışı temsil etmektedir. Zira insan duyumsal, duygusal ve bilişsel ihtiyaçları olan bir beşerdir. Beşerin evrensel bilince ulaştığı insana erme, insan olma yolculuğunun başkahramanıdır.”⁵

2023 Eğitim Vizyonunun felsefi temelinde dikkat çeken diğer bir husus da Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk’un vizyon belgesinin sözün özü kısmında 2023 Eğitim Vizyonunun öğrenci, ebeveyn, öğretmen ve okul olarak dört temel unsura dayandığını ve öğrencilerin bu ekosistem içinde ortak paydayı teşkil ettiğini vurgulamasıdır. Bu minvalde eğitimi bir ekosistem olarak görmeyi ve sistemin tüm alt bileşenlerini eş zamanlı tasarlamayı hedefleyen bir yöntemden söz etmektedir.⁶

⁴ MEB Vizyon Belgesi, Sy.7 <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>. (Erişim, 17.12.2020)

⁵ MEB Vizyon Belgesi, Sy.14, 15, 16<http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>. (Erişim, 17.12.2020)

⁶ MEB Vizyon Belgesi, Sy.8, 9<http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>. (Erişim, 17.12.2020)

“Mutlu çocuklar, güçlü Türkiye” şiarıyla MEB 2023 Eğitim Vizyonunun önümüzdeki üç yıl içinde eğitim sistemimize nitelikli değişimler ve yenilikler getireceği beklenmektedir.

Vizyon Kavramı

Vizyon (Uzgörü) uzağı görme, geleceği görme, geniş görüşlü olma anlamında kullanılan bir klasik yönetim bilimi terimidir (Buzlu, 2011: 12). Vizyon kelimesinin Latince “videre” kelimesinden türemiş olan “Visio” sözcüğünün “anlamak”, “kavramak” anlamına karşılık olarak kullanıldığı belirtilmektedir. Vizyon, örgütün veya kuruluşun gelecekte nerede olmak istediğine yönelik ipucu vererek; ilerleyen sürecin tüm aşamalarını belirtir. Örgüt, ideal bir başarı için öncelikle vizyonunu belirlemesi gerekmektedir. Örgütün neyi amaçladığı ve hedefe ulaşmak için neler yapması gerektiği belirlenmeden istediği başarıyı yakalaması mümkün değildir (a.g.e: 194). Diğer bir tanıma göre, vizyon geleceğin amaçlarını ve hedeflerini kapsayan, örgütün gelecekte olmasını istediği hedefler ve neyi başarmak istediğine yönelik ifadelerin tamamıdır (Barutçugil, 2013: 38).

Yönetim bilimleri yazınında vizyon, genellikle bir öngörü bir kavram ya da bir bakış, geleceğin tasarlanmış bir resmi olarak tanımlanmaktadır. “Visio” sözcüğü görme/izleme olaylarını tanımlamak üzere türetilmiştir. Vizyon bir örgütün hedeflerini, amaçlarını ve geleceğe giden yolunu tanımlar. Vizyon örgüt ya da kuruluş için istenen geleceğin görüntüsünü sunmaktadır (Özer, 2015: 426). “Yönetim bilimleri yazınında vizyonun anlamı; gelecek ile ilgili senaryo kurgulamak ve senaryonun gerçekleşeceği varsayımıyla hareket etmektir”. Vizyon ifadesinin örgüt içindeki her kademedeki çalışan tarafından bilinmesi ve anlaşılabilmesi için net, açık ve yalın bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Vizyon somut bir gelecek görüntüsüdür, örgütün geleceğinin resmidir ve örgütün neden bu geleceği yaratmak olduğunu açık bir şekilde ya da dolaylı olarak anlatması gerekmektedir (a.g.e.: 426).

Vizyon planlama ile yakından ilgilenen bir kavramdır. Vizyonun amacı gerçekler ile gelecekte beklenen şartları birleştirerek, örgüt için hayal edilen bir gelecek imajı

oluşturmaktır. Bu açıdan vizyon üst yönetim kararı ile değil paydaşlar, yöneticiler ve çalışanların ortak kararı ile oluşturulmaktadır (Sökmen, 2014: 307). Belirlenen vizyon yardımıyla değişim için belirlenen güç sağlanırken, çalışanlar ve yöneticiler de iş birliği içerisinde ortak fikirlerle bir araya toplanır. Vizyon bireyleri bir arada tutan, belirlenmiş bir hedefe yönlendiren, bireylerin gelecekle ilgili beklentilerini ve amaçlarını belirlemiş olur. Saptanmış iyi ve doğru bir vizyon çalışanlar için de duygusal bir coşkunluk oluşturarak başarı hedefi için gerekli motivasyonu çalışanlara verir. Böylelikle saptanmış olan vizyona ulaşmak için çalışanlarda gerekli çabayı göstermesi beklenmektedir. (a.g.e: 307)

Misyon kavramı ve vizyon kavramı birbirinden ayrı kavramlardır. Vizyon, örgütün gelecekte ne olmak istediğiyle ilgili bir cümle olarak ortaya koyarken, misyon cümlesi stratejilerin başlangıç noktası olarak ifade edilen temel hedeftir. Misyon ve vizyon kelimelerinin açık bir şekilde ifade edilmesinin nedeni örgütün varmak istediği yönle ilgili bağlantıyı derinleştirmektir (Barutçugil, 2013: 38). Vizyon, dünya standartlarında bir üretici, tercih edilen örgüt veya kuruluş, en iyi hizmet sağlayıcı, yüksek motivasyonu olan kaliteli bir çalışma ortamı, beklentilerin üzerinde olan bir ekip olmak şeklinde gösterilebilmektedir. Misyon ise daha çok açık olarak belirlenmiş amaçlar ve stratejilerin başlangıç yeri olabilecek görev tanımı olarak ifade edilmektedir (a.g.e.: 39).

2. İHO VE İHL VİZYON HEDEFLERİ

MEB 2023 Vizyon Belgesinde imam hatip ortaokulları ve liseleri başlığında 2 ana hedeften ve bunların alt hedeflerinden bahsedilebilir. Birinci hedef ve alt hedefleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.⁷

HEDEF		
1	İMAM HATİP OKULLARININ MÜFREDAT, DERS YAPISI VE DİL YETERLİLİKLERİ İYİLEŞTİRİLECEK	
	<p>İmam hatip okullarındaki program çeşitliliği korunacak ve genel ortaöğretimdeki esnek ve modüler yapıyla uyumlu hâle getirilecektir.</p>	1
	<p>İmam Hatip Okulları programlarının ders saati ve ders türü genel ortaöğretim kurumlarına göre çok fazla olduğundan, azaltılacaktır.</p>	2
	<p>Meslek dersleri ile akademik derslerin oranları, farklı alanlarda üniversite okuyacak öğrencilere göre planlanacaktır.</p>	3
	<p>İmam hatip ortaokuluna devam eden çocuklarımıza özellikle Arapça ve diğer yabancı dil alanlarında nitelikli destek eğitimleri düzenlenmek üzere yaz okulları açılacaktır.</p>	4
	<p>Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim programları düzenlenecektir.</p>	5
	<p>Arapça ders kitapları dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında tüm dil becerilerini geliştirecek şekilde bir bütün hâlinde tasarlanacaktır.</p>	6
	<p>Arapça öğrenimi etkileşimli kaynaklarla desteklenecektir.</p>	7

⁷ MEB Vizyon Belgesi, Sy.106, 107 <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>. (Erişim, 17.12.2020)

<p>İmam hatip okullarındaki başarılı örnekler yaygınlaştırılacaktır.</p> <p>8</p>	<p>Toplumsal sorumluluk ve gönüllülük programları ile model uygulamalar İmam Hatip Okulları tarafından hayata geçirilecektir.</p> <p>9</p>	<p>Okulların fiziksel altyapılarının iyileştirilmesi ve mevcut fiziksel imkânların daha etkin kullanılması için analizler yapılacaktır.</p> <p>10</p>
--	---	--

İkinci hedef ve alt hedefleri de şu şekildedir.⁸



Giriş bölümünde de ifade edildiği gibi bu çalışmanın birincil hedefi imam hatip ortaokulları 5, 6, 7 ve 8. sınıf Arapça öğretim program içeriklerinin sarmal yapıya uygunluğunun incelenmesidir. Çalışma esnasında her sınıf düzeyinde sadece birinci üniteler karşılaştırılarak aralarında sarmallık yapısının olup olmadığı; sarmallık ilişkisi var ise bunun ne şekilde gerçekleştiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

⁸ MEB Vizyon Belgesi, Sy.107 <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> (Erişim 17.12.2020)

3. EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM PROGRAMI KAVRAMLARI

3.1. Eğitim Programı

Eğitim programına ilişkin alan yazında farklı tanımlar yer almaktadır. (Varış 1976), eğitim programını, bir eğitim kurumunda milli eğitimin ve eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda, çocuklara, gençlere ve yetişkinlere sağlanan tüm faaliyetler olarak ifade etmiştir.

Saylor, Alexander ve Lewis'e (1981) göre ise eğitim programı, kişilerin eğitilmesi amacıyla onlara öğrenme yaşantıları sağlama planıdır.

Uşun (2016), eğitim programını “bir işin niçin yapılacağını (hedef), bölümler ile bölümlerin sırasını (içerik) ve nasıl, nerede, ne zaman ve kim ile yapılacağını (eğitim durumları) gösteren önceden hazırlanmış bir çizelge (izlence)” olarak tanımlamıştır (s. 2). Ertürk'e (1998) göre “belli öğrencileri, belirlenen süre içerisinde yetiştirmek amacıyla yürütülen eğitim durumlarının tümü” yetişek yani eğitim programı olarak ifade edilir (s.14).

Bu ifadelerden yola çıkılarak, eğitim programının tanımının farklı eğitimcilere göre çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Fakat programın hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri doğrudan ya da dolaylı olarak, birçok araştırmacının eğitim programı tanımında yer almaktadır.

3.2. Öğretim Programı

Öğretim programıyla ilgili yapılan tanımlamalar, eğitim programı ve öğretim programı kavramlarının çoğu yerde birbirinin yerine kullanıldığını göstermektedir (Bayraktar, 2014; Demirel, 2012).

Bazı eğitim bilimciler, eğitim programı ve öğretim programının farkını, yapmış oldukları tanımlamalarla açıkça ifade etmişlerdir. Varış (1976), öğretim programının “eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan ve bilgi ve becerilerin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir

program” olduğunu ifade etmiştir (s. 18). Özçelik (2009) ise öğretim programını “bir dersle ilgili öğrenme-öğretme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planı” olarak tanımlamıştır (s. 231). Demirel (2012) de öğretim programının “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” olduğunu belirtmiştir (s. 6).

Öğretim programı ile ilgili yapılan bu tanımlardan yola çıkılarak, öğretim programının eğitim programının içinde yer alan ve eğitim programlarının detaylandırıldığı bir öğretim planı olduğu söylenebilir. Bu çalışma da, imam hatip ortaokulları 5.6.7.8 sınıflar için hazırlanan Arapça programını değerlendirmeyi amaçladığı için, bir öğretim programı değerlendirme çalışmasıdır.

4. PROGRAM İÇERİK DÜZENLEME YAKLAŞIMLARI

İçerik düzenlenmesinde; konu alanının özelliğine uygun olarak içerik düzenleme yaklaşımlarının dikkate alınması gerekir (Demirel, 2011: 123). Bu yaklaşımlar aşağıda tanımlanmaktadır.

Doğrusal Yaklaşım: Demirel'e göre doğrusal yaklaşım, içerikteki bilginin birbiri ile ardışık olarak sıralandığı ya da bir bilginin öğrenilmesi için başka bir bilginin ön koşul olduğu durumlarda kullanılan yaklaşımdır (Demirel, 2011: 127).

Modüler Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre içerik düzenlenirken konular öbekler halinde düzenlenir. Konuların veriliş sırası esneklerdir. Öğrenilecek üniteler öbeklere ayrılır. Ayrılan öbekler birbirinden bağımsızdır ve her biri kendi içinde bağımsız özellik taşıyabilir (Demirel, 2011: 128).

Piramitsel ve Çekirdek Yaklaşım: Demirel'in belirttiği gibi piramitsel yaklaşıma göre, konular ilk yıllarda geniş tabanlı olarak yer alır ve gittikçe birimler daralır. İçerik, esnek değildir; detaylı ve kesin olarak belirlenir. Çekirdek yaklaşıma göre ise öncelikle ortak konular bütün öğrenciler tarafından alınır. Öğrenciler ilgi alanlarına göre ders alabilirler (Demirel, 2011: 128).

Konu Ağı - Proje Merkezli Yaklaşım: Bu yaklaşımda harita şeklinde konular belirlenir. Öğrencilere katılım payı verilir ve öğrenciler de proje şeklinde konu belirleyebilirler (Demirel, 2011: 129).

Sorgulama Merkezli Yaklaşım: Bu yaklaşımda içerik düzenlenirken öğrencilerin sorularına ve ihtiyaçlarına önem verilir. Eğitim düzeyi yükseldikçe öğrenci sorularına göre düzenlenen içeriğin daha anlamlı olacağından bu yaklaşım daha çok lisansüstü öğrenime uygundur (Demirel, 2011: 129).

Sarmal Yaklaşım: Bu yaklaşım sadece konuların bir sıra takibinde izlenmesi değil; yeri geldikçe konuların kapsamını da genişletilmesini ön görür. Sarmal programın dayandığı temel düşünce, yeni öğrenmelerin ön öğrenmeler üzerine inşa edilmesidir.

Sarmal yaklaşım özellikle dil öğretim programlarının içeriğinin düzenlenmesinde kullanılır (Demirel, 2011: 127).

Sarmal Yapı Yaklaşımı

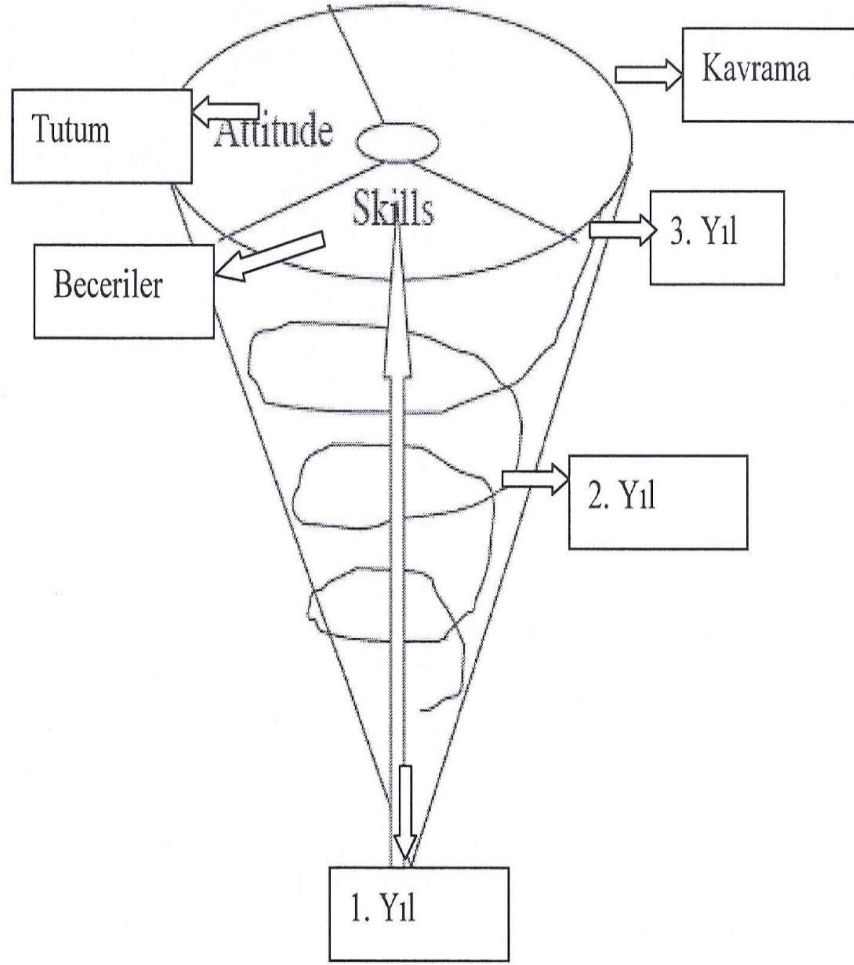
Bu yaklaşım ile ilgili birçok eğitimci ve araştırmacının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Öğrencinin ön öğrenmelerinin üzerine yeni öğrendiklerini de katarak öğrenmeyi daha kolay ve kalıcı hale getirmesi için öğretim programlarının sarmal yapıya göre düzenlenmesi önem arz etmektedir. Ön öğrenmelerin öğrenmede etkili olduğunu Selley şöyle açıklar: “Bilgi sınırları çizilen kesin bir kavram değildir. Bu süreçte profesyonelce düşünmeyi gerektirir. Bilgiyi belli birimlere ayırıp, önceden sınırlandırmalar yapmak doğru değildir. Öğrencileri üst düzey düşünceye sevk edebilmek için öğretmen yansıtma, analiz etme ve karşılaştırma becerilerine yer vermelidir. Öğrencilerin üst düzey düşünebilmelerinin yanı sıra öğrenmelerini kalıcı hale getirebilmek için ön öğrenmelerle bağlantı kurmalarını sağlamak gerektirmektedir. Bu sayede hem üst düzey öğrenmeleri gelişirken hem de öğrenmelerinin kalıcılığı artacaktır” (Selley, 1999).

Bruner’e göre son yüzyılda bilgilerdeki gelişmeler hızla bir şekilde artarken öğrenmeyi aktarmada yeni yöntemlerin bulunmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bilgiyi dönüştürmek ve zihinsel becerileri geliştirmek esas olmuştur ve bu amaca en uygun program da sarmal yaklaşımı temele alan programdır (Bruner, 1960).

Demirel içerik düzenleme yaklaşımlarından, Bruner tarafından geliştirilen sarmal yaklaşımı daha önceden öğrenilen konuları yeri geldikçe kapsamı daha da geliştirilerek tekrar edilmesi olarak tanımlamaktadır (Demirel, 2013:127).

Sarmal yaklaşım, konuların tekrarlı yenilenmesine dayalıdır. Diğer programlarda da tekrar yapılmasına rağmen sarmal yaklaşım derinlemesine anlama fırsatı verir. Her yapı bir önceki üzerine inşa edilir ve böylelikle öğrenciler çok zorlanmadan bilgilerini geliştirirler. Sarmal yaklaşım aynı zamanda öğrencilerde yansıtma yeteneğini de geliştirir. Bu yaklaşım tüm ders boyunca bağlantılar yapma ihtiyacı doğurur. Şekil 1’de konuların

giderek genişlediği ve transferlerin yapıldığı sarmal yaklaşım modeli konuyu açıklar özelliktedir (Bullpitt ve Deane, 2009).



Şekil 1. Sarmal Program

Sarmallığın üç temel özelliği, konuların tekrar edilerek yenilenmesi, yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi ve konuların giderek derinleşmesidir (Harden, 2001: 417 - 418).

Literatürdeki tanımlamalara ek olarak Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun hazırladığı ve onay verdiği MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün sitesindeki İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programında sarmal yapı şöyle tarif edilmektedir: “Sarmal yapı, öğrencilerin ve öğretmenlerin belirli bir konuyu, daha sonraki konular içinde tekrar etmelerine olanak tanır. Böylece öğrenilen bir konunun unutulması önlenmiş olur ve aynı konu değişik zamanlarda değişik görünümle tekrar edilerek pekiştirilir” (MEB, 2016).

Sarmal içerik düzenleme yaklaşımının temeli yapılandırmacı yaklaşıma dayanır. Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır (Perkins, 1999).

Yapılandırmacılık, bilgiyi yapılandırma ve bilginin doğası olarak meydana gelen bir kavram olarak tanımlanır. Geleneksel yöntemdeki bilginin aktarımı ve ezberinin aksine, yapılandırmacılık bilginin yeniden oluşturulmasına dayanır. Sarmal yaklaşım da konuların kapsamının giderek genişletilerek yapılandırılmasıyla oluşur (Demirel, 2013: 127).

Yukarıda ifade edilmeye çalışılan bu açıklamalardan hareketle, öğrenci merkezli anlayışının benimsenmesiyle önem kazanan yapılandırmacılığın birçok cihetten sarmal içerik düzenleme yaklaşımı ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde anlamlandırıp yapılandırması sarmal öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim programları sayesinde kalıcılığa ulaşmaktadır.



İKİNCİ BÖLÜM

**CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE İMAM HATİP OKULLARI VE 2020-2021
YILI İHO ARAPÇA ÖĞRETİM PROGRAMLARI**

1. İMAM HATİP OKULLARI

İmam Hatip Okullarının ilk defa ortaya çıkışı Osmanlı devletinin son dönemlerine rastlamaktadır. Tevcihi Cihat Nizamnameleriyle vaiz yetiştirmek amacıyla açılan ve Medresetu'l-Vâ'izîn ismi verilen öğretim kurumları, 1912 yılında faaliyete geçmiştir. İmam ve hatip yetiştirmek maksadıyla açılan Medresetu'l-E'imme ve'l-Huṭabâ' kurumları ise 1913 yılında öğretime başlamıştır. İmam hatip okullarının tarihsel sürecine açıldığı dönemler ve bu dönemlerde bu okullara verilen isimler üzerinden bakmak doğru olacaktır (Öcal, 2011).

Medresetu'l-Vâ'izîn: 6 Şubat 1912 tarihinde yayımlanan bir nizamname ile İslam dininin medeniyet kurup; kurduğu medeniyeti yaşatan bir din olduğu belirtilmiş, onun faziletlerini, erdemlerini ve güzelliklerini insanlık âlemine anlatabilecek kâmil insanlar, başka bir ifadeyle 'İslam tebliğcileri' yetiştirmek amacıyla "Medresetu'l Vâ'izîn" kurumu açılmıştır. Medresetu'l-Vâ'izîn'in müfredatı din dersleri ağırlıklı olmasına rağmen edebiyat, tarih, coğrafya, matematik, geometri, hukuk bilgisi, sağlık bilgisi, felsefe, astronomi, sosyoloji, iktisat gibi dersler de azımsanmayacak ölçüdedir. Medresetu'l-Vâ'izîn'i bitirenler askeri birliklerin imamlığı ile vaizlikte görev alabiliyordu (Öcal, 2011).

Medresetu'l-E'imme-i vel-Huṭabâ: Osmanlı Devleti 1913 yılında "Medresetu'l-E'imme ve'l-Huṭabâ'yı açmıştır. O dönemde mevcut imam ve hatip sayısında eksikliğin olması, yeterli nitelikte imam ve hatip bulunmaması gibi durumlar söz konusuydu. Daha nitelikli, bilinçli ve bilgili imam ve hatip yetiştirmek amacıyla bu kurumlar açılmıştır. Bu medreselerde yalnızca dini ağırlıklı eğitim uygulanmıştır (Öcal, 2011).

Medresetu'l İrşâd: "Medresetu'l-Vâ'izîn ve Medresetu'l-E'imme ve'l-Huṭabâ", 1919 yılı sonlarında "Medresetu'l-İrşâd" adı altında iki şube olarak birleştirilmiştir (Dinçer, 1974: 19). Daha önce yönetimleri Evkaf Nezaretine ait olan bu iki medrese birleştirildikten sonra yönetimleri Makam-ı Meşihat'a bağlı olan Dârul-Hikmeti'l İslâmiyye'ye verilmiştir (Doğan, 1998: 429).

İmam Hatip Mektepleri (1924-1930): 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhid-i Tedrisat kanunu ile Türkiye’de dini eğitimin durumu şekil almaya başlamıştır. 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ülke genelindeki tüm eğitim ve öğretim kurumlarının, bütçeleriyle birlikte Maarif Vekâletine bağlanmasını öngörmüştür. Tümü yedi madde olan kanunun 4. Maddesi ise din görevlisi eğitimini düzenlemiştir (Öcal, 2011).

1924 yılında İstanbul, Edirne, Erzurum, Isparta, Eskişehir, Ödemiş, Urfa, Amasya, Afyon, Antalya, Ankara, Bolu, Bursa, Balıkesir, Hopa, Bozok, Tire, Harput, Şavşat, Sivas, Gaziantep, Kastamonu, Uşak, Kayseri, Konya, Maraş, Niğde, Manisa ve Kütahya olmak üzere 29 yerde imam-hatip mektebi açılmıştır (Öcal, 2011).

Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu’nun kabulüyle imam hatip mektepleri fiilen öğretime başlamıştır. Türkiye’nin çeşitli illerinde bu mektepler açılmıştır. Ancak bu mekteplerin ömrü de uzun olmamıştır. Çeşitli gerekçeler gösterilerek Eylül 1930 tarihinde imam hatip mektepleri de kapatılmıştır (Öcal, 2011).

İmam Hatip Kursları (1948-1951): 21 Mayıs 1948 tarihinde imam hatip yetiştirme kursları açılması önergesi kabul edilmiştir. Bu kursların süresi 10 aydır. Türkiye genelinde toplamda 10 tane de kurs merkezi açılmıştır. Kursun programı fıkıh hariç dinî dersleri içerirken; bunun yanında tarih, coğrafya, Türkçe gibi kültür derslerine de yer verilmesine rağmen matematik ve fen grubu dersleri hiç verilmemiştir (Öcal, 2011).

1948 yılında çalışan din adamlarını bilgilendirmek ve günün ihtiyaçlarına göre ortaokul mezunu, askerliğini yapmış olanların devam edebileceği din adamı yetiştirmek için on il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı on ay süreli imam-hatip kursları açılmıştır. 15 Ocak 1949 tarihinden önce İstanbul ve Ankara’da, hemen sonra Afyonkarahisar, İzmir, Isparta, Kayseri, Kastamonu, Adana, Trabzon ve Urfa’da imam-hatip kursları açılmıştır (Ünsür, 2005: 150-151).

İmam-hatip kurslarının açılması ile bu kursların hangi kuruma bağlı olması ve denetlenmesi üzerinde birçok tartışma yaşanmıştır. Bazı kesimler bu kursların Diyanet

İşleri Başkanlığına bağlı olması gerektiğini dile getirirken bazı kesimler ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Dönemin Bingöl milletvekili Tahsin Banguoğlu ve Kocaeli milletvekili Nihat Erim medreselerin kapatılmasından sonra medreselerde çalışan hocaların Diyanet İşleri Başkanlığında toplandıklarını belirtmişlerdir. Anılan kişiler bu kursların Diyanet'e bağlanmasının skolastik düşüncenin tekrar yeşereceği, gerçekleşen inkılâplardan geri gidileceği ve medrese skolastiği ile müspet ilim zihniyetinin tekrar oluşacağı düşüncesiyle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak açılmasını sağlamışlardır (Gökaçtı, 2005: 173-174).

Bu kurslar mevcut imam ve vaizlerden başka kimsenin rağbet göstermemesinden dolayı 1951 yılında imam-hatip okullarının açılmasıyla kapanmıştır (Gökaçtı, 2005: 178).

İmam Hatip Okulları (1951- 1971): 1950 yılında Demokrat Parti'nin iktidara gelmesi sonrasında açılan imam hatip okullarının açılış amacını dönemin Milli Eğitim Bakanı Tefik İleri konu ile ilgili şu ifadelerle dile getirmiştir: “İmam hatip okulları açılması zaruretine kaniyiz. Çünkü Türk Milleti'ne hitap edecek olgun, kültürlü, hatip ve imamların yetiştirilmesini arzu ediyoruz” (Cumhuriyet, 3 Ocak 1951).

Okullarda okutulan din derslerinin ve Kuran kurslarının yetersiz kalmasından dolayı 13 Ekim 1951 tarihinde 601 sayılı Müdürler Komisyonu kararı ile birinci devresi ilkokula dayalı dört yıl, ikinci devresi üç yıl olan ve bir bütün teşkil eden yedi yıl süreli imam-hatip okulları açılmıştır. İlk etapta Maraş, Kayseri, Konya, Adana, İstanbul, Ankara, Isparta olmak üzere yedi ilde açılmıştır (Ünsür, 2005: 156).

1951 yılında Özel Okullar Müdürlüğüne bağlı olarak açılan yedi adet imam-hatip okulu 876 öğrenci ve 27 öğretmenle eğitim-öğretime başlamıştır (Ünsür, 2005: 156-166).

İmam-hatip okulları ilkokula dayalı 4 yıllık eğitim kurumları olarak açılmıştır. İmam-hatip okulları 1954 - 1955 eğitim öğretim yılı sonunda ilk mezunlarını verdikten sonra 3 yıllık lise kısmı da açılmıştır. Böylece imam-hatip okulları 4+3=7 yıllık bir ortaöğretim kurumu haline gelmiştir (Gökaçtı, 2005: 189).

12 Mart 1971 muhtırası sonrasında kurulan Nihat Erım Hükümeti programında imam-hatip okulları ile ilgili “İmam-hatip okulları ortaöğretime uyacak şekilde ıslah edilecektir” denilmiştir. 13 Ekim 1951 tarihinde 601 sayılı Müdürler Komisyonu kararı ile birinci devresi ilkokula dayalı dört yıl, ikinci devresi üç yıl olan ve bir bütün teşkileden yedi yıl süreli olarak açılan imam-hatip okulları, 4 Ağustos 1971 tarihinde 225 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile ortaokula dayalı 4 yıl süreli imam-hatip okullarına dönüştürülmüştür (Ünsür, 2005: 176).

14 Haziran 1973 tarihinde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun kabulü ile imam-hatip okulları, imam-hatip liselerine dönüştürülmüştür. Bu kanun ile imam-hatip liseleri yeni haklar elde etmiş ve ortaöğretim içindeki yerini almıştır (Ünsür, 2005: 178-179).

Yine bu kanunla imam-hatip liselerinin orta kısımları tekrar açılmış ve imam-hatip orta kısım 3 yıl, lise kısmı 4 yıl olarak kabul edilmiş ve böylece imam-hatip liselerinin 7 yıllık yapısı muhafaza edilmiştir (Cebeci, 2005: 181).

Bu dönemde imam-hatip okullarının programlarında da daha önceki gibi meslek dersleri ile kültür dersleri arasındaki 40/60 oran devam ettirilmiştir (Ünsür, 2005: 178).

Anadolu İmam-Hatip Liseleri: İlk Anadolu İmam-Hatip Lisesi 1985-1986 eğitim öğretim yılında İstanbul’da açılmıştır. Bu okul yurt dışında işçi olarak çalışanların çocukları için Almanca ağırlıklı ve yatılı olarak açılmıştır. 1989-1990 eğitim öğretim yılında ise bu lisenin İngilizce bölümü açılmıştır. Bu lise, ilk zamanlarında Beykoz’da eğitim öğretime devam ederken daha sonra İstanbul’un Kartal ilçesindeki asıl yerine taşınmıştır. İstanbul Kartal Anadolu İmam-Hatip Lisesi dışında Konya, Bursa, Bozyazı, Güngören ve Isparta Anadolu İmam-Hatip Liseleri de açılmıştır (Ünsür, 2005: 223).

4306 sayılı kanun yürürlüğe girdikten sonra 1997-1998 öğretim yılından itibaren imam hatip ortaokulları kademeli bir şekilde kapanma sürecine girmiş oldu. İmam hatip liselerinin temel unsuru olan ortaokul kısımları, düz İHL’lerde 1999-2000 eğitim öğretim

yılında, Anadolu İHL'lerde ise 2000-2001 eğitim öğretim yılında tamamen kapanmıştır (Ünsür, 2005: 231).

1997 yılından itibaren imam hatip okullarındaki öğrenci sayısı üniversiteye girişte bu okullara uygulanan katsayı meselesi nedeniyle sürekli olarak azaldı. Bu durum katsayı uygulamasındaki eşitsizlik düzeltilinceye kadar devam etti. 2012 yılında yapılan yasal düzenleme ile 8 yıllık kesintisiz eğitim yerine, 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim getirilerek 12 yıllık süreç üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise olarak düzenlenmiştir. 1739 sayılı kanunun 25. Maddesi şu şekilde düzenlenmiştir:

“İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam hatip ortaokullarından oluşur. Ortaokullar ile imam hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur. Ortaokul ve liselerde Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulur. Bu okullarda okutulacak diğer seçmeli dersler ile imam hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak program seçenekleri Bakanlıkça belirlenir.”

Yapılan bu düzenleme ile 1997 yılında 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulaması ile kapatılan imam hatip ortaokulları yeniden açılmıştır. Bu kanuna uygun olarak 2012-2013 eğitim öğretim yılında ülke genelinde çok sayıda imam hatip ortaokulu açılmıştır. Bu okulların bir kısmı bağımsız olarak ayrı müdürlükler şeklinde, bir kısmı ise imam hatip lisesi ya da Anadolu İmam Hatip Lisesi bünyesinde aynı müdürlüğün yönetiminde ortaokul kısımları şeklinde açılmıştır.

Günümüzde İmam Hatip Ortaokulları

11 Nisan 2012 Çarşamba günü Resmi Gazetede yayımlanıp, 6287 sayılı kanun olarak yürürlüğe giren “ İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik

Yapılmasına Dair Kanun” sonrasında 4+4+4=12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilmesi ile öğrenim süresi 4 yıl olan bağımsız imam-hatip ortaokulları açılmaya başlanmıştır.

2012 yılı itibarıyla Türk eğitim sisteminde, İHL’leri de yakından ilgilendiren önemli ve köklü değişimler söz konusu olmuştur. Bu değişimlerden biri olan ve kamuoyunda 4+4+4 Eğitim Yasası olarak bilinen 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, din eğitimi alanında yaşanan en önemli gelişme olarak karşımıza çıkmaktadır. 20 Şubat 2012 tarihinde Meclis Başkanlığına sunulan ve 30.03.2012 tarihinde yasalaşan, 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun’un 11.04.2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmî Gazete’ de yayımlanarak yürürlüğe girmesiyle İHL’ler açısından yeni bir dönemin başlangıcının adımları atılmış oldu. Yürürlüğe giren bu yeni yasa ile birlikte ‘222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’, ‘1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’, ‘3308 sayılı Mesleki Eğitimi Kanunu’ ile ‘2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu’nda birtakım değişiklikler meydana geldi (Bahçekapılı, 2012: 189).

Çıkarılan bu yeni yasanın bahsedilmesi gereken en önemli yeniliklerinden biri de ortaokulların, müstakil kurumlar hâle getirilerek, öğrenciler için farklı öğrenme alanlarının yeni programa dâhil edilmiş olmasıdır. İlgili kanunun 3. Maddesinde “İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar halinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte kurulabilir.” hükmüne yer verilmiştir (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>).

30 Mart 2012 tarihli ve 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile birlikte yeniden açılarak imam hatip ortaokulu statüsü kazanmıştır. İlgili yasa çerçevesinde yapılan düzenlemelerden sonra dördüncü sınıfı bitiren öğrencilere rahatlıkla imam hatip ortaokuluna gidebilme imkânı sağlanmıştır. Yürürlüğe giren yasa ile dört yıllık ortaokulları, ortaokullar ve imam hatip ortaokulları olarak ikiye ayırmıştır; esnek ve kademeli yapısıyla imam hatip ortaokulları mezunlarına istedikleri lise türüne gitme hakkını da vermiştir. Ülkemizde 2018-2019

öğretim yılı itibariyle 755 bin 965 öğrenci imam hatip ortaokullarında eğitim öğretim görmektedir.

On üç sene boyunca uygulanan, 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yasası ve üniversiteye girişte katsayı farkı, imam hatipleri kapanma noktasına getirse de 30.11.2011 günü YÖK Genel Kurulunun kararıyla üniversitelere girişte katsayı adaletsizliği kaldırılmış ve Meclisin, 2012 tarihli 6287 sayılı kanun değişikliği kapsamında da, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim sistemi getirilmiş ve bu sistemin getirdiği 4+4+4 kademeli okulların ikinci kademesi olacak şekilde 4 yıllık İmam Hatip ortaokulları tekrar açılabilmiştir. Bu kanun kapsamında 2012-2013 öğretim yılında ülke genelinde 1099 imam hatip ortaokulu açılmış ve bu okullarda 94.467 öğrenciye eğitim hizmeti sunulmuştur. Okul sayısı 2016-2017 yılına kadar ciddi bir artış yaşamış ve yaklaşık 2,5 kat artarak 2.777'e, öğrenci sayısı ise yaklaşık 7 kat artış göstererek 657.020'ye yükselmiştir (Aşlamacı, 2017: 23). 2018-2019 yılı itibariyle imam hatip ortaokulu sayısı 2.847, öğrenci sayısı 761.785'dir (MEB, 2019b). 2019 - 2020 yılında ise imam hatip ortaokulu sayısı 3437 ye, öğrenci sayısı ise 777.439'a ulaşmıştır (MEB, 2020 İstatistikleri: 71).

6287 sayılı kanun değişikliğinde yeni kurulan imam hatip ortaokulları, ilköğretimin ikinci kademesi olarak tarif edilmiş ve herhangi bir mesleki eğitim yükümlülüğü yüklenmemiş olmasına rağmen aileler çocuklarının dini ve ahlaki gelişimlerini gözeterek, imam hatip ortaokullarına teveccüh göstermişlerdir. Hâlbuki 1974'te olduğu gibi diğer ortaokullarda seçmeli olan din ile ilgili derslerin, imam hatip ortaokullarında zorunlu olması dışında, müfredat açısından neredeyse hiçbir farklılık bulunmamaktadır (Aşlamacı, 2017: 22-23).

2. İMAM HATİP ORTAOKULLARI ARAPÇA ÖĞRETİM PROGRAMI GENEL TANITIMI

Mili Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 27.12.2016 tarihli ve 92 nolu kararıyla İlköğretim Arapça Dersi (2. 3. 4. 5. 6. 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı kabul edilerek yürürlüğe konulmuştur. İlköğretim Arapça dersi öğretim programı ilköğretim 2.sınıftan itibaren 8.sınıfa kadar ilköğretim kademesinde seçmeli yabancı dil dersi olarak Arapçayı seçen öğrencileri de içine alacak şekilde bütün olarak kabul edildiği, imam hatip ortaokulları için ayrı bir öğretim programı yazılmadığı, düz ortaokula imam hatip ortaokulunda okutulacak Arapça öğretim programlarının 5. 6. 7. 8. sınıflar bazında ortak olacak şekilde hazırlandığı görülmüştür. Ancak MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü resmi internet sayfasında “İnternational” sekmesinde “Öğretim Programları” başlığının altında “Arapça” sekmesinde bütün okul seviyelerine uygun güncel Arapça öğretim programlarını yayımlamıştır. Bu adresteki Arapça öğretim programları açıldığı zaman “İlkokul, Ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu ve Ortaöğretim Arapça Öğretim Programları “ başlığında okul kademeleri zikredilerek son değişikliklerle beraber programın ilan edildiğini görüyoruz. Programda ortaokul ve imam hatip ortaokulu için ayrı ayrı öğretim programları olmayıp tüm temalar ve kazanımlar sınıf düzeylerinde belirlenmiştir.⁹

2. 1. Vizyonu

İlköğretim Arapça öğretim programının daha başında ilköğretim Arapça öğretim programının vizyonu açıklanmıştır. Vizyona göre öğrencilerin bu dili öğrenmeye istekli olmalarının yanında bilgi düzeyini geliştirmeye gayretli olmalarını ve hata yapma korkusu olmadan Arapçayı iletişim dili olarak günlük hayatta korkusuzca kullanabilmelerine imkân sağlanması olarak ifade edilmiştir.¹⁰

2. 2. Temel Yaklaşımı

Dilin iletişimi sağlayan sosyal bir olgu gerçeğinden hareketle dilin kuralları yerine kullanımını önceleyen, dil öğreniminde sorulacak tüm soruları cevaplayacak iletişimsel

⁹ http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25182918_Arapca_2-8_9-12 (Erişim, 18.12.2020)

¹⁰ http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25182918_Arapca_2-8_9-12 (Erişim, 18.12.2020)

bir anlayışla öğretim programının planlandığı vurgulanmıştır. İletişimsel yaklaşıma göre dil öğrenmenin temel amacı, dilin asıl işlevi olan yazılı ve sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Buna göre dilin kurallarından çok, bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Öğrenciler için iletişim, bireysel ihtiyaçların karşılanması, yeteneklerin geliştirilmesi ve toplumsal hayatın oluşması ve sürdürülmesi için gerekli bir süreçtir. İletişimsel yaklaşıma göre dilin öğrenilme sürecinde öğrencinin geçirdiği zihinsel süreç önemli bir yer tutar. Buna göre öğrenciler, kalıpları ezberlemek yerine öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya, kavradıklarını da buldukları ortamlarda kullanmaya yönlendirilir. İletişimsel yaklaşıma göre kuralların öğrenciye doğrudan verilmesi değil, dilin kullanımı sürecinde öğrenci tarafından araştırılıp bulunması ve anlaşılması esastır. İletişimsel yaklaşımda konu ya da işlev belirlenerek her fırsatta sınıf içinde ve dışında dil öğreniminin devamlılığına yönelik etkinlikler yapılmalıdır. Bunun yanında öğretim programında sarmal yaklaşımın temel alındığını bu yaklaşımla öğrencilerin öğrenilenleri tekrar ederek yeni bilgileri aşamalı olarak üzerine ilave etmelerine imkân sağladığı böylece kalıcı bir öğrenmeye ulaşılacağı şeklinde ifade edilmiştir. Programda iletişimsel ve sarmal yapıya ek olarak basitten karmaşığa, yakından uzağa, somuttan soyuta olmak üzere dinleme-anlama, konuşma, okuma-anlama ve yazma becerilerine odaklanılmış; öğrenci merkezli olması hedeflenmiş ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninden (OBM) yararlanılmıştır.¹¹

Programda Arapça dersi ilköğretim ve ortaokullarda seçmeli, imam hatip ortaokullarında ise zorunlu olarak okutulduğundan ilköğretim Arapça dersi öğretim Programının bir bütün olarak değerlendirildiğini ancak 5-8 arası sınıflarda okul türü değiştiği için daha önce seçmeli Arapça dersini almayanlar için birtakım tedbirler öngörüldüğü, programın ortaokul düzeyi; ilköğretim 2-4. Sınıflarda Arapçayı seçmeli olarak almış öğrenciler için 5.sınıfta sarmal yapı gereği bir tekrar niteliği taşıdığı hatırlatılmıştır. İlkokulda Arapça'yı seçmeli olarak almayan, yeni başlayan öğrenciler için ise ortaokulda yeni bir başlangıç olacak şekilde tasarlandığı ifade edilmektedir.¹²

¹¹ http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25182918_Arapca_2-8_9-12 (Erişim, 18.12.2020)

¹² http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25182918_Arapca_2-8_9-12 (Erişim, 18.12.2020)

2. 3. Yapısı

İlköğretim Arapça öğretim programı; genel amaçlar, programın kapsamı, öğrenme alanları, kazanımlar, açıklamalar, dil yapıları, öğretim materyalleri, ölçme ve değerlendirme, dil yeterlilik düzeyleri ve tablolar olarak toplamda 10 bölümden oluşmaktadır. Burada kısaca öğrenme alanları ve dil yeterlilik düzeyleri üzerinde durmakla yetineceğiz.

2. 4. Öğrenme Alanları

Öğrenme alanları, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflarda seviyeye uygun düzeyde dengeli olarak dört temel dil becerisinden oluşmaktadır. Programda temel dil becerilerinin doğal iletişim ortamlarında olduğu gibi birbiriyle etkileşim içerisinde ele alınması hedeflenmiştir. Bu etkileşim öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştıracaktır. Dört temel dil becerisi ise programda şu şekilde özetlenmiştir.

2. 4. 1. Dinleme – Anlama

Dinleme tek taraflı gerçekleşen bir beceri olarak ele alınmamalıdır. Diğer bir deyişle, dili kullanabilmek için önce dinleyerek anlamak gerekmektedir. Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencinin hedef dili duymasını sağlamak dinleme becerisinin gelişmesi için tek başına yeterli değildir. Bu doğrultuda dil sınıflarında dinleme becerisinin geliştirilmesi için farklı amaçlara yönelik olarak farklı dinlemelere yer verilmesi önem taşımaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğretmen farklı dinleme türleri ile sınıfının ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda dinleme etkinlikleri düzenlerken uzman kişilerce hazırlanmış sözcük ve tümce vurgusu içeren CD'lerin seçimine ve kullanımına özen göstermelidir. Dinleme becerisi içsel bir süreç olduğundan dinleme etkinliklerinin sonucunda anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediğini öğrenmek için dinleme sonrası konuşma gibi üretime yönelik becerilerin kullanımına da ders ortamında yer verilmelidir. Dinleme etkinliklerinde dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası aşamaları gerçekleştirmek; öğrenciyi dinleme stratejilerini kullanmaya

özendirmek, etkileşimsel öğrenmeye olanak tanımak ve anlamlı öğrenmeyi desteklemek için önemlidir. Öğretmen, öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesinde en temel kaynaktır. Bu nedenle öğretmen, sınıf içinde olabildiğince hedef dili kullanarak model olmalı ve öğrencilerini de hedef dili kullanmaya özendirmelidir.¹³

2.4.2. Konuşma

Yabancı dil öğretiminin önemli amaçlarından biri, öğrencinin hedef dilde kendisini sözlü olarak ifade edebilmesidir. Bir dili bilip bilmediğimiz o dili ne ölçüde konuşabildiğimize bağlıdır. Konuşma, bilişsel becerilerin yanı sıra psikomotor becerileri de gerektirir. Aynı zamanda öğrencinin kendine güvenerek konuşması gibi duyuşsal beceriler de konuşmayı etkilemektedir. Bunun yanı sıra sesletim kurallarını doğru uygulamak, mimik, jest gibi sözel olmayan iletişimi etkili olarak kullanmak da konuşmayı destekleyen önemli öğelerdendir. Doğal iletişimde, kısa yanıtların hatta bazen sözel olmayan yanıtların da önemli olduğu düşünülürse, bir öğrencinin bu yolla anlamlı iletişim kurması onu yüreklendirebilir. Özellikle başlangıç düzeyinde, çoğu söz ve eylem kalıpları hâlinde öğretilir.¹⁴

2.4.3. Okuma- Anlama

Okuma, metinde/diyalogda yer alan kelime, söz öbeği, cümle vb.nin anlamını çözenin yanı sıra öğrencinin metnin amacını tanımlayabildiği, çıkarım ve yorumlarda bulunduğu bir süreçtir. Öğrencinin kendini ifade edebilmesi, değerlendirmelerde bulunması ve öne sürülen düşüncelere katılıp katılmadığını belirtebilmesi için okuduğunu anlaması ve diğer dil becerileri ile bütünleştirerek anlatması gerekmektedir. Okumanın, kelime hazinesini geliştirmek, kelimelerin bağlam içerisinde kazandığı anlamları ayırt

¹³ http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25182918_Arapca_2-8_9-12 (Erişim, 18.12.2020)

¹⁴ http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25182918_Arapca_2-8_9-12 (Erişim, 18.12.2020)

edebilmek, öğrenilen dilsel yapıların özgün metinlerde kullanımını görebilmek ve dilsel üretim için doğal bir bağlam oluşturmak gibi amaçları bulunmaktadır.¹⁵

2. 4. 4. Yazma

Yabancı dil öğretiminde, dört temel dil becerisinin en son aşaması yazma becerisidir. Yazma becerisi farklı amaçlarla kullanılabilen etkili bir araçtır. Öğretmenler, öğrencilere her aşamada yardım etmeli, yol gösterici olmalı ve onları yönlendirerek hatalarını kendilerinin düzeltmeleri için fırsat tanımalıdır. Öğrencilerin yazma alışkanlıklarını geliştirmek, motive etmek ve yazmaya karşı olumlu tutum edinmelerini sağlamak amacıyla uygun etkinlik örnekleri verilmelidir. 5. Sınıftan itibaren yazma becerisi; harflerin yalın ve kelime içerisindeki hallerini, kısa ve uzun ünlüleri ve diğer yardımcı işaretleri kapsayacak şekilde okuma becerisi ile aynı doğrultuda dengeli olarak ele alınacaktır. Bunun yanı sıra yazma becerisi ile eş zamanlı olarak dinleme becerisi geliştirmeye yönelik dikte çalışmaları da yapılacaktır. Bu aşamada yazma çalışmaları düzeye ve aşamalılık ilkesine (yakından uzağa, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene) uygun olarak sözcük, cümle ve metin/diyalog düzeylerinde de ele alınacaktır.¹⁶

¹⁵ http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25182918_Arapca_2-8_9-12 (Erişim, 20.12.2020)

¹⁶ http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25182918_Arapca_2-8_9-12 (Erişim, 20.12.2020)

3. DİL YETERLİLİK DÜZEYLERİ

Dil yeterlilik düzeyleri Arapça öğretim programında ikinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar tablo halinde aşağıdaki gibi gösterilmiştir.¹⁷

Sınıflar	Küresel Düzey	Alt Düzeyler	Saat Aralığı	Toplam
2	A1	A1.1	72	72
3		A1.2	72-144	72
4		A1.3	144-216	72
5	A1	A1.1	216-288	72
6		A1.2	288-360	72
7	A2	A2.1	360-432	72
8		A2.2	432-504	72
Toplam				504

Tablo incelendiği zaman imam hatip ortaokulu 5.sınıfa başlayan bir öğrencinin her sınıf düzeyinde 72 saat, Arapça dersi aldığı ve 8.sınıfın sonunda toplamda 288 saat Arapça dersini tamamlayarak A2 seviyesinde Arapça öğrendiğinin hedeflendiğini söyleyebiliriz. Ayrıca ilkokul 2.sınıftan itibaren seçmeli yabancı dil olarak Arapça eğitimi almış ve ortaokulda da Arapça dersleri almaya devam etmiş bir öğrenci toplamda 504 saat Arapça dersi almış olarak A2 düzeyinde ilköğretim kademesini tamamlamış olmaktadır.

¹⁷ a.g.l., s. 15.

4. İHO 5. 6. 7. 8. SINIFLAR ARAPÇA DERSİ TEMALARI VE SÜRELERİ

5. Sınıf Arapça Dersi Temaları ve Süreleri

TEMALAR	KAZANIM SAYILARI	DERS SAATİ
SESLER VE HARFLER	9	12
OKUYORUM VE YAZIYORUM	11	12
SELAMLAŞMA VE TANIŞMA	9	12
AİLEM VE EVİM	9	12
OKULUM VE ARKADAŞLARIM	8	12
DEĞERLER	11	12
Toplam	57	72

6. Sınıf Arapça Dersi Temaları ve Süreleri

TEMALAR	KAZANIM SAYILARI	DERS SAATİ
GÜNLÜK HAYAT	15	12
YİYECEKLER VE İÇECEKLER	11	12
SAĞLIK	11	12
GİYSİLER	11	12
KUTSAL MEKÂNLAR	11	12
ULAŞIM	12	12
Toplam	71	72

7. Sınıf Arapça Dersi Temaları ve Süreleri

TEMALAR	KAZANIM SAYILARI	DERS SAATİ
MESLEKLER	14	12
ALİŞ VERİŞ	11	12
HAVA DURUMU	11	12
VATANIM	12	12
İBADETLER	15	12
İLETİŞİM	12	12
Toplam	75	72

8. Sınıf Arapça Dersi Temaları ve Süreleri

TEMALAR	KAZANIM SAYILARI	DERS SAATİ
ETKİNLİKLER	14	12
KÜLTÜR VE SANAT	14	12
DEĞERLERİM	12	12
DOĞA	11	12
SPOR	13	12
OKULA VEDA	9	12
Toplam	73	72

Tabloları incelediğimiz zaman her sınıfta 6'şar tema (ünite) bulunduğunu, her temanın değişik sayılarda kazanım sayısının olduğunu, en az kazanım sayısının 57 saat ile 5. sınıflarda, en çok ise 75 saat ile 7. sınıflarda olduğunu, diğer sınıflarda ortalama kazanım sayısının yetmişli sayılarda seyrettiğini, her temanın ders saati sayısının 12'şer saat olarak belirlendiğini Arapça dersinin her sınıf düzeyinde bir eğitim – öğretim yılında toplam 72'şer saat olarak verildiğini söyleyebiliriz. 5. Sınıflarda ilk iki temada daha önce

hiç Arapça ile karşılaşmamış öğrenciler düşünülerek toplamda 24 saat Arapça'nın sesleri, harfleri ile kısa ifadelerinin öğretilip ve bunların okuma yazma becerileri kazanmaları üzerinde durulmuştur. Haftada 2 saat Arapça dersinin olduğu düşünülürse ilk 12 haftada 5.sınıfa hiç Arapça görmeden gelen öğrencinin bu temel becerileri kazanması hedeflenmiştir diyebiliriz.

5. İHO ARAPÇA ÖĞRETİM PROGRAMINDA SARMAL YAPI

Sarmal yaklaşım, konuların tekrarlı yenilenmesine dayalıdır. Diğer programlarda da tekrar yapılmasına rağmen sarmal yaklaşımda derinlemesine anlama fırsatı verir. Her yapı bir önceki üzerine inşa edilir ve böylelikle öğrenciler çok zorlanmadan bilgilerini geliştirirler. Sarmal yaklaşım aynı zamanda öğrencilerde yansıtma yeteneğini de geliştirir. Bu yaklaşım, tüm ders boyunca bağlantılar yapma ihtiyacı doğurur (Bullpitt ve Deane, 2009).

Şimdi biz de imam hatip ortaokullarında takip edilen Arapça öğretim programlarının içeriklerini sarmal yapının tekrarlı ve yenilenebilirliğine ilişkin özelliği açısından sınıflar bazında sadece ilk temalarını inceleyip arkasından Konya genelinde bulunan 170 adet imam hatip ortaokulunda 2020-2021 eğitim –öğretim yılında Arapça derslerine giren 195 öğretmene uyguladığımız anket sorularının analizlerini yapacağız.

İmam Hatip Ortaokulu 5. 6. 7. 8.Sınıflar 1. Tema İçeriklerinin Sarmal Yaklaşımın “Konuların Tekrarlı Yenilenebilirliği” Açısından Karşılaştırılması

Burada tüm sınıf seviyelerinde 1. temaların içerikleri önce tablolar halinde gösterildikten sonra tüm sınıf seviyelerinin 1. temaları arasında sarmal yapılanmanın olup olmadığı, var ise programda öğrencilerin önceki öğrenmelerinin yoklanıp yoklanmadığı tespit edilecek sonra yenilenen içeriğin yani ön öğrenmelerin üzerine yeni içeriklerin eklenip eklenmediği ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. İmam hatip ortaokulu tüm sınıf

seviyesinin Arapça öğretim programlarının 1. tema içerikleri tablo şeklinde aşağıda sunulmuştur.¹⁸

5.SINIF ARAPÇA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İÇERİĞİ

NO	TEMA ADI	KONU ADI	İÇERİK VE DİL YAPISI
1.TEMA	SESLER VE HARFLER	1.KONU: Yalın Harfler	Yalın Harfler
		2.KONU: Kısa Sesler	Kısa Sesler
		3.KONU: Uzun Sesler	Uzun Sesler

6.SINIF ARAPÇA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İÇERİĞİ

NO	TEMA ADI	KONU ADI	İÇERİK VE DİL YAPISI
1.TEMA	GÜNLÜK HAYAT	1.KONU: Okulda	أنا، أنت، هو، هي قبل / بعد هذا أحمد، هو تلميذ / هذه زينب، هي تلميذة كتاب أحمد / قلم المعلم أنا في..... أين / من / هل / أ من / في / إلى
		2.KONU: Oyunlar	1-10 sayma sayıları (dilbilgisi ayrıntısına girilmeden) اليوم / غداً / غداً أنا في البيت. ألعب دُخَيْلة في البيت. هل عندك دُخَيْلة؟ نعم، عندي ثلاث دعابل.
		3.KONU: Evde	هي، لك، لي، لها من أين / إلى أين صباحاً / مساءً

7. SINIF ARAPÇA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İÇERİĞİ

NO	TEMA ADI	KONU ADI	İÇERİK VE DİL YAPISI
1.TEMA	MESLEKLER	1.KONU: Mesleğin nedir?	ما مهنتك؟
		2.KONU: Öğretmenim	سأكون / في المستقبل
		3.KONU: Hayalim	سأكون / سأفعل / سأسافر

¹⁸ http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/25182918_Arapca_2-8_9-12_Turkce.pdf, s.22.
(Erişim, 20.12.2020)

8. SINIF ARAPÇA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İÇERİĞİ

NO	TEMA ADI	KONU ADI	İÇERİK VE DİL YAPISI
1.TEMA	ETKİNLİKLER	1.KONU: Kulüpler	أخبار هذا النادي... أنا مسؤول عن... هل، عن، ماذا، لماذا، كيف
		2.KONU: Tiyatro	كل يوم / أحياناً / دائماً / أبداً / عادة
		3.KONU: Gezi	الساعة الثانية والنصف، الساعة الخامسة والربع / يمين - يسار

5.sınıfların ilk teması daha önce ilkokul kademesinde hiç Arapça dersi ile karşı karşıya gelmemiş öğrencileri dikkate alarak sıfırdan Arapça öğretimini esas aldığını ve bu temada Arapçanın temel harflerinin ve seslerinin öğretildiğini görüyoruz. Dolayısıyla diğer sınıf seviyelerinin ilk temalarıyla sarmal ilişkiden söz edilemez. Zira bu temada Arapçanın temel sesleri ve harfleri verilmiştir.

6.sınıfların ilk teması “Günlük Hayat” başlığı altında üç konudan oluşmaktadır. Bu temada 1.ve 3.tekil şahıs zamirleri ile yakın işaret zamirlerinin hem eril hem de dişil yapıları verilmiştir. أنتَ، أنتِ، هُوَ، هِيَ Ben, Sen (Eril), Sen (Dişil), O (Eril), O (Dişil)

هَذَا أَحْمَدُ هُوَ تَلْمِيذٌ / هَذِهِ زَيْنَبُ هِيَ تَلْمِيذَةٌ : Bu Ahmet. O, bir öğrencidir. Bu, Zeynep. O, bir öğrencidir.” ifadelerinin kullanımı verilmiştir.

Bu temada Arapça’da izafet diye isimlendirilen Türkçeye isim tamlaması olarak tercüme edilen tamlamalar da kurallara girilmeden öğretilme yoluna gidilmiştir. كتاب أحمد ve قلم المعلم : “Ahmet’in kitabı, öğretmenin kalemi” gibi.

أنا في... : Ben ...deyim.

أين / من / هل : Nerede / kim / mı, mi, mısınız, misin, ?

من / في / إلى : den, dan / de, da / -e, - a

pekiştirildiğini ve bu fiile –ecek, -acak anlamı katan sin harfinin eklendiğini görüyoruz.

6. sınıfın ilk temasında geçen أَلْعَبُ muzari fiiline ek olarak başına sin harfi eklenerek

سَأَكُونُ/سَأَفْعَلُ / سَأَسَافِرُ muzari fiilleri birinci tekil şahıs kullanımı ek olarak öğretilmiştir.

Soru edatlarına ek olarak مَا (ma) soru edatı “mesleğin ne?” sorusu sorularak

verilmiştir.Harfî cerlerden daha önce 6. sınıf 1. temada verilen فِي (fi) -de, da yapısı 7. sınıf

1.temada da yinelenerek pekiştirilmesi sağlanmıştır.

8. sınıf 1.temasına baktığımızda etkinlikler başlığı altında ; kulüpler, tiyatro ve gezi konularının ele alındığını gözlemliyoruz. İçerik aşağıdaki gibidir.

أَخْتَارُ هَذَا النَّادِي... أَنَا مَسْئُولٌ عَنْ ... : Bu kulübü seçerim. Ben ...dan sorumluyum.

هَلْ، مَنْ، مَاذَا، لِمَاذَا، كَيْفَ : -Mi, Kim, Ne, Niçin, Nasıl

كُلَّ يَوْمٍ / أحيانًا / دائماً / أبداً / عادةً : Her gün / Bazen / Asla /Genellikle

السَّاعَةُ الثَّانِيَّةُ وَالنَّصْفُ ، السَّاعَةُ الْخَامِسَةُ وَالرُّبْعُ / يَمِين - يَسَار

çeyrek geçiyor, sağ- sol.

Bu temada da sarmal yapının muzari fiilinin birinci tekil şahıs kullanımında yinlendiğini, önceki temalarda geçen zamirlerin hatırlatıldığını ve pekiştirildiğini, zaman zarflarının öğretildiğini, saat kavramlarından yarım,çeyrek kavramlarının, yönlerden ise sağ- sol kavramlarının önceki öğrenmelerin üzerine ikame edildiğini dolayısıyla burada da bir sarmal yapı ilişkisinin varlığını görüyoruz.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ANKET VERİLERİNİN ANALİZİ

1. ANKET GEÇERLİLİĞİ İÇİN FAKTÖR ANALİZİ

Faktör analizinin amacı, veri setini küçülterek daha kolay açıklanabilir hale getirmektir. Faktör analizi birçok değişkenin birkaç başlık altında toplanması tekniğidir. Diğer bir ifade ile faktör analizi, aralarında ilişki bulunan çok sayıda değişkenden oluşan bir veri setine ait temel faktörlerin (ilişkinin yapısının) ortaya çıkarılarak araştırmacı tarafından veri setinde yer alan kavramlar arasındaki ilişkilerin daha kolay anlaşılmasına yardımcı olmaktır.

Her bir maddenin hangi diğer maddelerle birliktelik gösterdiğini, bu maddelerin bu gruplara ne kuvvetle bağlandığını görmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi; bir kültürde geliştirilen ölçeğin başka bir kültüre uyarlanmasında doğrulayıcı faktör analizi kullanılır. Açıklayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) temel bileşenler analizidir (Kline, 1994). Analize alınan maddelerin (değişkenin) öz değeri 1'den büyük olanlar faktör olarak alınır. Faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans bulunur. Önemli faktör sayısını belirlemede Kaiser'in özdeğer ≥ 1 kuralı kullanılır. (Kaiser, 1960).

Faktör analizinin varsayımları

1. Veriler oran ya da aralık ölçeğinde olmalıdır.
2. Veriler çok değişkenli normal dağılım gösteren bir ana kütlede çekilmiş olmalıdır. Her değişken çifti için iki değişkenli normal dağılım göstermelidir. Matris grafiklerinde ikili grafiklere bakılarak doğrusal yapı hakkında bilgi edinilebilir.
3. Gözlem sayısı yeterli olmalıdır

Gözlem Sayısı-Faktör Yüğü Arasındaki İlişki

Faktör yüklerine göre gözlem sayısının ne olacağı testin gücü ve örneklem genişliğine göre hesaplanabilir. Güç = 0,80 ve alfa = 0,05 ile faktör yükü için örneklem sayısı aşağıdaki gibidir (Hair, 2005).

Faktör Yüğü	Anlamlılık İçin Gereken Gözlem Sayısı
0,30	350
0,35	250
0,40	200
0,45	150
0,50	120
0,55	100
0,60	85
0,65	70
0,70	60
0,75	50

Veri Setinin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun Değerlendirilmesi

Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığı Korelasyon Matrisi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett Küresellik testi ile değerlendirilir.

1. Korelasyon Matrisi:

Değişkenler arasındaki korelasyonlar yüksek olmalıdır. Çünkü değişkenler arasındaki korelasyonlar ne kadar yüksek ise değişkenlerin ortak faktörleri oluşturma olasılıkları o kadar yüksek olacaktır. Korelasyonların genelde 0,3'ten büyük olması istenir. Aralarında yüksek korelasyon olan değişkenler genelde aynı faktörde yer alırlar.

2. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi (Örneklem Yeterliliği Ölçütü):

Bu test örneklem yeterliliğini ölçer ve örneklem büyüklüğü ile ilgilenir. Gözlenen korelasyon katsayıları büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir indekstir. Oran ne kadar yüksek ise veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir denilebilir. KMO değerinin yüksek çıkması ölçekteki her bir değişkenin ölçekteki diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelir (Kaiser, 1974). KMO değeri aşağıdaki gibi yorumlanır (Sharma, 1996).

KMO Değerinin Yorumu;

< 0,5	Zayıf
0,5 - 0,6	Orta
0,7 - 0,8	İyi
0,8 - 0,9	Çok iyi
0,9 - 1,0	Mükemmel

3. Bartlett Küresellik Testi (Bartlett Test of Sphericity):

Verilerin öncelikle faktör analizine uygunluğu test edilir, eğer küresellik testi anlamlı bulunursa ($p < 0,05$) faktör analizine geçilir. Bartlett testi ile korelasyon matrisinde değişkenlerin en azından bir kısmı arasında yüksek oranlı korelasyonlar olduğu olasılığını test eder. Analize devam edilebilmesi için aşağıdaki hipotezin reddedilmesi gerekir.

H_0 : Korelasyon matrisi birim matristir.

Eğer $p < 0,05$ ise H_0 hipotezi reddedilir yani değişkenler arasında korelasyon olduğu ve verinin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilir. Ayrıca $p < 0,05$ ise verilerin çoklu normal dağılımdan geldiği varsayılır. $P > 0,05$ ise faktör analizine devam edilmez (Hair vd.: 1998).

Faktör Sayısının Belirlenmesi

Özdeğerlere (Eigenvalues) Göre Belirleme: Özdeğeri bir ve birden büyük ($\lambda \geq 1$) olan faktörler hesaba katılır. Özdeğeri 1'den küçük olan faktörler hesaba katılmaz. Özdeğer bir faktör tarafından açıklanan toplam varyansı gösterir.

Rotasyonlu Faktör Matrisi

Faktör rotasyonunda amaç isimlendirilebilir ve yorumlanabilir faktörler elde etmektir. Modelin kaç faktörden oluştuğu belirlendikten sonra, her faktörde yer alacak değişken sayısı ve değişkenlerin bu faktörlere göre dağılımı belirlenir. Elde dillecek olan faktör yükleri faktörlerle ilgili standardize edilmiş bir değişkeni ifade eder. Faktör yükleri değişkenlerin her faktördeki ağırlığını ifade eder. Bu değerler değişkenlerle seçilen faktörler arasındaki ilişki derecesini gösterir. Bir değişkenin hangi faktörle en güçlü korelasyon ilişkisi varsa, o faktörün elemanı demektir (Nakip, 2003). Rotasyon işlemlerinde ortogonal (dik) ve oblique (eğik) döndürme yöntemleri kullanılır. Ortogonal yöntemde faktörlerin birbiri ile ilişkiye girmemesini sağlar. Oblivue (eğik) yöntemde ise faktörler birbirinden bağımsız değildir. Genelde ortogonal (dik) yöntem tercih edilir. Ortogonal yöntemler içinde en yaygın kullanılan yöntem ise Varimax yöntemidir. Varimax yöntemi basit ve anlamlı faktörlere ulaşmada, faktör yükleri matrisinin sütunlarına öncelik verir. Böylece daha az değişkenle faktör varyanslarının max olması için döndürme yapılır. Faktör analizinde faktör ağırlıkları orijinal değişken bağımlı değişken ve faktörlerin bağımsız değişkenler olduğu çoklu regresyon eşitliğinde standardize edilmiş regresyon katsayılarıdır.

Faktör döndürme sonuçları (rotated component matrix) incelendiğinde maddelerin faktör yük değerlerinin 0, 32'den büyük olması gerekir. Ayrıca birden fazla faktörde 0, 1'den daha az bir farkla yer alan her hangi bir madde, binişik bir madde olarak değerlendirilir ve bu maddeler ölçekten çıkarılır (Büyüköztürk, 2002).

2. VERİLERİN SPSS'DE YORUMLANMASI

Yapılan ilk analizlerde veri setinin faktör için uygunluğun bakıldığı zaman

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,700
Bartlett's Test of Sphericity	Yaklaşık. Ki-Kare	557,252
	df	45
	Sig.	0,000

Test sonuçlarına bakıldığı zaman Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri **0,792** çıkmıştır. KMO örneklem yeterliliği ölçütü 0,792 olup örneklem büyüklüğü açısından faktör analizi için veri yapısının uygun olduğu söylenebilir ve (Sharma, 1996) KMO değeri yorum tablosuna baktığımız zaman 0,7'den büyük olduğu için faktör analizi yapılabilirlik açısından iyi diyebiliriz.

Bartlett testi ile korelasyon matrisinin birim matris olup olmadığı test edilir.

H0: Korelasyon matrisi birim matristir.

H1: Korelasyon matrisi birim matris değildir.

$P = 0,000 < 0,05$ olduğundan yokluk hipotezi reddedilir. Yani evren korelasyon matrisi birim matris değildir. Ayrıca verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği varsayımı sağlanmış olur. Böylece veri setinin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilebilir.

Öncelikle faktör döndürme sonuçlarına bakmak, çıkarılması gereken soru var ise bunun görülebilmesi açısından kolaylık sağlamaktadır.

Rotated Component Matrix ^a (Faktör Döndürme Sonuçları)			
	Component (Bileşen)		
	1	2	3
Sm4	0,857		
Sm3	0,827		
Sm5	0,772		
Sm7	0,528		0,489
Sm9		0,882	
Sm8		0,835	
Sm10		0,763	
Sm6	0,344	0,434	
Sm1			0,866
Sm2		0,369	0,504
Extraction Method (Çıkarım Metodu) : Principal Component Analysis. (Temel Bileşen Analizi)			
Rotation Method (Döndürme Metodu) :Varimax with Kaiser Normalization.			
a. Rotation converged in 4 iterations.(Dört yinelemede birleşen rotasyon)			

Faktör döndürme sonuçlarına bakıldığı zaman 7. Sorunun iki faktöre çok yakın yük olarak dağıldığı için ayrıca birden fazla faktörde 0, 1'den daha az bir farkla yer alan her hangi bir madde, binişik bir madde olarak değerlendirilir ve bu maddeler ölçekten çıkarılır (Büyüköztürk, 2002). Verisine dayanarak 7. sorunun analizlerden çıkarılması en doğru karardır. Dolayısıyla anketteki 7. soru çıkarılmıştır.

Gerekli düzeltmeler yapıldıktan ve 7. soru anketten çıkarıldığı zaman yapılan analizlerin yorumlanması uygulanan anket üzerindeki 195 denekten elde edilen açıklayıcı faktör analizi sonuçları şu şekildedir.

Anketin faktör analizine uygunluğunu test edebilmek için KMO değeri ve Bartlett Testi

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,792
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	514,690
	Df	36
	Sig.	0,000

Test sonuçlarına bakıldığı zaman Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri **0,792** çıkmıştır. KMO örneklem yeterliliği ölçütü 0,792 olup örneklem büyüklüğü açısından faktör analizi için veri yapısının uygun olduğu söylenebilir ve (Sharma, 1996) KMO değeri yorum tablosuna baktığımız zaman 0,7'den büyük olduğu için faktör analizi yapılabilirlik açısından iyi diyebiliriz.

Bartlett testi ile korelasyon matrisinin birim matris olup olmadığı test edilir.

H0: Korelasyon matrisi birim matristir.

H1: Korelasyon matrisi birim matris değildir.

$P = 0,000 < 0,05$ olduğundan yokluk hipotezi reddedilir. Yani evren korelasyon matrisi birim matris değildir. Ayrıca verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği varsayımı sağlanmış olur. Böylece veri setinin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilebilir.

Her bir maddenin bulunduğu faktördeki varyansı açıklama oranını analiz edebilmek için communalities değerleri : (Ortak Yükler Değerleri)

Communalities (Ortak Yükler)		
	Initial (Başlangıç)	Extraction (Çıkartma)
Sm1	1,000	0,786
Sm2	1,000	0,533
Sm3	1,000	0,739
Sm4	1,000	0,802
Sm5	1,000	0,568
Sm6	1,000	0,320
Sm8	1,000	0,713
Sm9	1,000	0,789
Sm10	1,000	0,571
Extraction Method: Principal Component Analysis. (Temel Bileşenler Analizi)		

Extraction (Paydaşlık Oranı) : Bir değişkenin birden fazla faktöre ait faktör yüklerinin kareleri toplamıdır. Rotated component matrix tablosunda bir değişkenin faktör yüklerinin kareleri toplamı paydaşlık oranını verir.

Initial (Başlangıç) değerleri her bir maddenin başlangıçta varyansı açıklama oranıdır. Extraction (Çıkartma Değeri) sütununda Sm1 = 0,786 şu şekilde yorumlanabilir: Sm1 varyansın %78,6'sını açıklamaktadır. Burada maddelerle ilgili olarak verilen ortak varyansların 0,320 ile 0,802 arasında değiştiği görülmektedir. Eğer Communality değeri 1'den büyük ise ya veri seti çok küçüktür ya da araştırmada az veya çok faktör belirlenmiştir.

Ortak faktör varyansı faktör analizi sonucunda faktörlerin her bir değişken üzerinde yol açtıkları ortak varyanstır. Ortak faktör varyansı bir değişkenin faktör yüklerinin kareleri toplamıdır. Bu değer bir değişkendeki çıkarılmış (extracted)

faktörlerce açıklanan varyans oranıdır (Köklü, 2002). Ortak varyans faktörü 0 ile 1 arasında değer alır. 1'e yaklaşması göstergenin varyansa yaptığı katkının yüksek olduğunu, 0'a yaklaşması ise göstergenin varyansa yaptığı katkının düşük olduğunu ifade eder. Örneğin Y2'nin ortak faktör varyansı 0,656'dır yani varyansın %65,6'sının açıklandığı anlamına gelir. 0,2'den küçük olan madde heterojenliği bozduğu yani o değişkenin çalışmadan çıkarılması gerektiği anlamına gelir.

Açıklanan toplam varyans değerlerinin analizi için;

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,845	31,611	31,611	2,845	31,611	31,611	2,377	26,416	24,416
2	1,889	20,983	52,594	1,889	20,983	52,594	2,296	25,513	51,929
3	1,088	12,093	64,687	1,088	12,093	64,687	1,148	12,758	64,687
4	0,868	9,649	74,336						
5	0,757	8,414	82,750						
6	0,563	6,251	89,001						
7	0,482	5,359	94,360						
8	0,274	3,050	97,410						
9	0,233	2,590	100,000						
Extraction Method: Principal Component Analysis.									

Total Variance Explained: Açıklanan toplam varyans.

Initial Eigenvalues: Başlangıç özdeğerler.

Total: Her bir faktörün toplam varyansa olan katkısı açısından toplam özdeğer.

% of Variance: Her bir faktörün varyansa katkısının yüzdesi

Cumulative: Her bir faktörün varyansa katkısının birikimli yüzdesi

Extraction Sums of Squared Loadings: Faktör sayısı için öneriler

Total: Özdeğeri 1'den büyük olan 3 faktör önerilmiştir.

% of Variance: Bu üç faktörün varyansa yaptığı katkılar yüzde olarak verilmiştir.

Cumulative: Her bir faktörün varyansa yaptığı katkının birikimli yüzdesi

Önemli faktör sayısını belirlemede Kaiser'in özdeğer ≥ 1 kuralı kullanılır. (Kaiser, 1960)

1'den büyük 3 faktör önerilmiştir.

Önerilen tüm faktörlerin varyansa katkı yüzdesi Initial Eigenvalues kısmında verilmiştir. Burada 1'den büyük 3 faktör vardır.

Önerilen üç faktöre ait açıklamalar Extraction Sums of Squared Loadings kısmında açıklanmıştır ve bu üç faktör varyansların toplam %64,6'sına katkı sağlamaktadır.

Çok faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %50'den büyük olması gerekir.

Ölçeğe ait maddelerin yük değerinin büyüklüğüne bakılması için Component Matrix tablosuna bakılır.

Component Matrix ^a (Bileşen Matrisi)			
	Component		
	1	2	3
Sm9	0,712	0,500	
Sm8	0,659	0,510	
Sm4	0,643	0,617	
Sm6	0,565		
Sm10	0,553	0,507	
Sm5	0,537	0,529	
Sm3	0,579	0,635	
Sm1			0,864
Sm2	0,493		0,523
Extraction Method: Principal Component Analysis.			
a. 3 components extracted.			

Component Matrix (Bileşenler Matrisi) tablosunda ölçeye ait maddelerin yük değerinin büyüklüğüne bakılır. Bu yük değerlerinin 0,32'den büyük olması gerekmektedir. Eğer birden fazla maddenin yük değeri 0,32 den küçük ise bunlar sırayla analizden çıkarılırlar. Aynı anda iki madde analizden çıkarılmaz. Tabloda 0,32'den küçük yük değerli madde yoktur. Faktörlerin Hangi maddeleri içeriğini analiz edebilmek için Rotated Component Matrix

Rotated Component Matrix ^a			
	Component		
	1	2	3
Sm9	0,885		
Sm8	0,842		
Sm10	0,751		
Sm6	0,440	0,247	
Sm4		0,889	
Sm3		0,859	
Sm5		0,750	
Sm1			0,871
Sm2	0,334		0,605
Extraction Method: Principal Component Analysis.			
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.			
a. Rotation converged in 4 iterations.			

Birinci faktöre ait sorular 6.8.9. ve 10. sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular ağırlıklı olarak sarmallık ile ilgili bilgiler toplamaya yönelik olduğu için tek bir başlık altında toplanması uygun ve sonrasında yapılacak olan analizlerde sarmallık ile ilgili ilişkileri incelerken tek bir faktör olarak ele alınması analizlerde yanlışlık olmasını da engelleyecektir.

İkinci faktöre ait sorular 3. 4. ve 5. sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular ağırlıklı olarak Arapça dersi ders saati ile ilgili bilgiler toplamaya yönelik olduğu için tek bir başlık altında toplanması uygun ve sonrasında yapılacak olan analizlerde olarak Arapça dersi ders saati ile ilgili ilişkileri incelerken tek bir faktör olarak ele alınması analizlerde yanlışlık olmasını da engelleyecektir.

Üçüncü faktöre ait sorular 1 ve 2. sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular MEB 2023 Vizyonu ile ilgili bilgiler toplamaya yönelik olduğu için tek bir başlık altında toplanması uygun ve sonrasında yapılacak olan analizlerde MEB 2023 Vizyonu ile ilgili ilişkileri incelerken tek bir faktör olarak ele alınması analizlerde yanlışlık olmasını da engelleyecektir.

3. ÖLÇEK İÇİN GÜVENİRLİK VE GEÇERLİLİK ANALİZİ

Cronbach Alfa Katsayısı: Alfa katsayısı ölçekte yer alan k sorunun varyansları toplamının genel varyansa oranlaması ile bulunan bir ağırlık standart değişim ortalamasıdır. Sorular arasında negatif korelasyon varsa Alfa katsayısı da negatif çıkar. Bu durum güvenilirlik modelin bozulmasına neden olur. Cronbach Alfa Katsayısı, ölçekte yer alan k sorunun homojen bir yapıyı açıklamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını araştırır. Alfa Katsayısı, bireysel puanların k soru içeren bir ölçekte sorulara verilen cevaplanan toplanması ile bulunduğu durumlarda soruların birbirleri ile benzerliğini, yakınlığını, ortaya koyan bir katsayıdır. Alfa ne kadar yüksek olursa ölçekteki maddelerin birbiriyle tutarlı ve aynı özelliği yoklayan maddeler olduğu anlaşılır.

Cronbach alfa katsayısı istatistik temelleri tutarlı ve tüm soruları dikkate alarak hesaplandığından, genel güvenilirlik yapısını diğer katsayılara göre en iyi yansıtan katsayıdır.

Sorular arası korelasyonu hesaplamamanın bir yolu da Cronbach ın alfasını hesaplamaktır. Eğer formdaki sorular güvenilir ise bu katsayı 1'e yakın olur. Cronbach alfa test-tekrar testle hesaplanan güvenilirlik katsayısından daha az konservatiftir.

Temel varsayımlar,"Her soru toplam skorun bir doğrusal bileşeni olmalıdır." ve"Ölçekte toplanabilirlik özelliğinin bulunması gerekir." biçimindedir.

Cronbach Alfa katsayısı, bireysel puanların k soru içeren bir ölçekte sorulara verilen cevapların toplanması ile bulunduğu durumlarda soruların birbirleri ile benzerliğini, yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır. Alfa katsayısı, ölçekte yer alan k sorunun türdeş bir yapıyı açıklamak ya da sorgulamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını sorgulamayı sağlar.Alfa katsayısının bulunabileceği aralıklar ve buna bağlı olarak da ölçeğin güvenilirlik durumu aşağıda verilmiştir

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir,

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir,

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir,

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Scale Statistics			
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
22,3692	28,028	5,29414	10

10 soruluk ölçeğimize ait ortalama 22,3692 standart sapma 5,29414'tür.

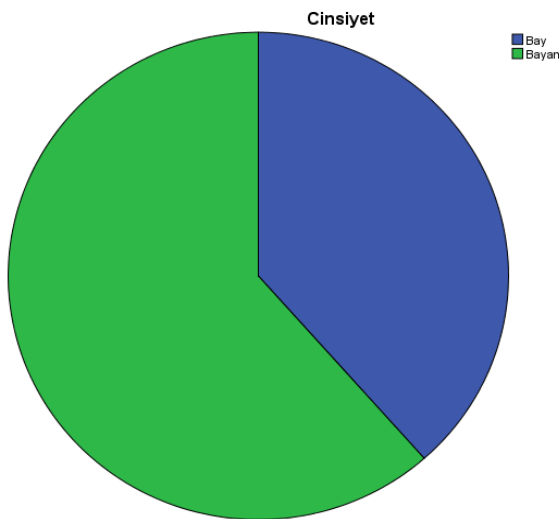
Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,706	0,710	10

Cronbach's Alpha değeri 0,706 çıkmıştır. Uygulanan 10 soruluk ölçek için güvenilirlik düzeyi 0,706 çıkmış ve ölçek oldukça güvenilir ve geçerlidir.

4. GENEL SORULAR FREKANS DAĞILIMLARI

4. 1. TABLO 1: Cinsiyetiniz Nedir?

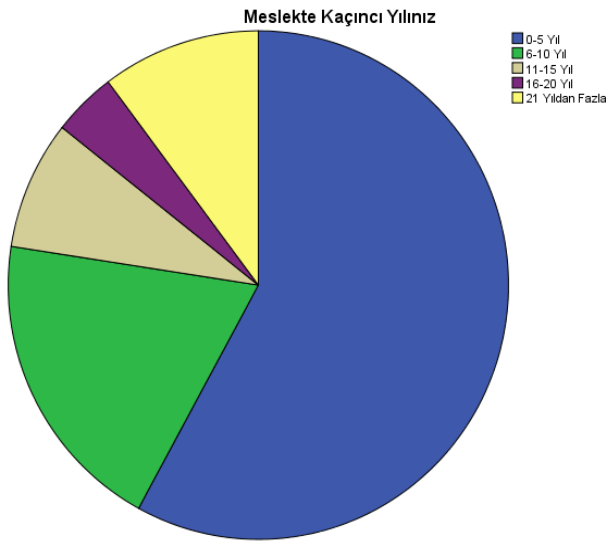
Cinsiyet					
		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Bay	75	38,5	38,5	38,5
	Bayan	120	61,5	61,5	100,0
	Toplam	195	100,0	100,0	



Cinsiyet ile ilgili dağılımlara baktığımız zaman, 2020 – 2021 eğitim - öğretim yılında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü sorumluluk alanında bulunan 170 İHO' da Arapça derslerine girip anketi cevaplayan 195 Arapça öğretmeninden %61,5'i Bayan, %38,5'i Bay olduğu ve sayı olarak 75 kişinin Bay, 120 kişinin bayan olduğu görülmekte olup; dolayısıyla ankete katılan Arapça öğretmenlerinin çoğunun bayan olduğu anlaşılmaktadır. Bu veri bize ayrıca Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü imam hatip ortaokullarında Arapça öğretmenliği alanına en çok bayanların rağbet ettiğini, bu alana atandığını ve bu alanda istihdam edildiği sonucuna varabiliriz.

4. 2. TABLO 2: Meslekte Kaçınıcı Yılıınız?

Meslekte kaçınıcı yılınız?					
		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	0-5 Yıl	113	57,9	57,9	57,9
	6-10 Yıl	38	19,5	19,5	77,4
	11-15 Yıl	16	8,2	8,2	85,6
	16-20 Yıl	8	4,1	4,1	89,7
	21 Yıldan Fazla	20	10,3	10,3	100,0
	Toplam	195	100,0	100,0	

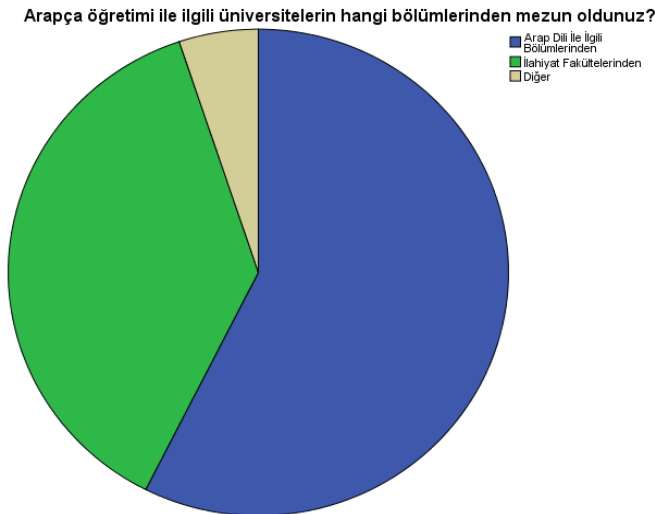


Meslekteki kaçınıcı yılınız ile ilgili dağılımlara baktığımız zaman; 2020 – 2021 eğitim - öğretim yılında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü sorumluluk alanında bulunan 170 İHO'da Arapça derslerine girip anketi cevaplayan 195 Arapça öğretmeninden anketi cevaplayanların çoğunluğu %57,9'u 113 kişi ile 0-5 yıl arasında, %19,5'i 38 kişi ile 6-10 yıl arasında, %8,2'si 16 kişi ile 11-15 yıl arasında olduğu, %4,1' i 8 kişi ile 16-20 yıl arasında olduğu ve 20 kişinin %10,3 lük bir dilim ile 21 yıldan fazla meslek yılı olduğu görülmektedir.

Bu veriler Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Arapça derslerine giren öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun 0-5 yıl arasında mesleğinin henüz başında olan genç ve dinamik bir kadroya sahip olduğunun göstergesidir diyebiliriz. Büyük çoğunluğu yeni mezun olmuş Arapça öğretmen kadrosunun, Arapça'yı öğrencilere sevdirek öğretme noktasında bir avantaj olduğu kabul edilebilir.

4. 3. TABLO 3: Arapça Öğretimi İle İlgili Hangi Bölümden Mezunsunuz?

Arapça öğretimi ile ilgili üniversitelerin hangi bölümlerinden mezun oldunuz?					
		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Arap Dili İle İlgili Bölümlerinden	112	57,4	57,4	57,4
	İlahiyat Fakültelerinden	73	37,4	37,4	94,9
	Diğer	10	5,1	5,1	100,0
	Toplam	195	100,0	100,0	



Arapça Öğretimi ile ilgili üniversitelerin hangi bölümünden mezun oldunuz sorunun dağılımlarına baktığımız zaman; 2020 – 2021 eğitim - öğretim yılında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü sorumluluk alanında bulunan 170 İHO' da Arapça derslerine girip anketi cevaplayan 195 Arapça öğretmeninden %57,4 ile 112 kişinin çoğunluk

oluşturup Arap dili ile ilgili bölümlerden mezun olduğu görülmektedir, İlahiyat Fakültelerinden mezun olanların %37,4 ile 73 kişi olduğu ve son olarak %5,1 ile 10 kişinin diğer bölümlerden mezun olduğu görülmektedir.

Bu verilerden yola çıkarak Konya Milli Eğitim Müdürlüğü İHO'larda çalışan Arapça öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun üniversitelerin Arap dili ile ilgili bölümlerinden ve İlahiyat Fakültelerinden mezun olduğunu, dolayısıyla bu durumun Konya'nın Arapça öğretiminde avantajlı bir konuma sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca %5,1 lik veride görülen 10 öğretmenin de bireysel olarak Arapça öğretiminde kendini yetiştirdiğini ve bu konuda derse girecek kadar yetkin olduğu da ortaya çıkmaktadır. Arapça öğretiminde boş normlar için yeterli sayıda kendi alanında yetişmiş Arapça öğretmenlerinin Bakanlıkça atanması buradaki eksikliği kapatabilir.

4. 4. TABLO 4: Hangi Sınıfların Arapça Derslerine Giriyorsunuz?

“2020 – 2021 eğitim - öğretim yılında İHO'ların hangi sınıflarında Arapça derslerine giriyorsunuz?” sorusu çoklu cevap seçeneğine sahip olduğu için SPSS programı üzerinden Multiple Responsa (çoklu cevap) analizi yapılarak sonuçları elde edilmiştir.

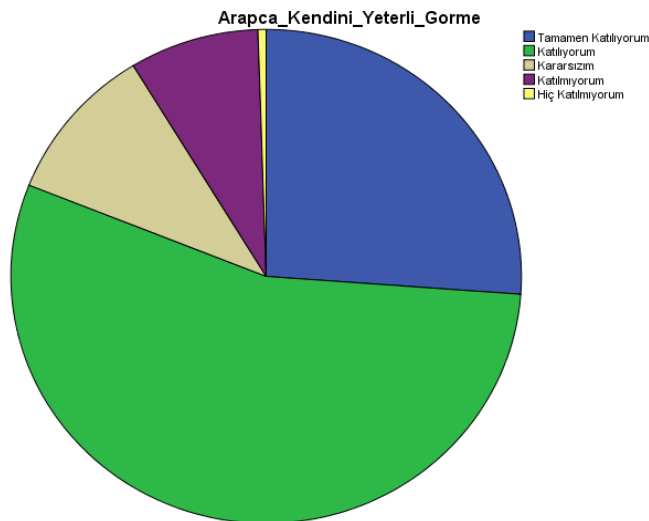
Hangi sınıflarda ders veriyorsunuz?		Frequencies		
		Responses (Cevaplar)		Percent of Cases
		N	Percent	
Hangi Sınıflarda Ders Veriyorsunuz	5.Sınıf	144	25,3%	73,8%
	6.Sınıf	141	24,8%	72,3%
	7.Sınıf	146	25,7%	74,9%
	8.Sınıf	138	24,3%	70,8%
Toplam		569	100,0%	291,8%

Analiz sonuçlarına baktığımız zaman; 2020 – 2021 eğitim - öğretim yılında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü sorumluluk alanında bulunan 170 İHO' da Arapça derslerine

giris anketi cevaplayan 195 Arapça öğretmeninden 144 kişisi yani %73,8'i 5.sınıf derslerine girmekte, katılımcılarımızın 141 kişisi yani %72,3'ü 6.sınıf derslerine girmekte, katılımcılarımızın 146'sı %74,9 ile 7. sınıf derslerine ve son olarak %70,8'lik kesimin 138 kişi olarak 8. sınıf derslerine girmektedir. Yüzde dağılımlarına baktığımız zaman %100'lük tam oranın aşıldığı görülmektedir. Bu da katılımcıların birden fazla sınıfta derse girdiğini göstermektedir.

4. 5. TABLO 5: Arapça' da Yeterli Olma Durumu

Arapça Dört Temel Beceride Kendini Yeterli Görme Durumları					
		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Tamamen Katılıyorum	51	26,2	26,2	26,2
	Katılıyorum	107	54,9	54,9	81,0
	Kararsızım	20	10,3	10,3	91,3
	Katılmıyorum	16	8,2	8,2	99,5
	Hiç Katılmıyorum	1	,5	,5	100,0
	Toplam	195	100,0	100,0	



Arapça’ da “Arapça dil öğretiminin dört temel beceri alanında (Okuma-Anlama-Konuşma-Yazma) kendimi yeterli buluyorum. “sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman; 2020 – 2021 eğitim- öğretim yılında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü sorumluluk alanında bulunan 170 İHO’ da Arapça derslerine girip anketi cevaplayan 195 Arapça öğretmeninden 51 kişinin %26,2 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 107 kişinin %54,9 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 20 kişinin %10,3 ile “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. 16 kişinin %8,2 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 1 kişinin %0,5 ile “Hiç Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

“Kararsızları”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklinde cevap verenlerin oranlarını topladığımızda %19 etmektedir. Yani 37 kişinin dört temel beceri alanından birinden veya birkaçından yetersiz olduğunu ama %81 ile büyük çoğunluğun dört temel becerinin birinde, birkaçında veya hepsinde (okuma, dinleme-anlama, konuşma ve yazma becerisi) kendisini yeterli ve yetkin bulduğunu söyleyebiliriz. Verilen cevaplardan 51 kişinin %26,2 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiğini göz önüne aldığımızda dört temel beceride tamamen yeterli oldukları sonucuna varılabilir.

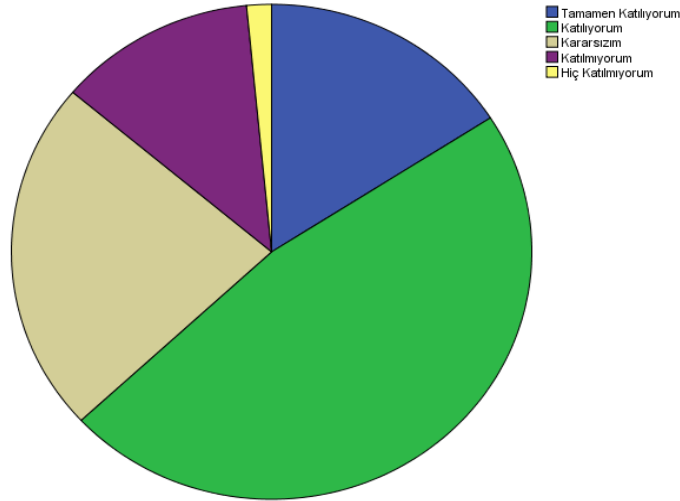
Dört temel becerinin birinde veya birkaçında yetersiz olduklarını ifade eden öğretmenlere çözüm olarak bireysel gayretle kendilerini eksik hissettikleri alanlarda yetiştirmeleri, MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün her yaz ülkenin çeşitli yerlerinde düzenlemiş olduğu hizmet içi eğitim kurslarına katılmaları, devlet eliyle veya bireysel imkânlarla Arapça konuşulan ülkelerde uygun zamanlarda eğitim almaları tavsiye edilebilir.

5. MEB 2023 VİZYONU VE SARMALLIKLA İLGİLİ SORULARIN FREKANS DAĞILIMLARI

5. 1. TABLO 1: MEB 2023 Vizyonunda imam hatip okulları ile ilgili ortaya konan hedeflerden haberdarım.

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Tamamen Katılıyorum	31	15,9	15,9	15,9
Katılıyorum	92	47,2	47,2	63,1
Kararsızım	45	23,1	23,1	86,2
Katılmıyorum	24	12,3	12,3	98,5
Hiç Katılmıyorum	3	1,5	1,5	100,0
Toplam	195	100,0	100,0	

“MEB 2023 Vizyonunda İmam Hatip Okulları ile ilgili ortaya konan hedeflerden haberdarım.”



“MEB 2023 Vizyonunda imam hatip okulları ile ilgili ortaya konan hedeflerden haberdarım.” sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman; 2020 – 2021 eğitim- öğretim yılında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü sorumluluk alanında bulunan 170 İHO’ da Arapça derslerine girip anketi cevaplayan 195 Arapça öğretmeninden 31 kişinin %15,9

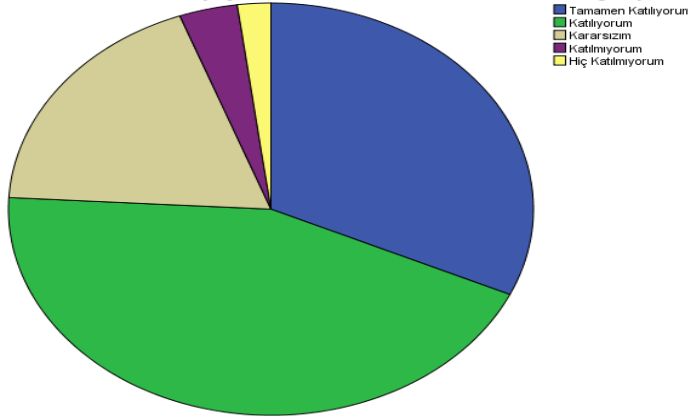
ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 92 kişinin %47,2 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 45 kişinin %23,1 ile “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. 24 kişinin %12,3 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 3 kişinin %1,5 ile “Hiç Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Verileri yorumladığımızda ankete katılan Arapça öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun bu hedeflerden haberdar olduğu sonucuna varabiliriz.

5. 2. TABLO 2:MEB 2023 Vizyonunda 1.Hedef olarak ortaya konan “İmam Hatip Okullarının Müfredat, Ders Yapısı ve Dil Yeterlilikleri İyileştirilecek” hedefini öğrencilere Arapça öğretiminin sevdirmesi ve kolaylaştırılması noktasında önemli bir adım olarak görüyorum.

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Tamamen Katılıyorum	62	31,8	31,8	31,8
Katılıyorum	86	44,1	44,1	75,9
Kararsızım	36	18,5	18,5	94,4
Katılmıyorum	7	3,6	3,6	97,9
Hiç Katılmıyorum	4	2,1	2,1	100,0
Toplam	195	100,0	100,0	

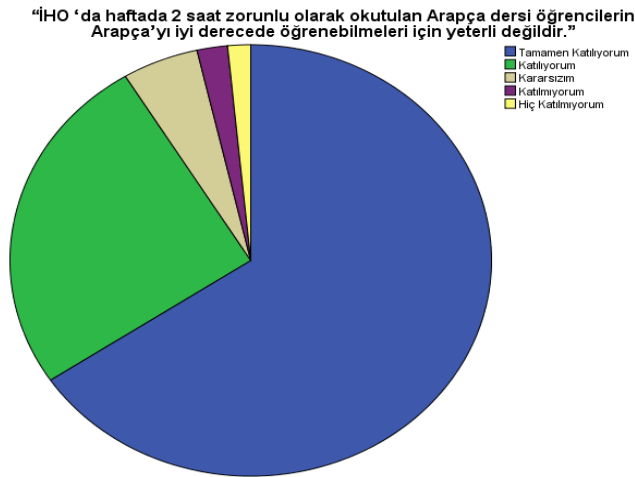
MEB 2023 Vizyonunda 1.Hedef olarak ortaya konan ‘İmam Hatip Okullarının Müfredat, Ders Yapısı ve Dil Yeterlilikleri İyileştirilecek’ hedefini öğrencilere Arapça öğretiminin sevdirmesi ve kolaylaştırılması noktasında önemli bir adım olarak görüyorum.



“MEB 2023 Vizyonunda 1.hedef olarak ortaya konan “İmam Hatip Okullarının Müfredat, Ders Yapısı ve Dil Yeterlilikleri İyileştirilecek” hedefini “öğrencilere Arapça öğretiminin sevdirmesi ve kolaylaştırılması noktasında önemli bir adım olarak görüyorum.” sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman 62 kişinin %31,8 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 86 kişinin %44,1 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 36 kişinin %18,5 ile “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. 7 kişinin %3,6 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 4 kişinin %2,1 ile “Hiç Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu MEB 2023 vizyonunda geçen bu hedefi olumlu karşıladıkları sonucuna varılabilir.

5. 3. TABLO 3: İHO ‘da haftada 2 saat zorunlu olarak okutulan Arapça dersi öğrencilerin Arapça’yı iyi derecede öğrenebilmeleri için yeterli değildir.

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Tamamen Katılıyorum	128	65,6	65,6	65,6
Katılıyorum	50	25,6	25,6	91,3
Kararsızım	10	5,1	5,1	96,4
Katılmıyorum	4	2,1	2,1	98,5
Hiç Katılmıyorum	3	1,5	1,5	100,0
Toplam	195	100,0	100,0	



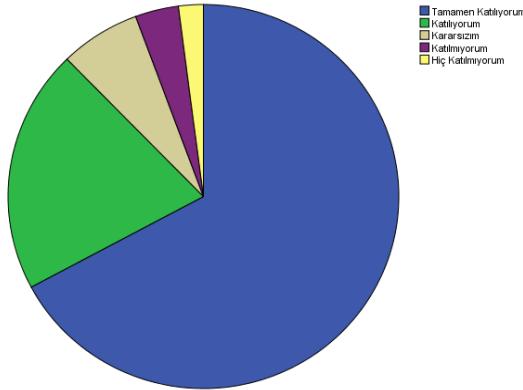
“İHO’da haftada 2 saat zorunlu olarak okutulan Arapça dersi öğrencilerin Arapça’yı iyi derecede öğrenebilmeleri için yeterli değildir.” sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman 128 kişinin %65,6 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 50 kişinin %25,6 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 10 kişinin %5,1 ile “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. 4 kişinin %2,1 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 3 kişinin %1,5 ile “Hiç Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Ankete katılan 195 öğretmenden 178’i yani %91,2’lik kısmı “Tamamen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevabını vererek İHO’da haftada 2 saat Arapça dersinin yetersiz olduğu fikrine sahiptir.

5. 4. TABLO 4: İHO’da haftada 2 saat zorunlu olarak okutulan Arapça dersi, öğrencilerin Arapça’yı dört temel beceri alanında (Okuma-Anlama-Konuşma-Yazma) iyi derecede öğrenebilmeleri için haftalık ders saat sayısı artırılmalıdır.

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Tamamen Katılıyorum	131	67,2	67,2	67,2
Katılıyorum	40	20,5	20,5	87,7
Kararsızım	13	6,7	6,7	94,4
Katılmıyorum	7	3,6	3,6	97,9
Hiç Katılmıyorum	4	2,1	2,1	100,0
Toplam	195	100,0	100,0	

İHO ’da haftada 2 saat zorunlu olarak okutulan Arapça dersi, öğrencilerin Arapça’yı dört temel beceri alanında (Okuma-Anlama-Konuşma-Yazma) iyi derecede öğrenebilmeleri için haftalık ders saat sayısı artırılmalıdır.



“İHO ‘da haftada 2 saat zorunlu olarak okutulan Arapça dersi, öğrencilerin Arapça’yı dört temel beceri alanında (Okuma-Anlama-Konuşma-Yazma) iyi derecede öğrenebilmeleri için haftalık ders saat sayısı artırılmalıdır.”

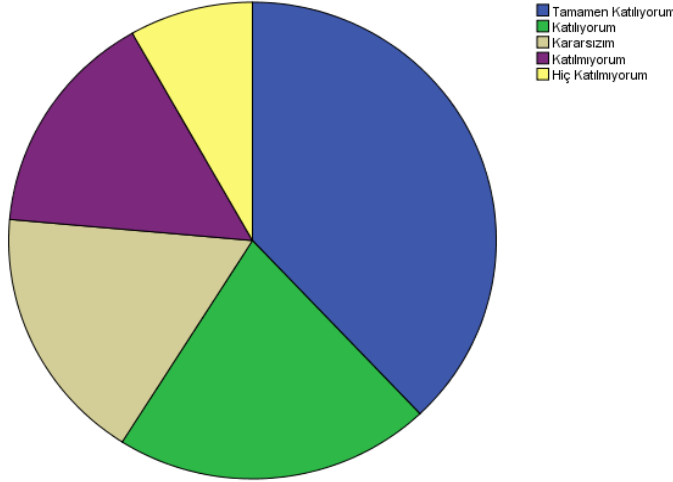
Sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman 131 kişinin %67,2 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 40 kişinin %20,5 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 13 kişinin %6,7 ile “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. 7 kişinin %3,6 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 4 kişinin %2,1 ile Hiç “Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Ankete katılan 195 öğretmenden “Tamamen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevabını toplamda 171 kişi yani %87,7 oranında İHO’da haftalık 2 saat olan Arapça dersinin artırılması hususunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Haftalık ders sayısının artırılması ile Arapça’nın dört temel beceride öğrencilere daha iyi öğretilbileceğini söyleyebiliriz.

5. 5. TABLO 5: İHO’da Haftalık Ders Programında 2 Saat Peygamberimizin Hayatı dersi ile 1 Saat Temel Dini Bilgiler’ dersinin müfredatının “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi” müfredatı içerisinde verilip; bu derslerin ders saatleri Arapça dersine verilerek, İmam Hatip Ortaokullarında Arapça dersi haftada en az 5 saat olmalıdır.

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Tamamen Katılıyorum	74	37,9	37,9	37,9
Katılıyorum	41	21,0	21,0	59,0
Kararsızım	34	17,4	17,4	76,4
Katılmıyorum	30	15,4	15,4	91,8
Hiç Katılmıyorum	16	8,2	8,2	100,0
Toplam	195	100,0	100,0	

İHO'da Haftalık Ders Programında ' 2 Saat Peygamberimizin Hayatı' dersi ile ' 1 Saat Temel Dini Bilgiler' dersinin müfredatının ' Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi' müfredatı içerisinde verilip; bu derslerin ders saatleri Arapça dersine verilerek, İmam Hatip Ortaokullarında Arapça dersi haftada en az 5 saat olmalıdır.



“İHO'da haftalık ders programında 2 saat “Peygamberimizin Hayatı” dersi ile 1 saat “Temel Dini Bilgiler” dersinin müfredatının ‘Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi’ müfredatı içerisinde verilip; bu derslerin ders saatleri Arapça dersine verilerek, İmam Hatip Ortaokullarında Arapça dersi haftada en az 5 saat olmalıdır.”

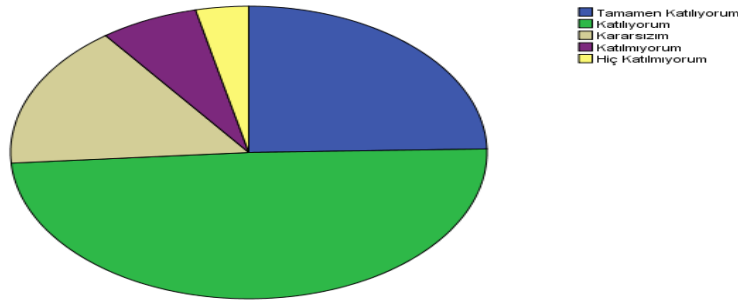
Sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman 74 kişinin %37,9 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 41 kişinin %21 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 34 kişinin %17,4 ile “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. 30 kişinin %15,4 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 16 kişinin %8,2 ile “Hiç Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Ankete katılan 195 öğretmenden “Tamamen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevaplarını verenlerin sayısı toplam 115 kişi yani %58,9 oranında olmuştur. Ankete katılan öğretmenlerin yarısından fazlası İHO'da haftalık Arapça dersinin artırılması için önerilen bu alternatife olumlu yaklaşmışlardır diyebiliriz.

5. 6. TABLO 6: “İHO 5.Sınıf Arapça öğretim programında tema bazında kazanım sayıları ve ders süreleri incelendiğinde ilk iki temada daha önce hiç Arapça ile karşılaşmamış öğrenciler düşünülerek toplamda 24 saat Arapça’nın sesleri, harfleri ile kısa ifadelerinin öğretilip ve bunların okuma yazma becerileri kazanmaları üzerinde durulduğunu ve haftada 2 saat Arapça dersinin olduğu düşünülürse; ilk 12 haftada 5.sınıfa hiç Arapça görmeden gelen öğrencinin bu temel becerileri kazanması hedeflenmiştir sonucuna varabiliriz”

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
	Tamamen Katılıyorum	48	24,6	24,6	24,6
	Katılıyorum	96	49,2	49,2	73,8
	Kararsızım	31	15,9	15,9	89,7
	Katılmıyorum	13	6,7	6,7	96,4
	Hiç Katılmıyorum	7	3,6	3,6	100,0
	Toplam	195	100,0	100,0	

“İHO 5.Sınıf Arapça öğretim programında tema bazında kazanım sayıları ve ders süreleri incelendiğinde ilk iki temada daha önce hiç Arapça ile karşılaşmamış öğrenciler düşünülerek toplamda 24 saat Arapça’nın sesleri, harfleri ile kısa ifadelerinin öğretilip ve bunların okuma yazma becerileri kazanmaları üzerinde durulduğunu ve haftada 2 saat Arapça dersinin olduğu düşünülürse; ilk 12 haftada 5.sınıfa hiç Arapça görmeden gelen öğrencinin bu temel becerileri kazanması hedeflenmiştir sonucuna varabiliriz”



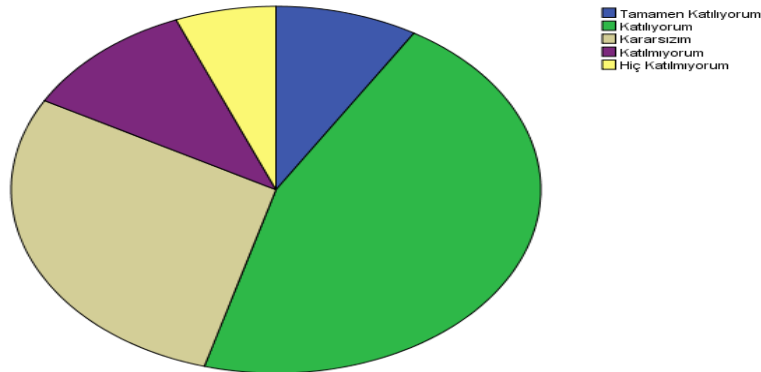
“İHO 5. Sınıf Arapça öğretim programında tema bazında kazanım sayıları ve ders süreleri incelendiğinde ilk iki temada daha önce hiç Arapça ile karşılaşmamış öğrenciler düşünülerek toplamda 24 saat Arapça’nın sesleri, harfleri ile kısa ifadelerinin öğretilip ve bunların okuma yazma becerileri kazanmaları üzerinde durulduğunu ve haftada 2 saat Arapça dersinin olduğu düşünülürse; ilk 12 haftada 5.sınıfa hiç Arapça görmeden gelen öğrencinin bu temel becerileri kazanması hedeflenmiştir sonucuna varabiliriz”

Sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman 48 kişinin %24,6 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 96 kişinin %49,2 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 31 kişinin %15,9 ile “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. 13 kişinin %6,7 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 7 kişinin %3,6 ile Hiç Katılmıyorum cevabını verdiği görülmektedir. Ankete katılan 195 öğretmenden toplamda 144 kişinin yani %73,8 oranında olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç bize 5.sınıfta Arapça ile ilk defa karşılaşan öğrenciler düşünülerek ilk 2 ünite de temel düzeyde sıfırdan Arapça verildiğini gösteriyor.

5. 7. TABLO 8: İçerik düzenleme yaklaşımlarından, Bruner tarafından geliştirilen sarmal yaklaşım, daha önceden öğrenilen konuların yeri geldikçe kapsamı daha da geliştirilerek tekrar edilmesidir (Demirel, 2013). Buna göre İHO 5. 6. 7. 8. Sınıf Arapça Öğretim Program içerikleri incelendiği zaman içeriklerin sarmal bir yaklaşımla hazırlandığı söylenebilir.

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Tamamen Katılıyorum	17	8,7	8,7	8,7
Katılıyorum	89	45,6	45,6	54,4
Kararsızım	56	28,7	28,7	83,1
Katılmıyorum	21	10,8	10,8	93,8
Hiç Katılmıyorum	12	6,2	6,2	100,0
Toplam	195	100,0	100,0	

“İçerik düzenleme yaklaşımlarından, Bruner tarafından geliştirilen sarmal yaklaşım, daha önceden öğrenilen konuların yeri geldikçe kapsamı daha da geliştirilerek tekrar edilmesidir. (Demirel, 2013). Buna göre İHO 5.6.7.8.Sınıf Arapça Öğretim Program içerikleri incelendiği zaman içeriklerin sarmal bir yaklaşımla hazırlandığı söylenebilir.”



“İçerik düzenleme yaklaşımlarından, Bruner tarafından geliştirilen sarmal yaklaşım, daha önceden öğrenilen konuların yeri geldikçe kapsamı daha da geliştirilerek tekrar edilmesidir (Demirel, 2013). Buna göre İHO 5. 6. 7. 8.Sınıf Arapça Öğretim Program İçerikleri incelendiği zaman içeriklerin sarmal bir yaklaşımla hazırlandığı söylenebilir.”

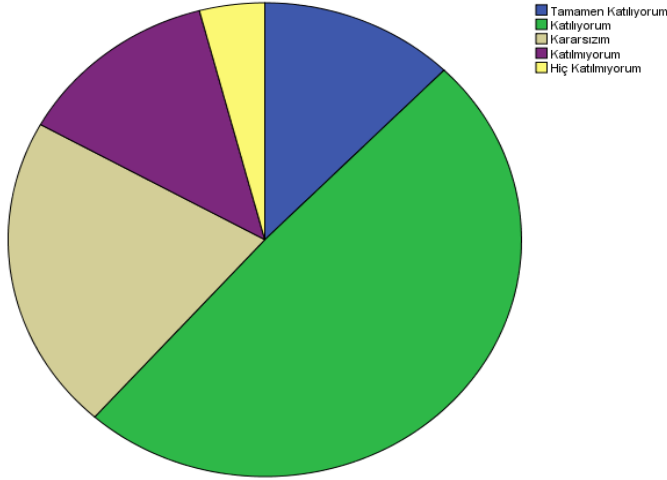
Sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman 17 kişinin %8,7 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 89 kişinin %45,6 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 56 kişinin %28,7 ile “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. 21 kişinin %10,8 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 12 kişinin %6,2 ile “Hiç Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Ankete katılan 195 Arapça öğretmeninden “Tamamen Katılıyorum” ile “Katılıyorum” şeklinde olumlu cevap veren öğretmen sayısının 106 olduğunu oran olarak %54,3'e tekabül ettiğini görüyoruz. Katılımcıların yarıdan fazlası İHO 5.6.7.8.sınıf Arapça öğretim programı içeriklerinin sarmal bir yaklaşımla hazırlandığını kabul etmişlerdir. Ancak 56 kişinin “Kararsızım” , 21 kişinin “Katılmıyorum” ve 12 kişinin de “Hiç Katılmıyorum” şeklinde toplamada %45,7 oranında olumsuz bir cevap vermesi program içeriklerinin sarmallık özelliği açısından yeterince iyi olmadığı daha da iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

5. 8. TABLO 9: İHO 5.6.7.8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içerikleri konulara, yeni ünitelerde vurgu yapıp yineleyerek sarmal bir şekilde ilerlemektedir.

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Tamamen Katılıyorum	24	12,3	12,3	12,3
Katılıyorum	96	49,2	49,2	61,5
Kararsızım	42	21,5	21,5	83,1
Katılmıyorum	25	12,8	12,8	95,9
Hiç Katılmıyorum	8	4,1	4,1	100,0
Toplam	195	100,0	100,0	

İHO 5.6.7.8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içerikleri konulara, yeni ünitelerde vurgu yapıp yineleyerek sarmal bir şekilde ilerlemektedir.



“İHO 5. 6. 7. 8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içerikleri konulara, yeni ünitelerde vurgu yapıp yineleyerek sarmal bir şekilde ilerlemektedir.”

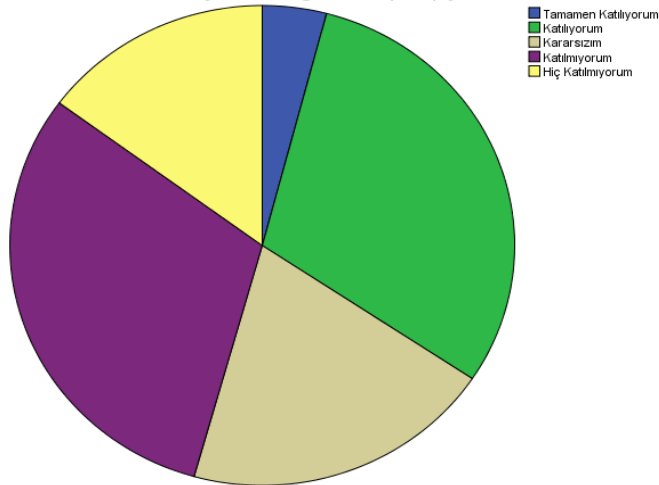
Sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman 24 kişinin %12,3 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 96 kişinin %49,2 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 42 kişinin %21,5 ile “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. 25 kişinin %12,8 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 8 kişinin %4,1 ile “Hiç Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Ankete katılan 195 Arapça öğretmeninden “Tamamen Katılıyorum” ile “Katılıyorum” şeklinde olumlu cevap veren öğretmen sayısının 120 olduğunu oran olarak %61,5'e tekabül ettiğini görüyoruz. Katılımcıların yarıdan fazlası İHO 5.6.7.8.sınıf Arapça öğretim programı içeriklerinin konulara, yeni ünitelerde vurgu yapıp yineleyerek sarmal bir şekilde ilerlemektedir tezini kabul etmişlerdir. Ancak 42 kişinin “Kararsızım”, 25 kişinin “Katılmıyorum” ve 8 kişinin de “Hiç Katılmıyorum” şeklinde toplamada %38,4 oranında olumsuz bir cevap vermesi program içeriklerinin sarmallık özelliği açısından daha da iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

5. 9. TABLO 10: İHO 5.6.7.8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içerikleri genel anlamda öğrencinin seviyesine ve ilgisine hitap edip yeterlidir.

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Tamamen Katılıyorum	8	4,1	4,1	4,1
Katılıyorum	59	30,3	30,3	34,4
Kararsızım	39	20,0	20,0	54,4
Katılmıyorum	60	30,8	30,8	85,1
Hiç Katılmıyorum	29	14,9	14,9	100,0
Toplam	195	100,0	100,0	

. İHO 5.6.7.8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içerikleri genel anlamda öğrencinin seviyesine ve ilgisine hitap edip yeterlidir.



“İHO 5. 6. 7. 8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içerikleri genel anlamda öğrencinin seviyesine ve ilgisine hitap edip yeterlidir.”

Sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman 8 kişinin %4,1 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 59 kişinin %30,3 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 39 kişinin %20 ile “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. 60 kişinin %30,8 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 29 kişinin %14,9 ile “Hiç Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Ankete katılan 195 Arapça öğretmeninden “Tamamen Katılıyorum” ile “Katılıyorum” şeklinde olumlu cevap veren öğretmen sayısının 67 olduğunu oran olarak %34,4’e tekabül ettiğini görüyoruz. Katılımcıların yarıdan fazlası İHO 5. 6. 7. 8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içerikleri genel anlamda öğrencinin seviyesine ve ilgisine hitap edip yeterlidir tezini kabul etmemişlerdir. Ancak 39 kişinin “Kararsızım” , 60 kişinin “Katılmıyorum” ve 29 kişinin de “Hiç Katılmıyorum” şeklinde toplamada %65,6 oranında olumsuz bir cevap vermesi; İHO 5. 6. 7. 8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içeriklerinin genel anlamda öğrencinin seviyesine ve ilgisine hitap edip yeterli olmadığı katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından kabul edilmiştir. İmam hatip ortaokullarında okutulan Arapça öğretim programı içeriklerinin gözden geçirilip, öğrencinin seviyesine ve ilgisine yönelik değişim ve geliştirmelerin yapılması ihtiyacı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

SONUÇ

Milli Eğitim Bakanlığı Arapça öğretim programları, çağın gereklerine uygun olarak Avrupa Ortak Başvuru metnini esas almış ve bu doğrultuda öğretim programlarını sarmal yaklaşımla ele alarak yeniden oluşturmuştur. Araştırma konumuz olan imam hatip ortaokulları Arapça 5. 6. 7. 8. sınıflar öğretim programları içerikleri arasında sarmallık ilişkisinin olup olmadığının incelendiği bu çalışmanın daha çok nicel tarafı ağır bastığından; tüm sınıfların sadece ilk temalarının sınıflar bazında sarmallık ilişkisinin incelenmesi ile iktifa edilmiş, nicel olarak Arapça öğretmenlerine uygulanan anket sonuçları öncelenmiş ve değerlendirilmiştir. İHO 5. 6. 7. ve 8. sınıf ilk temalarının Arapça öğretim programı içerikleri doküman incelemesi ve nitel olarak değerlendirildiğinde, 5.sınıfın ilk iki ünitesi daha önceki yıllarda (ilkokul 2-4. sınıf) Arapça ile hiç karşılaşmamış öğrencileri de dikkate alarak sıfırdan Arapça öğretimini esas aldığından; diğer sınıfların ilk üniteleri ile sarmallık ilişkisi yönünden ele alınamayacağı ortaya çıkmıştır.

Sınıf düzeyinde 6. 7. 8. sınıfların ilk temalarında sarmal içeriğin bulunduğu, özellikle zamirlerin, harfi cerlerin ve muzari fiil yapısının sarmal anlayışla diğer temalarda da sık sık tekrar edildiği ve öğrenmenin kalıcı olmasının amaçlandığı görülmüştür. Bunun yanında dil bilgisi kurallarının kullanıma dayalı ve hissettirilerek öğretilmesi ortaya çıkmıştır. Söz gelimi izafet konusunun kural olarak isminin verilmediği ama cümle içinde sık sık kullanılıp hissettirilerek öğretilmesi amaçlanmıştır.

Temalar arasında ise konu ve içerik yönünden tam bir örtüşme olmadığı saptanmıştır. Şöyle ki 6. Sınıf 1. Temada “Günlük Hayat” konusu ele alınırken 7.Sınıf 1.Temada “Meslekler” konusu, 8.sınıfın ilk temasında da “Etkinlikler” konusu bağımsız olarak ele alınmıştır. Sınıfların tema sıralamasında da konu birlikteliği sağlanarak sarmal yapının daha etkin kullanımı sağlanabilir.

Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü sorumluluk alanında bulunan 2020 - 2021 yılında 170 adet İHO’da Arapça derslerine giren 195 öğretmene uyguladığımız anket sonuçlarını değerlendirmeye geldiğimizde şu hususları söyleyebiliriz.

1. Cinsiyetle ilgili soruda; %61,5'i bayan, %38,5'i erkek olduğu ve sayı olarak 75 kişinin Bay, 120 kişinin bayan olduğu görülmekte; dolayısıyla da ankete katılan Arapça öğretmenlerinin çoğunun bayan olduğu anlaşılmaktadır. Bu veri ışığında ayrıca Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü imam hatip ortaokullarında Arapça öğretmenliği alanına en çok bayanların rağbet ettiği, bu alana atandığı ve bu alanda istihdam edildiğinden söz edilebilir.

2. Meslekteki süreleri ile ilgili soruyu cevaplayanların çoğunluğu %57,9'u 113 kişi ile 0-5 yıl arasında, %19,5'i 38 kişi ile 6-10 yıl arasında, %8,2'si 16 kişi ile 11-15 yıl arasında olduğu, %4,1'i 8 kişi ile 16-20 yıl arasında olduğu ve 20 kişinin %10,3'lük bir dilim ile 21 yıldan fazla meslek yılı olduğu görülmektedir. Bu veriler Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İHO' larında Arapça derslerine giren öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun 0-5 yıl arasında, mesleğinin henüz başında olan genç ve dinamik bir kadroya sahip olduğunun göstergesi olarak görülebilir. Büyük çoğunluğu yeni mezun olmuş Arapça öğretmen kadrosunun Arapçayı öğrencilere sevdirek öğretme noktasında bir avantaj kabul edilebilir.

3. Mezuniyetleri ile ilgili sorulan soruda; %57,4 ile 112 kişinin çoğunluk oluşturup Arap dili ile ilgili bölümlerden mezun olduğu, İlahiyat Fakültelerinden mezun olanların %37,4 ile 73 kişi olduğu ve son olarak %5,1 ile 10 kişinin diğer bölümlerden mezun olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak Konya Milli Eğitim Müdürlüğü imam hatip ortaokullarında çalışan Arapça öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun üniversitelerin Arap dili ile ilgili bölümlerinden ve İlahiyat Fakültelerinden mezun olduğunu, dolayısıyla bu durumun Konya'nın Arapça öğretiminde avantajlı bir konuma sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca %5,1'lik veride görülen 10 öğretmenin de bireysel olarak Arapça öğretiminde kendini yetiştirdiğini ve bu konuda derse girecek kadar yetkin olduğu da ortaya çıkmaktadır. Arapça öğretiminde boş normlar için yeterli sayıda kendi alanında yetişmiş Arapça öğretmenlerinin Bakanlıkça atanması buradaki eksiği kapatabilir.

4. "2020 – 2021 eğitim - öğretim yılında imam hatip ortaokullarının hangi sınıflarında Arapça derslerine giriyorsunuz?" sorusuna 144 kişi yani %73,8'i 5.sınıf

derslerine girmekte, katılımcılarımızın 141'i yani %72,3' ü 6. sınıf derslerine girmekte, katılımcılarımızın 146 kişisi %74,9 ile 7. sınıf derslerine ve son olarak %70,8'lik kesim de 138 kişi olarak 8. sınıf derslerine girmektedir. Yüzde dağılımlarına baktığımız zaman %100'lük tam oranın aşıldığı görülmektedir. Bu da katılımcıların birden fazla sınıfta derse girdiğini göstermektedir.

5. "Arapça dil öğretiminin dört temel beceri alanında (Okuma-Anlama-Konuşma-Yazma) kendimi yeterli buluyorum." sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman; anketi cevaplayan 195 Arapça öğretmeninden 51 kişinin %26,2 ile "Tamamen Katılıyorum" cevabını verdiği, 107 kişinin %54,9 ile "Katılıyorum" cevabını verdiği, 20 kişinin %10,3 ile "Kararsızım" cevabını verdiği görülmektedir. 16 kişinin %8,2 ile "Katılmıyorum" cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 1 kişinin %0,5 ile "Hiç Katılmıyorum" cevabını verdiği görülmektedir. "Kararsızları", "Katılmıyorum" ve "Hiç katılmıyorum" şeklinde cevap verenlerin oranlarını topladığımızda %19 yani 37 kişinin dört temel beceri alanından birinden veya birkaçından yetersiz olduğunu ancak %81 ile büyük çoğunluğun dört temel becerinin birinde, birkaçında veya hepsinde (okuma, dinleme-anlama, konuşma ve yazma becerisi) kendisini yeterli ve yetkin bulduğunu söyleyebiliriz. Verilen cevaplardan 51 kişinin %26,2 ile "Tamamen Katılıyorum" cevabını verdiğini göz önüne aldığımızda dört temel beceride tamamen yeterli oldukları sonucuna varabiliriz. Dört temel becerinin birinde veya birkaçında yetersiz olduklarını ifade eden öğretmenlere çözüm olarak bireysel gayretle kendilerini eksik hissettikleri alanlarda yetiştirmeleri, MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün her yaz ülkenin çeşitli yerlerinde düzenlemiş olduğu hizmet içi eğitim kurslarına katılmaları, devlet eliyle veya bireysel imkanlarla Arapça konuşulan ülkelerde uygun zamanlarda eğitim almaları tavsiye edilebilir.

6. "MEB 2023 Vizyonunda imam hatip okulları ile ilgili ortaya konan hedeflerden haberdarım." sorusuna verilen cevaplarda 31 kişinin %15,9 ile "Tamamen Katılıyorum" cevabını verdiği, 92 kişinin %47,2 ile "Katılıyorum" cevabını verdiği, 45 kişinin %23,1 ile "Kararsızım" cevabını verdiği görülmektedir. 24 kişinin %12,3 ile "Katılmıyorum" cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 3 kişinin % 1,5 ile "Hiç Katılmıyorum"

cevabını verdiği görülmektedir. Verileri yorumladığımızda ankete katılan Arapça öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun bu hedeflerden haberdar olduğu sonucuna varabiliriz.

7. “MEB 2023 Vizyonunda 1. hedef olarak ortaya konan “İmam Hatip Okullarının Müfredat, Ders Yapısı ve Dil Yeterlilikleri İyileştirilecek” hedefini öğrencilere Arapça öğretiminin sevdirmesi ve kolaylaştırılması noktasında önemli bir adım olarak görüyorum.” Sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman 62 kişinin %31,8 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 86 kişinin %44,1 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 36 kişinin %18,5 ile “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. 7 kişinin %3,6 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 4 kişinin %2,1 ile “Hiç Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu MEB 2023 Vizyonunda geçen bu hedefi olumlu karşıladıkları sonucuna varılabilir.

8. “İHO’da haftada 2 saat zorunlu olarak okutulan Arapça dersi öğrencilerin Arapça’yı iyi derecede öğrenebilmeleri için yeterli değildir.” Sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman; 128 kişinin %65,6 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 50 kişinin %25,6 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 10 kişinin %5,1 ile “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. 4 kişinin %2,1 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 3 kişinin %1,5 ile “Hiç Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir. Ankete katılan 195 öğretmenden 178 tanesi yani %91,2 kısmı “Tamamen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevabını vererek İHO’da haftada 2 saat Arapça dersinin yetersiz olduğu fikrine sahiptir.

9. “İHO’da haftada 2 saat zorunlu olarak okutulan Arapça dersi, öğrencilerin Arapça’yı dört temel beceri alanında (Okuma-Anlama-Konuşma-Yazma) iyi derecede öğrenebilmeleri için haftalık ders saat sayısı artırılmalıdır.” sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman 131 kişinin %67,2 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 40 kişinin % 20,5 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 13 kişinin %6,7 ile “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. 7 kişinin %3,6 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği

görülmekte ve son olarak 4 kişinin %2,1 ile “Hiç Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir. Ankete katılan 195 öğretmenden “Tamamen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevabını toplamda 171 kişi yani %87,7 oranında İHO’da haftalık 2 saat olan Arapça dersinin artırılması hususunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Haftalık ders sayısının artırılması ile Arapça’nın dört temel beceride öğrencilere daha iyi öğretilbileceğini söyleyebiliriz.

10. “İHO’da Haftalık Ders Programında 2 Saat “Peygamberimizin Hayatı” dersi ile 1 Saat “Temel Dini Bilgiler” dersinin müfredatının “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi” müfredatı içerisinde verilip; bu derslerin ders saatleri Arapça dersine verilerek, İHO’larda Arapça dersi haftada en az 5 saat olmalıdır.” sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman da 74 kişinin %37,9 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 41 kişinin %21 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 34 kişinin %17,4 ile “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. 30 kişinin %15,4 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmekte ve son olarak 16 kişinin %8,2 ile “Hiç Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir. Ankete katılan 195 öğretmenden “Tamamen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevaplarını verenlerin sayısı toplam 115 kişi, yani %58,9 oranında olmuştur. Ankete katılan öğretmenlerin yarısından fazlası İHO’da haftalık Arapça dersinin artırılması için önerilen bu alternatifte olumlu yaklaşmışlardır diyebiliriz. Son olarak tüm sınıflar bazında imam hatip ortaokullarında haftada 2 saat Arapça dersinin dil öğretiminin dört temel becerisini kazandırmada yeterli olamayacağı kanaatine varılmıştır. İmam hatip ortaokullarının zorunlu dersleri arasında yer alan “Temel Dini Bilgiler” ile “Peygamberimizin Hayatı” derslerinin “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersi içerisinde verilmesi sağlanarak bu dersler için ayrılan ders saatlerinin Arapça dersine eklenmesi ve Arapça ders saatlerinin artırılarak Arapça’nın daha iyi ve kalıcı öğretilmesi sağlanabilir.

11. “İHO 5. Sınıf Arapça öğretim programında tema bazında kazanım sayıları ve ders süreleri incelendiğinde ilk iki temada daha önce hiç Arapça ile karşılaşmamış öğrenciler düşünülerek toplamda 24 saat Arapça’nın sesleri, harfleri ile kısa ifadelerinin öğretilip ve bunların okuma yazma becerileri kazanmaları üzerinde durulduğunu ve

haftada 2 saat Arapça dersinin olduğu düşünülürse; ilk 12 haftada 5.sınıfa hiç Arapça görmeden gelen öğrencinin bu temel becerileri kazanması hedeflenmiştir sonucuna varabiliriz.” sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman 48 kişinin %24,6 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 96 kişinin %49,2 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 31 kişinin %15,9 ile “Kararsızım” cevabını verdiği, 13 kişinin %6,7 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği ve son olarak 7 kişinin %3,6 ile “Hiç Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir. Ankete katılan 195 öğretmenden toplamda 144 kişi yani %73,8 oranında olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç bize 5. sınıfta Arapça ile ilk defa karşılaşan öğrenciler düşünülerek ilk iki üniteye öğrencilere temel düzeyde sıfırdan Arapça verildiğini gösteriyor diyebiliriz.

12. “İçerik düzenleme yaklaşımlarından, Bruner tarafından geliştirilen sarmal yaklaşım, daha önceden öğrenilen konuların yeri geldikçe kapsamı daha da geliştirilerek tekrar edilmesidir (Demirel, 2013).” Buna göre İHO 5.6.7.8.Sınıf Arapça Öğretim Program İçerikleri incelendiği zaman içeriklerin sarmal bir yaklaşımla hazırlandığı söylenebilir. sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman 17 kişinin %8,7 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 89 kişinin %45,6 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 56 kişinin %28,7 ile “Kararsızım” cevabını verdiği, 21 kişinin %10,8 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği ve son olarak 12 kişinin %6,2 ile “Hiç Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir. Ankete katılan 195 Arapça öğretmeninden “Tamamen Katılıyorum” ile “Katılıyorum” şeklinde olumlu cevap veren öğretmen sayısınının 106 olduğunu, oran olarak bunun %54,3’e tekabül ettiğini görüyoruz. Katılımcıların yarıdan fazlası İHO 5. 6. 7. 8.sınıf Arapça öğretim programı içeriklerinin sarmal bir yaklaşımla hazırlandığını kabul etmişlerdir. Ancak 56 kişinin “Kararsızım”, 21 kişinin “Katılmıyorum” ve 12 kişinin de “Hiç Katılmıyorum” şeklinde toplamada %45,7 oranında olumsuz bir cevap vermesi, Arapça program içeriklerinin sarmallık özelliği açısından yeterince iyi olmadığı, daha da iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini ortaya çıkardığı söylenebilir.

13. “İHO 5.6.7.8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içerikleri konulara, yeni ünitelerde vurgu yapıp yineleyerek sarmal bir şekilde ilerlemektedir.” sorusuna verilen

cevaplara baktığımız zaman 24 kişinin %12,3 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 96 kişinin %49,2 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 42 kişinin %21,5 ile “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. 25 kişinin %12,8 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği ve son olarak 8 kişinin %4,1 ile “Hiç Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir. Ankete katılan 195 Arapça öğretmeninden “Tamamen Katılıyorum” ile “Katılıyorum” şeklinde olumlu cevap veren öğretmen sayısının 120 olduğunu, oran olarak da bunun %61,5’e tekabül ettiğini söyleyebiliriz. Katılımcıların yarıdan fazlası İHO 5. 6. 7. 8.sınıf Arapça öğretim programı içeriklerinin konulara, yeni ünitelerde vurgu yapıp yineleyerek sarmal bir şekilde ilerlemektedir tezini kabul etmişlerdir. Ancak 42 kişinin “Kararsızım” 25 kişinin “Katılmıyorum” ve 8 kişinin de “Hiç Katılmıyorum” şeklinde toplamada %38,4 oranında olumsuz bir cevap vermesi, program içeriklerinin sarmallık özelliği açısından daha da iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

14. “İHO 5. 6. 7. 8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içerikleri genel anlamda öğrencinin seviyesine ve ilgisine hitap edip yeterlidir.” sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman 8 kişinin %4.1 ile “Tamamen Katılıyorum” cevabını verdiği, 59 kişinin %30.3 ile “Katılıyorum” cevabını verdiği, 39 kişinin %20 ile “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. 60 kişinin %30,8 ile “Katılmıyorum” cevabını verdiği ve son olarak 29 kişinin %14,9 ile “Hiç Katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir. Ankete katılan 195 Arapça öğretmeninden “Tamamen Katılıyorum” ile “Katılıyorum” şeklinde olumlu cevap veren öğretmen sayısının 67 olduğunu, bunun da oran olarak %34,4’e tekabül ettiği anlaşılmaktadır. Katılımcıların yarıdan fazlası “İHO 5. 6. 7. 8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içerikleri genel anlamda öğrencinin seviyesine ve ilgisine hitap edip yeterlidir” tezini kabul etmemişlerdir. Ancak 39 kişinin “Kararsızım”, 60 kişinin “Katılmıyorum” ve 29 kişinin de “Hiç Katılmıyorum” şeklinde toplamda %65.6 oranında olumsuz bir cevap vermesi, katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından İHO 5. 6. 7. 8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içeriklerinin genel anlamda öğrencinin seviyesine ve ilgisine hitap edecek düzeyde yeterli olmadığı bir ifadesi olarak görülebilir. İmam hatip okullarında okutulan Arapça öğretim programı içeriklerinin gözden geçirilip, öğrencinin

seviyesine ve ilgisine yönelik değişim ve geliştirmelerin yapılması ihtiyacı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Konya örneği özelinde yapılan bu araştırma sonuçlarının, imam hatip ortaokullarında okutulan Arapça öğretim program içeriklerinin MEB 2023 Vizyonu doğrultusunda daha da geliştirilmesi ve yenilenmesi ümit edilmektedir.Araştırmadan çıkan sonuçları net olarak özetleyecek olursak:

1. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İHO'larında Arapça derslerine giren öğretmenlerin büyük çoğunluğu bayandır.

2. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İHO'larında Arapça derslerine giren öğretmenlerin büyük çoğunluğu mesleklerinin ilk yıllarındadırlar. Bu anlamda Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü genç ve dinamik bir kadroya sahiptir.

3. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İHO'larında Arapça derslerine giren öğretmenlerin büyük çoğunluğu üniversitelerin Arap dili ile ilgili bölümlerinden mezundur.

4. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İHO'larında Arapça derslerine giren öğretmenlerin büyük çoğunluğu Arapça dil öğretiminde dört temel beceride kendilerini yeterli bulmaktadır.

5. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İHO'larında Arapça derslerine giren öğretmenlerin büyük çoğunluğu MEB 2023 Vizyonunda imam hatip okulları ile ilgili hedeflerden haberdar olup , bu hedefleri olumlu karşılamaktadırlar.

6. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İHO'larında Arapça derslerine giren öğretmenlerin büyük çoğunluğu İHO'larda haftada zorunlu olarak okutulan Arapça ders saati sayısının yeterli bulmayıp, ders saatlerinin artırılmasını istemektedirler.

7. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İHO'larında Arapça derslerine giren öğretmenlerin yarıdan fazlası Arapça ders saatlerinin artırılması için İHO'larda zorunlu olarak okutulan “ Peygamberimizin Hayatı” dersi ile “ Temel Dini Bilgiler” dersinin müfredatının “ Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi” dersine aktarılarak bu ders saatlerinin Arapça derslerine verilmek suretiyle, Arapça'nın hafta 5 saat olması önerisini olumlu karşılamışlardır.

8. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İHO'larında Arapça derslerine giren öğretmenlerin yarısından fazlası İHO Arapça öğretim program içeriklerinin sarmal yapı yaklaşımı ile oluşturulduğu fikrine sahiptirler.

9. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İHO'larında Arapça derslerine giren öğretmenlerin yarısından fazlası İHO Arapça öğretim programı içeriklerinin, konulara, yeni ünitelerde vurgu yapıp, yineleyerek sarmal bir şekilde ilerlediğini kabul etmişlerdir.

10. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İHO'larında Arapça derslerine giren öğretmenlerin yarısından fazlası İHO 5.6.7.8.Sınıflar Arapça öğretim program içeriklerinin genel anlamda öğrencinin seviyesine ve ilgisine hitap etmediğini ve yeterli bulmadıkları fikrine sahiptirler.

Bu araştırma sonuçlarının ışığında aşağıda üç öneri sunulmuştur.

1. İHO'larda haftada 2 saat okutulan Arapça dersleri artırılabilir. Bunun için İHO'larda zorunlu olarak okutulan "Peygamberimizin Hayatı" dersi ile " Temel Dini Bilgiler" dersleri müfredatının "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi" dersine aktarılarak bu ders saatlerini Arapça derslerine verilmek suretiyle, Arapça dersi haftada 5 saat olarak okutulabilir.

2. Kalıcı ve etkili Arapça öğretimi için İHO'larda takip edilen Arapça öğretim program içerikleri, sarmal yapı bakımından temalarda önceki öğrenmeleri yineleyip daha da geliştirmek suretiyle tam sarmal bir yapıya kavuşturulabilir.

3. İHO'larda Arapça öğretim program içerikleri daha da geliştirilerek, öğrencinin seviyesine ve ilgisine hitap edecek şekilde çeşitlendirilip geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aşlamacı, İ.** (2017) . *Paydaşlarına göre imam hatip ortaokullarında din eğitimi*. Ankara: DEM Yayınları.
- Bahçekapılı, M.** (2012). *Türkiye’de din eğitiminin dönüşümü raporu (1997-2012)*, İlke İlim Kültür Eğitim Derneği, İstanbul: İlke Yayınları:1, İlke Raporları:1, 2012.
- Barutçugil, İ.** (2013). *Stratejik yönetim*, İstanbul:Kariyer Yayınları.
- Bayraktar, B.** (2014). *İlkokul 2.sınıf ingilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ens., Bursa.
- Bruner, J.** (1960). *The process of education*. Cambridge:Harvard University Press.
- Bogdan, R.C., ve Biklen, S.K.** (2003). *Qualitative research for education on introduction to theories and methods*. New York: Pearson Education
- Buzlu, B.H.** (2011). *Kalite Yönetim Sistemleri*. İzmir: Zeus Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş.** (2002).*Sosyal Bilimler için Veri Analiz El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cebeci, S.** (2005). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Demirel, Ö.** (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö.** (2012). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö.** (2013). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, R.** (1998). “II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Hareketlerinde Din Eğitim Öğretimi”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 426-428.
- Ekiz, E.H.** (2009). *Factors influencing organizational responses to guest complaints: Cases of Hong Kong and Northern Cyprus*. *Journal of Hospitality, Marketing and Management*.

- Ertürk, S.** (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Basım.
- Gökaçtı, M.A.** (2005). *Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam-Hatipler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hair, J.F, Anderson R.E., Tahtam R.L., Black W.C.,** (1998). *Multivariate data analysis*. Prentice Hall; 374, New Jersey.
- Harden, R.M.** (2001). *A. practical guide for medical teachers*, ed:Dent, J;U.K.
- Kaiser, Henry F.,** (1960), *The application of electronic computers to factor analysis,educational and psychological measurement*. 20 (1), 14 -151.
- Kaiser, Henry F.,** (1974), *The application of electronic computers to factor analysis,educational and psychological measurement* . 34, 111 – 117 . New York.
- Köklü, N.** (2002) *Sosyal Bilimler İçin Açıklamalı İstatistik Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kline, P.** (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı** (2020). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. Ankara.
- Nakip, M.** (2003). *Pazarlama Araştırmaları Teknikleri ve (Spss Destekli) Uygulamalar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Öcal, M.** (2011). *Medresetü’l–Eimme ve’l Hutaba’dan İmam Hatip Liselerine Bizim Okullarımız*. İstanbul: Önder İmam hatip Liseleri Mezunları Yayınevi.
- Özer, A.** (2015). *21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler*. 3. bs. İstanbul: Adalet Yayınevi.
- Özçelik, D. A.** (2009). *Eğitim Programları ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Perkins, D.** (1999). *The many faces of constructivisim*.
- Sharma, S.** (1996). *Applied multivariate techniques*. New York.
- Sayler, G. J., Alexander, W. M. Lewis, A. ,J.** (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart Winston.

Selley, N. (1999). *The art of constructivist teaching in the primary school*. London: Davit Fulton Publishers.

Sökmen, A. (2014). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uşun, S. (2016). *Eğitimde Program Değerlendirme-Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ünsür, A. (2005). *Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.

Varış, F. (1976). *Eğitimde Program Geliştirme-Teori ve Teknikler*. (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İNTERNET KAYNAKLARI

<http://dogm.meb.gov.tr>.

<http://2023vizyonu.meb.gov.tr>.

<http://ttkb.meb.gov.tr>.

<http://sgb.meb.gov.tr>.

<http://resmigazete.gov.tr>.

EK: RESMİ İZİNLER VE ANKET SORULARI

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.16754580
Konu : Araştırma İzni (Hakan AĞAÇ)

16.11.2020

KADINHANI İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 05/11/2020 tarihli ve 75316213-299.E.16210164 sayılı yazımız.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslami Bilimleri Anabilim Dalı Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünüz Şube Müdürü Hakan AĞAÇ'ın "MEB 2023 Vizyonu Işığında İmam Hatip Ortaokulu 5.6.7. ve 8. Sınıflar Arapça Öğretim Program İçeriklerinin Sarmallık İlişkisi Bakımından İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Doküman incelemesi tekniği kullanılarak gerçekleştirilecek araştırmanın, Konya ili genelindeki imam hatip ortaokullarında; eğitim öğretimi aksatmaması, ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması ve araştırmanın ilerleyen süreçlerinde geliştirilecek ölçeklerin onaylanmak üzere Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2020-2021 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde CD ortamında bir nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.

Seyit Ali BÜYÜK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Genelge (3 Sayfa)





T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.17897303
Konu : Araştırma İzni (Hakan AĞAÇ)

10.12.2020

KADINHANI İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 16.11.2020 tarihli ve 83688308-605.99-E.16754580 sayılı yazımız.
b) 07/12/2020 tarihli ve 75316213-605.99-E.17757001 sayılı yazımız.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslami Bilimleri Anabilim Dalı Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünüz Şube Müdürü Hakan AĞAÇ'ın "MEB 2023 Vizyonu Işığında İmam Hatip Ortaokulu 5.6.7. ve 8. Sınıflar Arapça Öğretim Program İçeriklerinin Sarmallık İlişkisi Bakımından İncelenmesi" konulu araştırması kapsamında elektronik ortamda uygulamayı planladığı anket incelenmiştir.

Anketin araştırma kapsamında uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Anketin uygulanması sürecinde ilgi (a) yazımızda belirtilen açıklamalara dikkat edilmesi, Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde CD ortamında bir nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.

Seyit Ali BÜYÜK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Anket Formu (3 Sayfa)



**İMAM HATİP ORTAOKULLARI 5.6.7.8. SINIFLAR ARAPÇA ÖĞRETİM PROGRAMLARI
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKET FORMU**

Kıymetli Arapça Öğretmenlerim,

‘MEB 2023 Vizyonu Işığında İHO 5.6.7.8.Sınıflar Arapça Öğretim Program İçeriklerinin Sarmallık İlişkisi Bakımından İncelenmesi’ isimli yüksek lisans tez çalışmamda kullanılmak üzere 2020 -2021 Eğitim –Öğretim yılında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı İmam Hatip Ortaokullarında Arapça derslerine giren öğretmenlerimize yönelik aşağıdaki anket formu geliştirilmiştir. Vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Yapacağımız değerli katkılar için şimdiden çok teşekkür ederim.

Hakan AĞAÇ
Kadınhanı İlçe MEM Şube Müdürü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Genel Bilgiler

1.Cinsiyetiniz

- A) Bay
- B) Bayan

2.Meslekte Kaçınıcı Yılıınız?

- A) 0 – 5 Yıl Arası
- B) 6- 10 Yıl Arası
- C) 11-15 Yıl Arası
- D) 16-20 Yıl Arası
- E) 21 Yıldan Fazla

3. Arapça öğretimi ile ilgili üniversitelerin hangi bölümlerinden mezun oldunuz?

- A) Arap Dili İle İlgili Bölümlerinden
- B) İlahiyat Fakültelerinden
- C) Diğer

4.2020 – 2021 Eğitim - Öğretim yılında İmam Hatip Ortaokullarının hangi sınıflarında Arapça derslerine giriyorsunuz?(Birden Fazla Şık İşaretleyebilirsiniz)

- A) 5.Sınıf
- B) 6.Sınıf
- C) 7.Sınıf
- D) 8.Sınıf

5.Arapça dil öğretiminin dört temel beceri alanında (Okuma-Anlama-Konuşma-Yazma) kendimi yeterli buluyorum.

- A) Tamamen Katılıyorum
- B) Katılıyorum
- C) Kararsızım
- D) Katılmıyorum
- E) Hiç Katılmıyorum



İmam Hatip Ortaokulları (İHO) Arapça Öğretim Programları İle İlgili Sorular

1.MEB 2023 Vizyonunda İmam Hatip Okulları ile ilgili ortaya konan hedeflerden haberdarım.

- A) Tamamen Katılıyorum
- B) Katılıyorum
- C) Kararsızım
- D) Katılmıyorum
- E) Hiç Katılmıyorum

2. MEB 2023 Vizyonunda 1.Hedef olarak ortaya konan '**İmam Hatip Okullarının Müfredat, Ders Yapısı ve Dil Yeterlilikleri İyileştirilecek**' hedefini öğrencilere Arapça öğretiminin sevdirmesi ve kolaylaştırılması noktasında önemli bir adım olarak görüyorum.

- A) Tamamen Katılıyorum
- B) Katılıyorum
- C) Kararsızım
- D) Katılmıyorum
- E) Hiç Katılmıyorum

3.İHO 'da haftada 2 saat zorunlu olarak okutulan Arapça dersi öğrencilerin Arapça'yı iyi derecede öğrenebilmeleri için yeterli değildir.

- A) Tamamen Katılıyorum
- B) Katılıyorum
- C) Kararsızım
- D) Katılmıyorum
- E) Hiç Katılmıyorum

4. İHO 'da haftada 2 saat zorunlu olarak okutulan Arapça dersi, öğrencilerin Arapça'yı dört temel beceri alanında (Okuma-Anlama-Konuşma-Yazma) iyi derecede öğrenebilmeleri için haftalık ders saat sayısı artırılmalıdır.

- A) Tamamen Katılıyorum
- B) Katılıyorum
- C) Kararsızım
- D) Katılmıyorum
- E) Hiç Katılmıyorum

5.İHO'da Haftalık Ders Programında ' 2 Saat Peygamberimizin Hayatı' dersi ile ' 1 Saat Temel Dini Bilgiler' dersinin müfredatının ' Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi' müfredatı içerisinde verilip; bu derslerin ders saatleri Arapça dersine verilerek, İmam Hatip Ortaokullarında Arapça dersi haftada en az 5 saat olmalıdır.

- A) Tamamen Katılıyorum
- B) Katılıyorum
- C) Kararsızım
- D) Katılmıyorum
- E) Hiç Katılmıyorum



6. İHO 5.Sınıf Arapça öğretim programında tema bazında kazanım sayıları ve ders süreleri incelendiğinde ilk iki temada daha önce hiç Arapça ile karşılaşmamış öğrenciler düşünülerek toplamda 24 saat Arapça'nın sesleri, harfleri ile kısa ifadelerinin öğretilip ve bunların okuma yazma becerileri kazanmaları üzerinde durulduğunu ve haftada 2 saat Arapça dersinin olduğu düşünülürse; ilk 12 haftada 5.sınıfa hiç Arapça görmeden gelen öğrencinin bu temel becerileri kazanması hedeflenmiştir sonucuna varabiliriz.

- A) Tamamen Katılıyorum
- B) Katılıyorum
- C) Kararsızım
- D) Katılmıyorum
- E) Hiç Katılmıyorum

7. 5.sınıfın ilk iki ünitesi(Sesler ve Harfler , Okuyorum ve Yazıyorum) daha önceki yıllarda (ilkokul 2.- 4.Sınıf) Arapça ile hiç karşılaşmamış öğrencileri de dikkate alarak sıfırdan Arapça öğretimini esas aldığından; diğer sınıfların (6.7.8.Sınıf) ilk üniteleri ile sarmallık ilişkisi olmadığı sonucuna varabiliriz.

- A) Tamamen Katılıyorum
- B) Katılıyorum
- C) Kararsızım
- D) Katılmıyorum
- E) Hiç Katılmıyorum

8. İçerik düzenleme yaklaşımlarından, Bruner tarafından geliştirilen sarmal yaklaşım, daha önceden öğrenilen konuların yeri geldikçe kapsamı daha da geliştirilerek tekrar edilmesidir. (Demirel, 2013).

Buna göre İHO 5.6.7.8.Sınıf Arapça Öğretim Program İçerikleri incelendiği zaman içeriklerin sarmal bir yaklaşımla hazırlandığı söylenebilir.

- A) Tamamen Katılıyorum
- B) Katılıyorum
- C) Kararsızım
- D) Katılmıyorum
- E) Hiç Katılmıyorum

9. İHO 5.6.7.8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içerikleri konulara, yeni ünitelerde vurgu yapıp yineleyerek sarmal bir şekilde ilerlemektedir.

- A) Tamamen Katılıyorum
- B) Katılıyorum
- C) Kararsızım
- D) Katılmıyorum
- E) Hiç Katılmıyorum

10. İHO 5.6.7.8. Sınıf Arapça Öğretim Programı içerikleri genel anlamda öğrencinin seviyesine ve ilgisine hitap edip yeterlidir.

- A) Tamamen Katılıyorum
- B) Katılıyorum
- C) Kararsızım
- D) Katılmıyorum
- E) Hiç Katılmıyorum

