ded

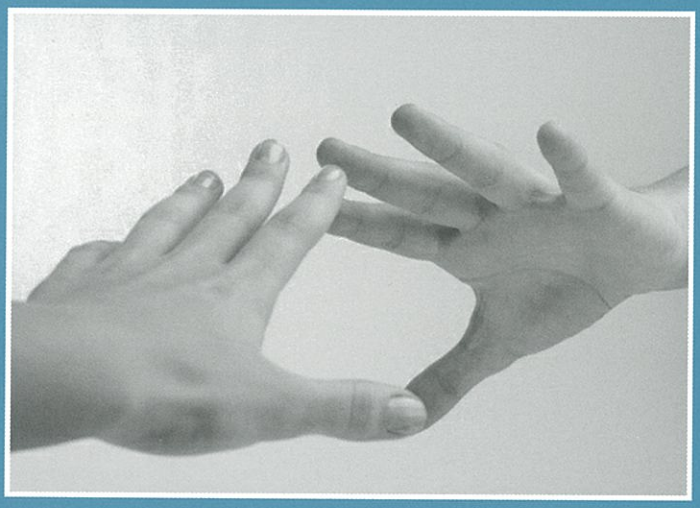
Cilt / Volume IX
Aralık / December 2011

Değerler Eğitimi Dergisi

Journal of Values Education

20 TL KDV Dahildir

ISSN 1303-880x



Sayı / Number

DEĞERLER EĞTİMİ DERGİSİ

Journal of Values Education - TURKEY

Cilt - Volume 9 / Sayı - Number 22 / Aralık-December 2011 /ISSN 1303-880X

(Hakemli, altı aylık süreli akademik dergi)

ENSAR NEŞRİYET TİCARET A.Ş. ADINA İMTİYAZ SAHİBİ / PUBLISHER

İsmail Cenk Dilberoğlu

EDİTÖR / EDITOR IN CHIEF

Recep Kaymakcan (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)

EDİTÖR YARDIMCILARI / ASSOCIATE EDITORS

Z. Şeyma Arslan (Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)

Alpaslan Durmuş (EDAM)

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Hayati Hökelekli (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi)

Halil Ekşi (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Süleyman Akyürek (Doç. Dr., Erciyes Üniverstesi)

Ahmet Faruk Kılıç (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Ahmet Onay (Doç. Dr., Diyanet İşleri Başkanlığı)

Mahmut Zengin (Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Bülent Dilmaç (Yrd. Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi)

Adnan Telli (Sakarya Üniversitesi)

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Oktay Akbaş (Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi)

Nurullah Altaş (Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi)

Mustafa Arslan (Doç. Dr., İnönü Üniversitesi)

Ednan Aslan (Prof. Dr., Viyana Üniversitesi, Avusturya)

Nevzat Yaşar Aşıkoğlu (Prof. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi)

Talip Atalay (Doç. Dr., Dicle Üniversitesi)

Hasan Bacanlı (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi)

Suat Cebeci (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Engin Deniz (Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi)

Halit Ev (Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi)

Turgay Gündüz (Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi)

Abdülvahit İmamoğlu (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Mustafa Köylü (Prof. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi)

Ali Ulvi Mehmedoğlu (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

Şuayip Özdemir (Prof. Dr., Fırat Üniversitesi)

Hakan Poyraz (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Necdet Subaşı (Yrd. Doç. Dr., Diyanet İşleri Başkanlığı)

Haşim Şahin (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Mustafa Tekin (Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)

Bülent Uçar (Prof. Dr., Osnabrück Üniversitesi, Almanya)

Mevlüt Uyanık (Prof. Dr., Hitit Üniversitesi)

Asım Yapıcı (Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi)

Zeki Salih Zengin (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)

Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order

Bu yıl içerisinde DED'de hakem olarak görev yapanların listesi aynı yılın ikinci sayısında verilir.

Değerler Eğitimi Dergisi, **Education Research Index** **ve TÜBİTAK-ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı** tarafından indekslenmektedir.

İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

7-42 Din ve Ahlâk Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Katkısı
The Effect of Religious and Moral Education to the Development of the Personality of Adolescents
Mehmet Bahçekapılı

43-70 Öğrenci ve Öğretmen Perspektifinden Türkiye'de Arapça Öğretimi: Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Çalışma
Teaching Arabic in Turkey According to the Views of Students and Teachers: A Qualitative research On The Anatolia Imam-Hatip High School Students
Selahattin Bayram

71-101 İmam-Hatip Liseleri Literatürü Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme
A Bibliographic Review of Literature on Imam-Hatip High Schools
Recep Kaymakcan, İbrahim Aşlamacı

03-138 Öğrencilerin Gözüyle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümleri Üzerine Bir Araştırma
A Study of Students' Perspectives on Primary School Religious Culture and Ethical Knowledge Education Departments
Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin, Hulusi Yiğit

9-160 Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerleri ile Öğretme ve Öğrenme Anlayışları
Teachers Trainees' Democratic Values and Their Conceptions About Teaching and Learning
Aytunga Oğuz

1-180 İlköğretim Öğrencilerinin Demokratik Tutum Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi
A Study of Primary School Students' Level of Democratic Attitude Depending on Certain Variables
Sedef Nazlı Ural, Halil İbrahim Sağlam

181-208 Gençlerde Dindarlığın Farklı Görüntüleri ile Yalnızlık Arasındaki İlişkiler: Çukurova Üniversitesi Örneği

Relations Between Various Images of Religiousness and Loneliness in Young People: The Example of Çukurova University

Asım Yapıcı

209-213 Yazarlar Hakkında

About the Authors

214-216 Yazarlara Notlar

Instructions to Authors

217 2011 Yılı (21 ve 22. Sayılar) Hakemleri

Referees for the calendar year 2011 (Issues 21 and 22)

Değerler Eğitimi Dergisi
Cilt 9, No. 22, 43-70, Aralık 2011

© Değerler Eğitimi Merkezi

Öğrenci ve Öğretmen Perspektifinden Türkiye'de Arapça Öğretimi: Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Çalışma

Selahattin Bayram *

Özet- Bu nitel çalışmada XVIII. yüzyıldan itibaren Osmanlı'da, Cumhuriyet'in ilk yıllarında ve takip eden yıllardan günümüze kadar geçen süreçte, ortaöğretimde bir yabancı dil olarak Arapça öğretiminin nasıl gerçekleştiği ana hatlarıyla belirtilmeye çalışılmıştır. Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunları ortaya çıkarmak amacıyla Üsküdar Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin ve aynı okulda görev yapan Arapça dersi öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışmada öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilerek Arapça öğretimine nasıl baktıklarının ortaya konmasına, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda öğretim yöntemleriyle ilgili mevcut aksaklıkların giderilmesine katkı sağlanmasına çalışılmıştır. Arapça öğretiminin daha etkili, kalıcı ve anlamlı gerçekleşmesini sağlamak adına makalenin sonuna bir dizi öneri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler- Yabancı Dil, Arapça öğretimi, Öğrenci, Öğretmen, Lise.

* Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arap Dili ve Belagati Anabilim Dalı

Giriş

Ana Hatlarıyla Tanzimat'tan Günümüze Arapça Öğretimi

Türkiye'de Arapça öğretimi, din eğitimi politikaları çerçevesinde ele alınan bir öğretim faaliyetidir. Cumhuriyet döneminde uygulanan din eğitimi politikalarının genellikle 1913 yılından itibaren incelenmeye başlandığı söylenebilir (Dinçer, 1974). Batı tarzında eğitim vermek amacıyla kurulan ilk eğitim kurumu 1734 yılında Üsküdar'da açılan Hendesehâne'dir. Batıyla ve özellikle Fransa'yla kurulan yakın ilişkiler sonucunda batı tarzı okullar açılmaya başlanmış (Kuran, 1976), Tanzimat döneminde hızlanarak (Düstur, 1869; Unat, 1964) II. Abdülhamit döneminde zirveye ulaşmıştır. Bu dönemde okullara yeni bir sistem getirmekten çok, var olan öğretim sistemlerinin uygulanmasına ve yaygınlaşmasına ağırlık verilmiştir (Kodaman, 1988).

İlköğretim okulları hariç batı tipinde açılan orta ve yüksek okullarda batı dillerinin yanında Arapçanın da yabancı dil olarak okutulduğu görülmektedir (Mehmedoğlu, 2001). Nitekim 1883–1884 öğretim yılında 4 yıllık rüştiyelerin 1. ve 2. sınıfında (BOA, ty. Yıldız, No. 1374), keza 1892'de yedi yıllık yatılı idadi programların ilk 4 yılında haftada 3'er, 5. yılında haftada 2'şer, 5 yıllık gündüzlü sancak idadilerin 3. sınıfına kadar haftada 3'er, 4. ve 5. sınıflarında haftada 2'şer saat Arapçanın ders olarak programlarda yer aldığı görülür (Vilâyât, 1310). Yeni açılan batı tipi eğitim kurumlarında Fransızca, Almanca, İngilizce ve Rusça gibi dillerin öğretilmesinde kullanılan metot ve yöntemlerin Arapçaya uygulanmasıyla Arapçanın öğretilebileceği hususu genel kabul görmüştür (Ergin, 1937; Engin, 1977). Nitekim Mekâtib-i Umûmiye Müdürü Kemal Efendi'nin Davutpaşa'da 1847'de açtığı Rüştiye'de nispi bir başarı sağlanmış ve bunun sonucunda padişahın iradesiyle dört yeni rüştiye daha açılmasına karar verilmiştir (Açık, 2002).

Öte yandan yine Kemal Efendi'nin teşebbüsüyle 26 Mart 1866'da verilen onayla açılan Lisan Mektebi, belli aralıklarla üç kez açılıp iki defa kapanmasının ardından 18 Ağustos 1892'de Hariciye Nazırı Mehmet Sait Paşa ve Sadrazam Cevat Paşaların Arapça da dâhil olmak üzere diğer dillerde istenilen başarının sağlanamadığı yönündeki gerekçeli tezkereleri ile tamamen kapatılmıştır (Ergin, 1977). II. Abdülhamit döneminde İzmir Rüştiyesi'nde tahsil gören Halit Ziya Uşaklıgil'e göre Rüştiye öğrencileri Arapça ve Farsça öğrenemeden mezun oluyorlardı (Uşaklıgil, 1936). Hacı İbrahim Efendi (Ergin, 1977; Açık, 2002), Mehmet Zihni Efendi, Babanzade Ahmet Naim (Zihnî, 1981), Nurullah

Ataç, Sabahattin Eyüboğlu (Demircan, 1988) gibi kalemlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili olumsuz görüşleri dikkate alındığında Tanzimat sonrası Osmanlı dönemiyle birlikte Cumhuriyet döneminin de yabancı dil öğretimi konusunda iyi bir sınav veremediği ileri sürülebilir.

1 Ekim 1913 tarihinde çıkarılan "Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi" ile İstanbul'daki bütün medreseler "Dâru'l Hilâfeti'l Âliye" adı altında birleştirilmiştir. Bu okullarda dini ve müspet ilimlerin yanında yabancı diller de okutulmaya başlanmıştır. 1913'te Medresetü'l Vâizin" ve bugünkü İmam Hatip Liselerinin isim kaynağı olan "Medresetü'l-Eimme ve'l Hutabâ" açılmış, belli bir süre sonra bu iki okul birleştirilerek "Medresetü'l-İrşâd" adını almıştır (Ergin, 1977).

Dâru'l-Hilâfeti'l-Âliye Medreselerinin hazırlık sınıflarında okutulan 30 saat haftalık derslerin ancak 3 saati, yani %10'nu Arapçaya ayrılmıştır (Salname, 1334). Aynı okulların 8 yıl olan 2. kademelerinin ilk beş yılında 24 saat haftalık derslerin sırasıyla 6-5-5-5-5 saati Arapçaya ayrılmıştır ki bu da toplam haftalık ders saatinin yaklaşık %20'sine tekabül etmektedir. Dört yıl olan yüksek bölümün birinci sınıfında Arapça öğretimine yer verilmezken, 2., 3. ve 4. sınıflarda 24 olan haftalık ders saatinin yalnız 2 saati, yani %8.3'ü Arap Edebiyatına ayrılmıştır (Salname, 1334).

İki yıllık ihtisas eğitimi veren Medresetü'l-Mütehassisîn'in ders programlarında Arapça öğretimine yer verilmediği görülmektedir (Salname, 1334). İstanbul'un dışında kalan 5 yıllık Taşra Medreselerinin ders dağıtım çizelgelerinde Sarf ve Lügat 1. ve 2. sınıflarda haftada 5'er saat, Nahiv ve Mükaleme de son üç yılda, haftada sırasıyla 4-3-2 saat olarak okutulmaktadır (Salname, 1334). Bu verilerden anlaşıldığına göre Arapça dersinin genel dersler içindeki oranı en fazla %20 olmuştur.

1924'te öğretim birliğinin sağlanmasını esas alan "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ile yukarıda adı geçen okullar "İmam Hatip Mektepleri" haline dönüştürülmüştür. 1927'de İstanbul ve Kütahya'da bulunanlar hariç geri kalan okullar kapatılmıştır. 1931–1932 öğretim yılında kalan iki okulun kapanmasıyla birlikte Türkiye'de din öğretimiyle birlikte Arapça öğretimi de resmen sona ermiştir (Çelik, 2001).

1931'den 1951'e kadar Türkiye'de orta öğretim kurumlarında Arapça öğretimi resmen yapılamamıştır. 20 yıl süren bir fetret döneminin ardından 1951 yılında (MEB,1970) İmam Hatip Okullarında Arapça öğretimine yeniden başlanmıştır. 1971'de bu okulların orta bölümleri normal ortaokula dönüştürülünce

(Dinçer, 1974) Arapça öğretimine kısmi de olsa yeni bir sınırlama getirildiği söylenebilir. Sözü edilen okulların adları 1973'te İmam Hatip Lisesi olarak değiştirilmiştir. 1974 yılında İmam Hatip Liselerinin orta bölümünde Arapça dersi seçmeli ders olarak yeniden müfredattaki yerini almıştır (Çelik, 2001).

1997'de çıkarılan bir kanunla Türkiye'de zorunlu ilköğretimin süresi kesintisiz sekiz yıla çıkarılmıştır. Söz konusu kanunun amir hükümlerine göre İmam Hatip Liselerinin orta bölümleri kendiliğinden kapanmıştır. Arapça açısından ortaya çıkan boşluğu gidermek için dört yıllık lise öğretiminin önüne bir yıllık hazırlık sınıfı açılmıştır. Yeni sistemde hazırlık sınıfında 15, 9., 10. ve 11. sınıflarda 4'er saat Arapça dersi konmuştur. Diğer derslerle birlikte okutulan haftalık toplam ders saatinin hazırlık sınıfında 31, dokuzuncu sınıfta 36, 10. ve.11. sınıfta 40'ar saat (Çalmuk, 2004) olduğu göz önüne alındığında Arapçanın hazırlık müfredatındaki ağırlığının %48.38 olduğu görülmektedir. Orta öğretimde Arapça öğretimi için öngörülen bu oran ne klasik dönem Medrese öğretiminde ne Tanzimat yapılanmasında ne de Cumhuriyet modernleşmesinde ulaşılmış bir orandır.

Fakat 1998 yılında YÖK'ün Üniversite Öğrenci Seçme Sınavında alan dışına çıkmaları durumunda Meslek Lisesi mezunlarına 0,2 kat sayısı uygulamasının başlaması İmam Hatip Liselerine gelen öğrencilerin hem nicel hem de nitel olarak sayılarının hızla azalmasına (Çalmuk, 2004), hatta kimi okulların kapanmasına neden olmuştur. Böylece hem yeni katsayı uygulamasıyla alan dışını tercih eden İmam Hatip mezunu öğrencilerinin önü büyük ölçüde kesilmiş hem de sınav sistemine bağlı olarak yeni bir öğrenci profilinin ortaya çıkmasına katkı sağlanmıştır.

30 Kasım 2011 tarihinde YÖK Genel Kurulu'nda alınan kararla, üniversiteye giriş sınavının yerleştirme puanlarının hesaplanmasında kullanılan katsayı uygulamasının tamamen kaldırılması kararı, meslek liselerine yönelecek ilköğretim mezunu öğrenci profilini nicel ve nitel bakımdan olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Liselerinde Arapça öğretiminin sorun ve eksikliklerini tespit etmek ve bu sorunların çözümü için önerilerde bulunmaktır.

Problem Cümlesi: Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Liselerinde Arapça öğretimi öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

Alt Problemler:

1. Arapça öğretimi öğrenciler tarafından nasıl görülmektedir?
2. Arapça öğretimi öğretmenler açısından nasıl değerlendirilmektedir?
3. Öğretmen ve öğrenciler Arapça ders kitapları hakkında ne düşünüyor?
4. Öğretim materyalleri konusunda öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmen ve öğrencilerin öğretim metotlarına bakışları nasıldır?
6. Öğrenci ve öğretmenlerin soruna bakışları örtüşüyor mu?
7. Dilbilgisi veya pratik ağırlıklı öğretimde öğretmen ve öğrencilerin görüşleri nedir?

Araştırmanın Önemi

Araştırma iki açıdan önem taşımaktadır. Birincisi, öğrencilere açık uçlu sorular sorularak Arapça öğretiminin nasıl gerçekleştiğini tespit etmeye çalışmak, ikincisi, Arapça öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerin, öğrencilerin görüş ve tespitleri doğrultusunda kendilerini sorgulama ve öğretim yöntemleriyle ilgili mevcut eksikliklerinin giderilmesine katkı sağlamaktır.

Sayıltılar:

1. Öğrencilerin Arapça öğretimine yönelik tutarlı tespitleri vardır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri mevcut sorunları yansıtır niteliktedir.
3. Probleme yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri örtüşmektedir.

Sınırlılıklar:

1. Bu araştırma, orta öğretim statüsünde bulunan Üsküdar Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Lisesi ile sınırlıdır.
2. Verileri ankete katılan 200 öğrenciyle sınırlıdır.
3. Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Lisesi 11.ve 12. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
4. Araştırmanın verileri 15 Arapça öğretmeniyle sınırlıdır.
5. Araştırmada sorulan sorularla sınırlıdır.

6. 2009–2010 öğretim yılının birinci dönemiyle sınırlıdır.
7. Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Liselerinde okutulan Arapça dersi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öğretmen: Arapça Öğretmenleri ve Arapça dersine giren Meslek Dersleri Öğretmenleri.

Öğrenci: Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Lisesi 11. ve 12. sınıflarında okuyan öğrenciler.

Arapça Dersi: Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Lisesinde okutulan Arapça dersi.

Arapça Ders Programı:

11. sınıflar için: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 29.12.2006 tarih ve 412 nolu kararına göre hazırlanan yeni Arapça müfredatı.

12. sınıflar için: 1999'da adı geçen kurulca kabul edilen Arapça ders programı.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça öğretiminin öğrenci ve öğretmen perspektifinden derinlemesine ve çok boyutlu olarak incelenmesine yönelik nitel durum çalışması modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bloor ve Merriam'e (aktaran Sarı ve Doğanay, 2009) göre nitel durum çalışmaları, eğitimle ilgili görüngülere (fenomen) ilişkin gözlemlerin anlaşılması ve yorumlanması için ideal desenlerdir. Durum çalışmalarındaki temel amaç, hem belli bir sosyal durum hakkında bilgi edinmek, hem de o durumu kendisinden öğrenmektir.

Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme ve tarama yöntemi esas alınmış, öğrenci ve öğretmenler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Sorulan soruların açık uçlu, genel içerikli olması, veri kaynağının soruna/duruma geniş bir perspektiften bakılmasına imkân sağladığı var sayılmaktadır.

Görüşme, doğal bir bilgi toplama şekli olmasının yanı sıra soru sorma yoluyla kapalı kalan hususların aydınlanmasına zemin hazırlayan bir yöntemdir. Böyle-

ce araştırma yapılan konuda daha çok ve ayrıntılı bilgilere ulaşılmasına zemin hazırlamaktadır (Sarı ve Doğanay, 2009). Görüşmede asıl amaç, görüşülen kişilerin zihin dünyalarını, yorumlamalarını ortaya çıkarmaktır. Kuş, Kerlinger ve Lee gibi araştırmacıların, görüşme yönteminin bireysel durumlar için esnek ve uygulanabilir bir özellik taşıdığını, başka hiçbir yöntemin kullanılabilir ya da uygun olmadığı durumlarda, sıklıkla kullanıldığını belirtmektedir (Sarı ve Doğanay, 2009).

Evren ve Örneklem

Türkiye'de Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Liselerinde uygulanan Arapça öğretimi, çalışmanın evrenini ifade etmektedir. 2009–2010 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesinde yer alan Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Lisesinin 11. ve 12. sınıflarında okuyan 200 öğrenci ile aynı okulda görev yapan 15 Arapça öğretmeni, söz konusu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Öğrencilerin 56'sı Anadolu kısmının 11. sınıflarından, 40'ı aynı bölümün 12. sınıflarından; 54'ü normal bölümde yer alan 11. sınıflardan ve 50'si son sınıflardan tesadüf(random) yoluyla seçilmiştir. 10. ve özellikle 9. sınıfların problemle ilgili görüşleri henüz netlik kazanmadığı var sayılarak evren ve örnekleme dâhil edilmemiştir.

Araştırmada, öğrenen ile öğreten arasında mukayese yapabilme imkânını elde edebilmek için öğrencilere sorulan sorular, görüşme yöntemiyle Arapça dersine giren 15 öğretmene de yöneltilmiştir. Öğretmenlerin seçiminde tesâdüfi örnekleme yöntemine yer verilmemiş; Arapça dersine giren bütün öğretmenler evrene dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Örneklem içindeki toplam 200 öğrenciye aşağıdaki üç açık uçlu sorudan oluşan form dağıtılmış, görüş ve tespitlerin maddeler halinde sıralanması istenmiştir.

1. Sizce İmam Hatip Liselerinde niçin Arapça öğrenilemiyor?
2. Size göre bu süreçte karşılaşılan sorun ve eksiklikler nelerdir?
3. Size göre Arapça dersinin öğretimi nasıl gerçekleşmektedir?

Öğrencilere sorulan üç açık uçlu soru "mülakat/görüşme" yöntemiyle Arapça öğretmenlerine de sorulmuş ve alınan cevaplar kaydedilmiştir. Kaydedilen

görüş ve tespitler ilgili öğretmenlerin onayına sunularak muhtemel yanlış anlaşılmaların önüne geçilmesi hedeflenmiştir.

Araştırma, öncelikle araştırmacı tarafından Arapça derslerine girilen sınıflarda uygulanmış, derse girilmeyen sınıflara da bizzat gidilerek formların dağıtılması, sorulara verilen cevapların ardından formların toplanması sağlanmıştır. Bu aşamada öğretmen ve öğrencilerin verdikleri cevaplarda kullandıkları üsluba dokunulmamaya dikkat edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi yapılırken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler dört aşamada analiz edilmektedir (Birol, Dağlı ve Silman, 2009).

Verilerin Kodlanması: Öğrencilere yönelik olarak sorulan sorulara verilen cevaplar tek tek incelenmiş, aynı ya da benzer ifadeler ayıklanmış, özgün ve farklı ifadeler öbeklendirilerek maddeler haline getirilmiştir. Benzer yöntem Arapça öğretmenlerinin cevaplarında da uygulanmıştır. Araştırmada, öğretmen ve öğrencilerin Arapça öğretimine yönelik olarak ifade ettikleri görüş ve tespitler kodlanmıştır.

Temaların Bulunması: Verilerin kodlanması aşamasında belirlenen kodlar kendi içinde anlamlı ve mantıklı öbekler altında toplanarak belli temalar oluşturulmuştur. Daha sonra bu temaların toplam kodlama içindeki yüzdeleri hesaplanmıştır.

Verilerin Kodlara ve Temalara göre Düzenlenmesi: Öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri, okuyucunun anlayabileceği bir dilde açıklanarak birinci elden okuyucuya sunulmuştur. Görüşme yöntemiyle görüşlerine başvurulan öğretmenlerin ifadeleri kodlanmış; ancak ifadelerin hangi katılımcıya ait olduğunu gösteren ikinci bir kodlamaya gidilmemiştir.

Bulguların Yorumlanması: Bu bölümde araştırmacı, daha önce kodladığı ve kendi içinde anlamlı gruplandırmayla öbeklendirdiği bulguları ayrıntılı bir biçimde yorumlamış ve bir dizi sonuca varmıştır.

Bulgular

Toplam 200 öğrencinin "Sizce İmam Hatip Liselerinde niçin Arapça öğrenilemiyor? Size göre bu süreçte karşılaşılan sorun ve eksiklikler nelerdir? Size göre Arapça dersinin öğretimi nasıl gerçekleşmektedir?" soruları çerçevesinde yaptığı tespitler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1:
Öğrencilerden Elde Edilen Bulgular

Temalar	Kodlamalar	N	f
Dersin öğretim yöntemiyle ilgili görüşler	Gramere değil pratiğe önem verilmelidir (86), Ders sadece işitsel değil, film, çizgi film, slayt, cd, gazete gibi görsel ve çekici araçlarla da işlenmeli (28), Öğretmenin tahtayı kullanmadan doğrudan dersi anlatması (11), Dersler sıkıcı geçiyor, çekici hale getirilmiyor (8), Arapça çok iyi öğretiliyor (6). Anlamaya değil ezbere dayalı olduğu için öğrenilmiyor (4), Kur'an-ı Kerim'den tercüme yapılırsa Arapçaya merak uyandırır (4), Okula Arap kökenli misafir öğretmenler getirilmelidir (2), Hocaların Arapçayı İngilizce ve Türkçeyle bağdaştırarak öğretmesi gerekir (1), Cümle kalıpları öğretilmeden hemen metin ve alıştırmalara geçiliyor (1).	151	17
Arapça dilinin yapısıyla ilgili görüşler	Arapçanın diğer derslere göre daha zor olması (25), Arapça dersini çok sevdiğimiz halde yapamıyoruz (19), Alfabe farklı olduğundan dolayı harekesiz okumada zorluk çekiyoruz (15), Arapçayı anlamadığımız için sevmiyoruz ve bu da öğrenmeyi engelliyor (7), Arapça gramerinin ana dilimizin gramerinden farklı olması (5).	71	8
Ders öğretmeni hakkındaki görüşler	Öğretmenler öğrencileri motive etmeli, Arapçayı sevdirmeli, zevkli ve eğlenceli bir şekilde öğretmeye çalışmalıdır (49), Öğretmenden kaynaklandığını düşünüyorum (38), Öğretmenler Arapçayı bizim seviyemizde anlatamıyorlar (25), Dokuzuncu sınıfta hangi Arapça öğretmeniyle başlanıldıysa onunla devam edilmelidir (19), Öğretmenler yeterli disiplini sağlayamıyor (14), Derse herkesin dâhil olması sağlanamıyor (8), Hocaların öğrencilerle diyaloglarının iyi olmaması (6), Lise birinci sınıflara Arap dili mezunu hocalar ders vermelidir (5), Hocalarımızın amacı konuyu öğretmektense kitabı bitirmek olduğu için (2), Öğretmenin öğrencilerle ilgilenmemesi (2).	168	19
Öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar	Öncelikle istek çok önemlidir; dili öğrenmek için o dili sevmek ve öğrenmeyi istemek gerekir (66), Ne işimize yarayacak, düşüncesiyle öğrenmek istemiyoruz (21), Öğrencilerde kelime ezberleme alışkanlığı yetersiz (20), Öğrenci baştan Arapçayı dinleyip önemsemediği için başarılı olamıyor (20), Temelimiz yetersiz olduğu için Arapça dersini anlayamıyoruz (18), Ödev yapma alışkanlığımız yok (18), Asıl sorun çalışmamamız (17), Öğrenciler İmam Hatip Liselerine zorunlu gönderildikleri için öğrenemiyorlar (14), Bazı öğrenciler dersi dinlemiyor ve dinleyen arkadaşları engelliyor (14), Öğrenciler ders araç gereçlerini derste bulundurmuyor (9), İHL'de öğrenciler Arapçaya karşı ön yargılı davranıyor (7), Arapça öğretiminde amacımız belli değil (7), Eksiklerimiz gittikçe çoğalıyor (7), Yapılan ders anlaşılmadığı için evde de tekrar edilemiyor (5), Öğrencilerin ilk yıldan itibaren sıkı bir denetim altına alınmaması Arapça öğretimini olumsuz etkiliyor (5), Sözlük kullanma alışkanlığımız yok (4), Öğrencilerin kalitesi düşük olduğu için verim alınamıyor (3).	237	26
Ders kitapları hakkındaki görüşler	Arapça kitapları metot ve muhteva bakımından iyi değil (9), Arapça kitaplarının yetersiz olması (9), Ders kitaplarının karmaşık ve toplama bilgilerden oluşması; 9. sınıfta Sarf ve Nahiv bilgilerinin temel olarak verilmemesi (2).	20	2

Eğitim sisteminin yapısı hakkındaki görüşler	Ders saatleri Arapça öğrenmek için yetersiz (31), Arapçanın yanında diğer derslerin yoğun olması (23), En büyük sorun, ilköğretimde dil olarak sadece İngilizce öğretimi yapıp Arapça görmememiz (15), Arapçanın ders saati fazla olduğu için kendimizi çalışmaya zorunlu hissediyoruz (11), Arapçaya değil, ÖSS'de soru sorulan derslere ilgi gösteriyoruz (10), Hazırlık sınıflarının kaldırılması (8), Sıkıştırılmış bir müfredat var (8), Türkiye'de dil öğrenmeye çok geç başlanıyor (6), İlk sene Arapçanın ders ağırlığı daha fazla olmalıdır (4), Okullarda Arapça dil sınıflarının olmaması (4), Sistemden kaynaklanan bir sorundur (2).	222	25
Diğer	İşe alınırken Arapçanın talep görmemesi (12), Arapça öğrenebilmek için günlük yaşamda Arapça konuşulmalı (9), Arapça öğrenerek mezun olanlar olduğu gibi tek kelime öğrenmeden mezun olanlar da vardır (7), Çevrenin Arapçayla ilgili sarf ettiği olumsuz sözlerin etkisiyle öğrencide isteksizlik ortaya çıkması (3), Arapça programlar izlemiyoruz, yabancı kaynaklı dizi filmlerini izliyoruz; doğal olarak batı dillerine karşı ilgimiz artıyor (1), Arapça demeyin bana! (1).	23	3
Toplam		892	100

Tablo 1'de, öğrencilerin sorun olarak gördüğü hususlardan "öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar"ın %26 oranla birinci sırada yer alması dikkat çekmektedir. Öğrencilerin, sorunun kendilerinden kaynaklandığını görmeleri, üzerinde durulması gereken önemli bir husus olarak görülmelidir

Aynı tabloda, sorunun "öğretim sisteminin yapısı"ndan kaynakladığı görüşü %25'le ikinci sırada yer almaktadır. Öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlarla öğretim sisteminin yapısı hakkındaki öğrenci görüşleri arasındaki %1'lik fark yok sayıldığında, sorunun önemli ölçüde "öğrenci" ve "sistem" odaklı olduğu söylenebilir.

"Ders öğretmeni hakkındaki görüşler" bölümünde öğrencilerin; öğretmenleri, sorunun kökeninde %19'luk bir oranla üçüncü sıraya yerleştirmesi anlamlı görülmüştür. Söz konusu oran, öğretmenin sorunun merkezinde yer almadığını, ama problemin bir parçası olmaktan da tamamen uzakta olmadığını göstermektedir.

Yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin %17'lik bir kısmı da "öğretim yöntemleri"ni sorunun bir parçası olarak görmektedir. Öğrencilerin öngörülerinden istifade edilerek öğretim yöntemleri daha verimli bir duruma getirilebilir. Sonuçta "öğretim süreci"nin ana girdisi öğrencidir ve "öğretim" denen "üretim"in hangi yöntemle daha verimli olabileceği konusunda öğrencinin/girdinin görüşleri önemli sayılmalıdır.

Özetle, Tablo 1'deki %13'lük oran bir tarafa bırakıldığında öğrencilerin %87'si sorunun kökeninde dört husus görmektedir: i. Öğrenci, ii. Eğitim sistemi, iii. Öğretmen, iv. Öğretim yöntemleri.

Toplam 15 Arapça öğretmeninin "Sizce İmam Hatip Liselerinde niçin Arapça öğrenilemiyor? Size göre bu süreçte karşılaşılan sorun ve eksiklikler nelerdir? Size göre Arapça dersinin öğretimi nasıl gerçekleşmektedir?" soruları çerçevesinde yaptığı tespitler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2:
Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular

Temalar	Kodlamalar	N	f
Dersin öğretim yöntemiyle ilgili görüşler	İnternet, uydu tv, cd, video gibi modern öğretim materyalleri yeterince kullanılamıyor (10), Arapça gramer ağırlıklı işleniyor, pratik yapılmıyor (6), Hadis, Tefsir, Fıkıh ve Kelam gibi derslerle yeterince bağlantı kurulmuyor (4), Az kelime ile ve günlük hayatla bağlantı kurarak dersi kavratmak gerekiyor (3), Kulak dolgunluğuna önem verilmelidir (3). Müfredatı yetiştirmek adına hiçbir şey öğretmemektense yavaş ama belleterek konuları vermek gerekir (2), En büyük mesele öğrencilerin seviyelerine inebilmek; bu da dersi mümkün olduğunca basitleştirmekten geçer (2), Dil öğretiminde ciddiyet yok (2), Dersin sonuna doğru küçük sınavlarla öğrenci sürekli test edilmeli (2).	34	37
Arapça dilinin yapısıyla ilgili görüşler	Arapça yaşayan bir dil değil (2), Dilin kendisi zaten zor (2).	4	4
Ders öğretmeni hakkındaki görüşler	Öğretmen dil konusunda yeterli değil (4), Arapçayı sevdirebilme yeteneğine sahip öğretmenlerin derse girmesi sağlanmalı (2), Arap öğretmenler istihdam edilmeli (2), Yeni Arapça öğretim müfredatıyla öğretmenlerin anlayışları çatışıyor (2).	10	11
Öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar	Öğrencide Arapçaya karşı istek yok (4), ÖSS sınav sistemi İHL'ye kaliteli öğrencilerin gelmesini engelliyor (4), Ne işimize yarayacak? Müşterisiz meta zayidir (2), Öğrencide kelime hazinesi az (2).	12	13
Ders kitapları hakkındaki görüşler	Arapça ders kitapları metot açısından batı dillerine benzemeli (3), Yeni müfredata göre hazırlanan 10. sınıf Arapça kitabının her bir ünitesinden en az bir ders çıkarılmalı. Aksi takdirde müfredatın yetiştirilmesi çok zor olmaktadır (2).	5	5

Eğitim sisteminin yapısı hakkındaki görüşler	Bir yıl sadece Arapça öğretilmeli (3), İHL'de Arapçanın niçin öğretildiğine karar vermek gerekir; klasik kaynaklara ulaşabilmek mi yoksa modern Arapçayı kavratmak mı? Kur'an ve Hadis gibi temel İslami kaynaklara ulaşabilmek için gramer ağırlıklı bir öğretimin yapılması gerekir (3), ÖSS dâhil hiçbir yerde Arapçayla ilgili soru sorulmuyor (3), Arapça öğretimine geç yaşta başlanıyor (3), Amerikan Robert Lisesi ve kimi özel yabancı liselerde olduğu gibi İHL'de hazırlık sınıfı koymak gerekir (2), Lise birinci sınıfın Arapça haftalık ders saati daha çok olmalı; dört saat yetmez (2), Eğitim sistemi sadece Arapçada değil bütün derslerde başarısız (2), Arapça sınıfları oluşturulmalı (2).	20	21
Diğer	Arapça isteğe bağlı olmalı; herkes Arapça öğrenmek zorunda değil (3), Öğrencilerin yaz aylarında Arap ülkelerinde dil kurslarına katılmasını sağlamak (2), Türkler yabancı dil öğrenmeye meyilli değil (2), Özel sektör devreye girmeli (1).	8	9
Toplam		**93**	**100**

Tablo 2'de öğretmenlerin %37'si Arapça öğretiminde başarı elde edilmemesinin sebebini öğretim yöntemlerine bağlamaktadır. Buna göre öğretmenlerin üçte birinden fazlası öğretim yöntemlerini eksik bulmaktadır.

Öğretmenlerin %21'i sorunun eğitim sisteminden kaynaklandığına inanmaktadır. Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunların hem öğretmen hem öğrenci tablolarında ikinci sırada yer alması, üzerinde durulması gereken önemli bir husus olarak görülmelidir.

Aynı tabloda öğretmenlerin %13'ü, öğrencileri sorunun bir parçası olarak görmektedir. Öğrenci tablosunda öğretmenin, öğretmen tablosunda ise öğrencinin üçüncü sırada yer alması, öğretmenin öğrenciyi sorunun merkezinde görmemesi anlamlı bulunmuştur.

Arapça dersi öğretmenlerinin öz eleştiri noktasında öğrenciler kadar cesur olduğu söylenemez. Çünkü öğrencilerin %26'sı kendilerini sorunun bir parçası kabul ederken, öğretmenlerin sadece %11'i problemden kendilerine pay çıkarmaktadır.

Kısaca, Tablo 2'deki verilere göre öğretmenlerin %82'si sorunun kökenini dört unsura bağlamaktadır: *i.* Öğretim yöntemleri, *ii.* Eğitim sistemi, *iii.* Öğrenci, *iv.* Öğretmen.

Tartışma ve Sonuç

Öğrenci ve öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda günümüzde Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunları şu şekilde gruplandırarak incelemek mümkündür:

1-Arapça Öğretiminde Amacın Belli Olmaması

İmam Hatip Liselerinde Arapçanın niçin öğretildiğine dair son dönemlerde bir belirsizlik ortaya çıkmıştır. Sözü edilen okullarda Arapça öğretmekten maksadın klasik kaynaklara ulaşabilmek mi yoksa modern Arapçayı öğretmek mi olduğuna karar vermek gerekir (Kaçar, 2006). Dil öğretiminde "bulanık, sınırları iyi çizilmemiş, genel bir amaç yerine, kullanım bağlamına uygun düşen, çerçevesi iyi çizilmiş bir amaç" (Kocaman, 1983, s. 4) belirlemek gerekir. Nitekim bir dil eğitimcisine göre " eğer bir eğitim programında amaçlar belirlenmemiş ve bu amaçlar davranış cinsinden ifade edilmemişse ölçme-değerlendirme çalışmaları sağlıklı olmayacaktır" (Demirel, 1983, s. 165).

Öğretmenlerin çoğu Kur'an ve Hadis gibi temel İslami kaynakları anlayabilmek için gramer ağırlıklı bir öğretimin yapılması gerektiğine inanmaktadır. Sayısal olarak çoğunlukta olmasalar da kimi Arapça öğretmenlerine göre hem klasik hem modern Arapçayı birlikte öğretmek gerekir. Dilde bütüncül yaklaşımı çağrıştıran bu görüş, Koç'un (aktaran Soytekin, 1982) "...bir dilin 'bütününü' öğretmeyi amaçlayan dil öğretiminin yerini, dil öğreneceklerin gereksinimlerini temel alan..." (s. 7) dil öğretimi görüşüyle örtüşmediği görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 29.12.2006 tarih ve 412 no'lu kararıyla Emrullah İşler başkanlığındaki komisyona hazırlattığı yeni Arapça müfredat kitaplarının dokuzuncu ve onuncu sınıflarında modern Arapça öğretiminin esas alındığını görmekteyiz (İşler vd., 2008). Aynı komisyonun hazırladığı 11. ve 12. sınıfların Arapça ders kitaplarında kısmen klasik yönteme yer verilmektedir (İşler vd., 2008). Yeni müfredatı benimseyen bir kısım öğrencilerin "gramere değil, kelime, okuma ve yazma üzerine yoğunlaşılmalı" görüşü, dilde okuma gibi edilgen, yazma gibi etkin becerileri kazanma (Soytekin, 1982) çabası olarak görülebilir.

2- Öğretim Yönteminden Kaynaklanan Sorunlar

Günümüzde bir tek yabancı dil öğretim yönteminden değil, kırka yakın öğretim tekniğinden bahsedilir (Hegirmen, 1993). Dilbilgisi-çeviri, doğal, direkt,

Berlitz, işitsel-dilsel, bilişsel, işitsel-görsel, telkin, iletişimci, seçmeci, Sokrates gibi yöntemler sıkça kullanılan yöntemlerden bazılarıdır (Demirel, 1999; Hengirmen, 1993). Arapça öğretimi için söz konusu yöntemlerden azami derecede istifade edilmelidir. Hangi yöntemin kullanılacağına öğretmenin sınıfta yapacağı uygulamalardan sonra kendisi karar vermelidir. "Ders sadece işitsel değil, görsel de işlenmeli" görüşünde olan öğrenciler işitsel-görsel yöntemine daha yatkın olduğu ileri sürülebilir. 1960 yılında Fransa'da ortaya çıkan bu yöntem metinleri, film ve ses bantları eşliğinde öğretmeyi amaçlamaktadır. Dilbilgisine önem vermemesi, okuma ve yazmayı ertelemesi, yöntemin eksik yanları olarak görülebilir (Hengirmen, 1993).

Arapça öğretiminde başarılı olan ve bu yüzden bütün 9. sınıfların Arapçasına Öğretmenler Kurulu kararıyla girmesi uygun görülen bir öğretmenin "az kelimeyle ve günlük hayatla bağlantı kurarak dersi kavratmak" yöntemi daha çok dilbilgisi-çeviri yönteminin özelliklerini çağrıştırmaktadır (Demirel, 1999; Hengirmen, 1993). "Anlamaya değil ezbere dayalı olduğu için" Arapçayı öğrenemediğini öne süren öğrenciler için işitsel-dilsel yöntemin uygun düşmediği ileri sürülebilir. Bilişsel öğrenme yaklaşımının özelliklerinden biri, öğrencinin duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine önem vermektir (Demirel, 1999). Bu yönteme göre ders anlatmayı benimseyen öğretmen "Arapça programları izlemiyoruz" eleştirisiyle karşı karşıya kalmayabilir. Görüldüğü gibi hemen her yöntem için uygun bir öğrenci profili bulunabilir. Öğretmene düşen görev hangi yöntem için daha fazla öğrencinin istifade edebileceğinin tespitini yapmak ve dersi o yönteme göre sunmaya çalışmaktır.

Dersin anlaşılmasını zorlaştıran önemli etkenlerden biri de öğretmenin sıklıkla değişmesidir. Öğrencilere göre "Farklı hoca farklı metot demek, bu da öğrenmeyi zorlaştırır." Öğrencilerin dile getirdiği bu sorunun üstesinden gelebilmek için ilköğretimde uygulanan sınıf öğretmeni yöntemi uygulanabilir.

Sözlük yabancı dil öğretimi için önemli bir araç-gereçtir. Uygulamada hiçbir öğrencinin gerektiği gibi sözlük kullandığı ileri sürülemez (Başkan, 1969). Sözlük kullanma alışkanlığı kazanmadan, hatta sözlük açmadan bir şekilde mezun olan öğrenciler olabilmektedir. Arapça öğretiminin başarısızlığını sözlük kullanmamaya bağlayan öğrencilerin tespitini dikkate almak ve ders kitabı gibi sözlüğü de zorunlu (Başkan, 1969) hale getirmek, kelime hazinesi açısından faydalı görülebilir. Öğrenme psikolojisinin pozitif transfer (Plotnik, 2007) ilkesine göre öğretmenlerin Arapçayı İngilizce ve Türkçeyle bağdaştırarak anlatmaları dil öğretimini kolaylaştırabilir.

3-Öğrencilerin Seviyesine Göre Dersi Sunmamak

İmam Hatip Lisesinden iyi Arapça öğrenerek mezun olan öğrenciler olduğu gibi tek kelime dahi öğrenmeden mezun olan öğrencilerden bahsedilmektedir. Çoğu öğrencinin nazarında Arapça öğretmenleri dalının uzmanı olup dile ilişkin bilgi seviyeleri yüksek algılanmaktadır. Öğrencinin seviyesine inmek, başka bir ifadeyle dersi öğrencinin anlayabileceği seviyede anlatmak öğretmenlik mesleğinin en önemli özellikleri arasında yer almaktadır. Kimi öğretmenler kendilerini öğrencilere kabul ettirmek ve sınıfta kendi otoritesini sağlamak için öğrencilerin tabiriyle "yüksek derecede" kalmayı tercih etmektedirler. "Hocalarımızın bazıları çok yüksek derecede oldukları için bizim seviyemizde anlatamıyorlar. Dersimiz o yüzden pek anlaşılamıyor." İki yüklemin vurgusundan anlaşılacağı üzere öğrencinin nazarında öğretmenin, öğrencinin seviyesine inmede başarılı olamadığı algısı mevcuttur.

Öte yandan var olan problemi soru olarak yönelttiğimiz kimi Arapça öğretmenlerinin öğrencilerin "çok yüksek derecede" tespitini paylaştıkları görülmektedir. Nitekim öğretmenlerin, "En büyük mesele öğrencilerin seviyelerine inebilmek; bu da dersi mümkün olduğunca basitleştirmekten geçer" görüşü onları teyit etmektedir. Öğretmenlerin bir kısmının ve öğrencilerin çoğunun kanısına göre "öğrencilerin dersi anlamaması" öğretmenlerin öğrenci seviyesine inmede, dersi basitleştirerek sunmada başarısız olmalarından kaynaklanmaktadır. Böyle bir ortamda işlenen ders anlaşılamadığı için öğrencinin evde dersi tekrar etme ya da bir sonraki dersi önceden hazırlama istek ve arzusu ortadan kalkmış olur. Nitekim öğretmenleri "yüksek seviyede" kalmakla niteleyen kimi öğrenciler "Yapılan ders anlaşılmadığı için evde de tekrar edilemiyor" tespitinde bulundular. Kulak-dil alışkanlığı yöntemine göre tekrar, taklit ve ezber dil öğretiminde önemlidir (Demirel, 1999). Dersin evde tekrar edilmesinin amacı, sınıfta anlaşılmayan veya kapalı kalan hususları anlamaya, öğrenilen bilgileri pekiştirmeye çalışmaktır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin dersi "anlama" ve "tekrar" arasındaki ilişki biçiminde çelişki içinde oldukları söylenebilir.

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin seviyesine inebilmek için soru-cevap tekniğinin yanında gösteri, rol yapma-drama, benzetme, grup çalışmaları, mikro öğretim, iletişim ve gramer oyunları gibi grup ve bireysel öğretim tekniklerine başvurmak gerekir (Demirel, 1999).

4-Arapça Temelinin ve Haftalık Ders Saatlerinin Yetersiz Olması

Verilen cevaplarda, sorunları Arapça temelinin zayıflığına ve haftalık ders saatinin azlığına bağlayan öğrenciler önemli bir yer tutmaktadır: "Arapça kökü-

müz, yani önceki senelerden olan eksiklerimiz yüzünden dersi anlayamıyoruz", "Temelimiz sağlam değildir." , "Ders saatlerinin Arapça öğrenmek için yetersiz olması." gibi.

Türkiye'de ortaöğretimin süresi 2004'te dört yıla yükseltildiğinde, İmam Hatip Liselerinin hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. Benzer uygulamanın İlahiyat Fakültelerinde de uygulandığı görülmektedir (Özdemir, 2004). Hazırlık sınıfında haftada 15 saat okutulan Arapça, yeni sistemde dokuzuncu sınıfta haftada 5 saate indirilmiştir. 2008–2009 öğretim yılına kadar aynı sınıfta haftada 5 saat olarak okutulmaya devam edilen Arapça, 2009–2010 öğretim yılından itibaren haftada 4 saat okutulmasına karar verilmiştir. Arapça dersi için 9. sınıfın 5 saatlik haftalık ders saatini yetersiz bulan öğrencinin yeni uygulamayı, yani haftada 4 saat Arapçayla atılacak dil temelini daha da yetersiz bulacağı açıktır (Karşılaştır: İşler, Vd., 2009; Bolelli ve Yılmaz, 2007).

Öğretmen ve öğrencilerin Arapça öğretimi için hazırlık sınıfına atıfta bulunmaları öncelikle dikkate alınması gereken bir husustur. Kimi öğretmenlerin görüşlerine göre hazırlık sınıfı yeniden açılmalı ve bir yıl boyunca Arapçadan başka hiçbir dersin müfredatta yer almaması gerekir. Böylece öğrenci bir yıl boyunca kendini tamamen Arapçaya teksif edecek ve Arapça açısından sağlam bir temel atma fırsatını yakalamış olacaktır. Hazırlık sınıflarının kaldırıldığı dönemde özel yabancı kolejlerin dil konusunda hazırlık sınıfında ısrar etmeleri yabana atılacak bir durum değildir. Amerikan Robert Koleji, Üsküdar Amerikan Lisesi, Sait George Avusturya Lisesi gibi özel okullarda, Galatasaray Lisesi ve İstanbul Lisesi gibi Anadolu liselerinde yabancı dil büyük ölçüde hazırlık sınıfında öğretiliyor. Adı geçen okulların normal sınıflarında Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji gibi fen dersleri Türkçe değil İngilizce, Almanca veya Fransızca okutulmaktadır. Bu yöntem öğrencilerin hazırlık sınıfında öğrendikleri yabancı dili fazlasıyla pekiştirmektedir (Özdemir, 2004). Benzer şekilde İmam Hatip Liselerinde hazırlık sınıfı açıldıktan sonra normal sınıflarda tefsir, hadis, fıkıh, kelam gibi meslek dersleri Arapça okutulabilir. Böylece öğretimi yapılan dilin tatbikatı sağlanmış ve öğrencilerin "İşlenilen konunun ardından yeterli pratik yapılmıyor", "Öğrendiklerimizi uygulama fırsatı bulamıyoruz", "Derste kitabı okuyup geçtikten sonra sınıf arasında Arapça konuşmamak dilin kalıcılığını yok ediyor." kabilinden eleştirileri ortadan kalkmış olabilir.

30 Kasım 2011'da YÖK Genel Kurulu'nun 2012'de yapılacak YGS ve LYS sınavlarının eşit şartlarda yapılacağına dair kararının söz konusu liselere olumlu katkı sağlayacağı umulmaktadır. Geçmişte yaşanan hazırlık sınıfı tecrübesinin

arzulanan sonucu vermemesi, katsayı sistemiyle doğrudan ilişkisi bulunduğu var sayılmaktadır.

5-Öğrencide Arapçaya Karşı Oluşan İlgisizlik

Arapça dersine karşı duyulan ilgi ve istekle öğrencinin bu okullara kendi isteğiyle gelip gelmemesi arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Bazı öğrencilerin görüşlerine göre dersi öğrenmede öncelikle istek çok önemlidir, öğrenci okulunu isteyerek seçmişse derslere ilgisi de o oranda artabilmektedir.

Muhafazakâr kimliğin yozlaşacağı kaygısıyla kimi veliler çocuklarını sadece imam hatip lisesine göndermeyi düşünmektedir. Velilerin baskısıyla dört yıl okumak zorunda kalan öğrencilerin bazı derslere ve özellikle Arapça dersine karşı ilgisiz, duyarsız ve isteksiz davranmaları normal görülebilir. "Bazı öğrenciler dersi dinlemiyor ve dinleyen arkadaşları engelliyor." tespitinin kimi öğrencilerin Arapça dersine karşı duydukları duyarsızlığa bağlanabilir. Öğretim döneminin ardından, iş hayatına atılırken, yabancı dil olarak Arapçanın hemen hemen hiçbir şekilde talep görmemesi yabancı dilin öğretiminde genel bir isteksizliğin ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu var sayıma göre yabancı dil öğrenme çabası ile o çabanın sonucunda elde edilecek "fayda" arasında doğrudan bir ilişki görülmektedir (Başkan, 1969).

Diğer yandan öğrencinin geldiği çevrenin Arap dili hakkında sarf ettiği olumsuz sözler öğrenci üzerinde isteksizliğe, ardından başarısızlığa neden olabilir. Nitekim bir öğrencinin "8. sınıftaki rahat hayattan ve kötü imajdan sonra imam hatibe gelmek hiçbir dini ders görmeme isteği oluşturabilir. Dolayısıyla öğrenci baştan Arapçayı dinlemeyip önemsemediği için sonrasında da başarılı olamayabilir" görüşü çevrenin Arapça imajı özerindeki etkisinin önemini göstermektedir.

6-Dilden Kaynaklanan Sorunlar

İlköğretimini Cezayir'de bitiren bir öğrencinin görüşüne göre Arapça öğrenebilmek için günlük yaşamda Arapça konuşmak gerekir. Bu da Türkiye'de değil ancak bir Arap ülkesinde olabilmektedir. Çok yaygın bir kanıya göre bir dili öğrenmenin en iyi yolu, o dilin konuşulduğu ülkede yaşamaktan geçer. Diğer yandan ilgili dilin ülkesinde yaşamanın, o ülkenin dilini yeterince öğrenmiş olma bakımından bir "garanti" olmadığı gerçeğini de unutmamak gerekir (Başkan, 1969). Yabancı dilin ülkesinde öğrenilmesi çerçevesinde genel ve mesleki

liselerle ilgili ülkelerin liseleri arasında öğrenci değişim programlarının geliştirilmesi gerektiği kanısındayız.

Kimi öğrencilerin söylediği gibi "Arapça gramerinin ana dilimizin gramerinden farklı, diğer dillere göre zengin bir dil ve zor bir gramer yapısına sahip olması, konuların ağır geleceğinin var sayılması" öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Nitekim yapılan bir araştırmaya göre "öğretmenlerin ağırlıklı olarak dilbilgisi öğretimini istemedikleri" (Aydın, Mehmet Zeki, 2005, s. 441) görülmektedir. Aynı araştırmada Arapça öğretmenlerinin %52.2'si "Arapça öğretmenleri, çoğunlukla derste dilbilgisi kurallarıyla ilgili konulara ağırlık vererek, metin/diyalogları ve konuşma/pratiği ihmal ediyorlar" (Aydın, Mehmet Zeki, 2005, s.442) görüşünü kısmen doğru, %23.9'u tamamen doğru, %21.7'si yanlış bulmaktadır (Aydın, Mehmet Zeki, 2005). Sözü edilen oranlar dikkate alındığında öğretmenlerin teorik olarak dilbilgisi ağırlıklı bir Arapça öğretiminden yana olmadıkları; ancak uygulamada, teoride savundukları fikirlerle çeliştikleri söylenebilir. Diğer taraftan bir kısım öğrencinin Arapça dilbilgisi yapısını zor ve karmaşık bulması anlaşılır bir durum olarak değerlendirilebilir. Arap Dilinin tarihi incelendiğinde, dili öğretme konusunda, dilbilgisinin zamanla araç olmaktan çıkıp amaç haline geldiği ileri sürülebilir (Başkan, 1969; Demircan, 1988; Kaçar, 2006).

Türkiye'de yabancı dille eğitim yapan kimi okullarda dilbilgisi öğretimine kısmen yer verildiği görülmektedir. Söz gelimi Amerikan Robert Koleji ve Üsküdar Amerikan Lisesi gibi okullarda dil bilgisi sadece hazırlık sınıflarının prep kurlarında teorik olarak öğretilmektedir. Amerikan Robert Koleji Hazırlık İngilizce programı haftada 20 saattir. Bu sürenin on saatinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarını kapsayan, edebiyatla bağlantılı program uygulanır. Sözlü ifade çalışmalarına beş saat ayrılır. Diğer beş saatte ise yazma ve okuma becerilerinin üzerinde durulur. Yılsonunda öğrenciler normal bir 9. sınıf programına hazır hale getirilerek, İngiliz Dili derslerini ve İngilizce olarak okutulan matematik ve fen derslerini izleyebilmelidir (Kolej, 2011).

Özel okullar giriş sınavında İngilizce bilgisi ölçülmediği için aynı sınıftaki öğrencilerin İngilizce bilgileri çok büyük farklılık gösterir. İngilizce bilgisi az olanlara ek ders olanağı sağlanır. Program yoğun ve katılımcı olup dil bilgisi ve edebiyata dayalıdır (Kolej, 2011). Hazırlık sınıfında öğretim yılının başında yapılan seviye belirleme sınavında bir üst kura geçen öğrencilere 2. yabancı dil olarak Almanca veya Fransızca dillerinden biri seçmeli ders olarak okutulur. İkinci dil öğretiminin yalnızca hazırlık sınıfında teorik dil bilgisi öğretimine

biraz daha fazla yer verilirken, 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda haftada 5'er saat okutulan 2. yabancı dil öğretiminde teorik dil öğretimine daha az yer verildiği görülmektedir (Kolej; Hacer Ş. Bayram; Muhammed F. Bayram, kişisel görüşme, Ekim 2011).

Dil öğretiminde başarıyı elde etmek için yabancı dille öğretim yapan Amerikan Robert, Üsküdar Amerikan, Saint George Avusturya gibi özel okullarının yanında, "Anadolu Lisesi" statüsünde Almanca öğretimi yapan İstanbul Lisesi'nin, yine aynı statüde Fransızca öğretimi veren Galatasaray Lisesi'nin dil öğretimi tecrübelerinden azami derecede istifade edilmesi gerektiği kanısındayız.

7- Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar

İmam Hatip Liselerinde Arapça bir meslek dersidir ve aynı dersin okutulması çoğunlukla meslek dersi öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Arapça dil öğretiminde başarı sağlamanın yolunun, ilgili derse giren öğretmenlerin yabacı dil formasyonu almış Arapça öğretmenlerinden geçtiği söylenebilir (Kaçar, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı'nın dil formasyonunu almış Arapça öğretmenlerinin istihdam edilmesi politikaları belirsizdir.

Ders kitaplarının dışında farklı öğretim malzemeleri kullanılarak öğrencinin dikkati canlı tutulmalı, monotonluktan mümkün olduğunca uzak durulmalıdır. Bunun için okul idaresi, okul-aile birliğiyle işbirliği yaparak fiziki yapının yanında bilgisayar, internet, uydu tv, cd, vcd, dvd, tepegöz, projeksiyon cihazı gibi yabancı dil öğretimi için görsel ve işitsel (Başkan, 1969; Demirel, 1999) destekleyici araçların kullanılabileceği sınıflar oluşturmalıdır. Okul idaresinin ders dağıtım programını yaparken dersleri zevkli ve eğlenceli işleyebilen, sınıfın tamamını derse katabilen, öğrencilerle iletişimi iyi, dalında tam donanımlı ve özellikle "Arapçayı sevdirebilme yeteneğine sahip öğretmenlerin derse girmesini sağlaması" gerekmektedir.

Anket cevaplarında öğrenciler sık sık ders öğretmeninin değişmesinden olumsuz etkilendiklerini ifade etmektedirler. Bu yüzden ilköğretimdeki sınıf öğretmenliği uygulamasında olduğu gibi 9.sınıfta hangi Arapça öğretmeniyle başlanmışsa aynı öğretmenle devam edilmesinin dil öğretiminde olumlu bir etki yaratacağı düşünülmektedir. Kimi öğrencilerin disiplinle öğrenme arasında doğrudan bir ilişki kurdukları görülmektedir. Gerçekten de sınıfta disiplini sağlama öğretmenlerin önemli rollerinden biri sayılmalıdır (Aydın, Bahri, 2007b). Öğrencilere göre ilk yıldan itibaren öğrencinin sıkı bir denetim altına (Aydın,

Bahri, 2008) alınmaması, öğretmenin sınıfta yeterli disiplini sağlayamaması dil öğretiminde başarısızlığa neden olmaktadır.

Öğretmen ve öğrencilerin sorun olarak birleştikleri bir nokta; müfredatın yetiştirilememesi kaygısıdır. Bu öbeğe giren öğrenciler, hocaların konuyu öğretmekten çok kitabı bitirme amacında oldukları kanısındadırlar. Öğrencilerin bu görüşünü paylaşan bir kısım öğretmen de "müfredatı yetiştirmek için hiçbir şey öğretmemektense yavaş, ama iyi kavratarak öğretim yapmak" görüşünü dillendirmektedir.

8- Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar

Öğrencilerin üzerinde durdukları önemli bir husus, ödev olsun olmasın evde ders çalışma alışkanlıklarının olmamasıdır. Genel ve meslek liselerine devam eden öğrencilerin düzenli ders çalışma noktasında arzulanan düzeyde olamadıkları görülmektedir. Çoğu veli öğrencilerin bu durumundan şikâyetçidir. Ders çalışma alışkanlığı orta öğretimin değil, ilköğretimin kazandıracağı bir davranıştır. Öğrenci sınıfta işlenen dersleri evde tekrar etmek, bir gün sonra işlenecek dersleri evde hazırlamak, sınıfta öğretmen eşliğinde işlenecek dersleri dikkatle ve başka bir öğrencinin dinlemesini engellemeyecek şekilde dinlemek durumundadır. Dersi dinlemeye yatkın öğrenciler kimi arkadaşlarının ders araç-gereçlerini sınıfa getirmemesinden şikâyet etmektedir. Temel ders materyallerinden kitap ve defter olmaksızın sınıfa gelen öğrenciler dersin işlenişine engel olmaktadır. Öğretmen sınıfın dinleme düzenini bozan böyle öğrencileri derse katma çabası içine girdiğinde dersin konsantrasyonu ortadan kalkmaktadır. Bazı öğrencilerin disiplinle Arapça öğretimi arasında doğrudan ilişki kurdukları ve bu yüzden dil öğrenmede başarısız oldukları belirlenmiştir.

Dersi sevme ile anlama arasında doğrudan bağ kuran öğrenciler, öğrencinin Arapçaya karşı ön yargılı olmasını, her şeyi öğretmenden hazır beklemesini, zorlamaya gelmiyor olmasını dil öğrenimi için engel görmektedirler. Ayrıca "ne işimize yarayacak" düşüncesiyle öğrenmek istemeyenler gurubuna giren öğrencilerin kelime ezberlerinin yetersiz olmasından şikâyetçi oldukları görülmektedir.

9-Ders Araç ve Gereçlerinden Kaynaklanan Sorunlar

Ders materyallerinin öğretmenlerin hizmetine sunulması okul yöneticilerinin önde gelen görevleri arasında sayılmalıdır (Aydın, Bahri, 2007a). Sürekli gelişen yabancı dil öğretimi anlayışının etkisiyle grameri esas alan geleneksel

ders kitaplarının yerini, dilbilgisi kurallarının yanı sıra dili bir iletişim aracı sayan iletişimsel ders kitaplarının aldığını söylemek mümkün. İletişimsel ders kitapları dayanıklı, çekici, kullanışlı ve kolay temin edilebilir özellikte olmalıdır (Bostancı, 2005). Konular ihtiyaca göre sıralanmalıdır. Motivasyonu artırıcı, kurumun amaçlarına ve öğrencilerin seviyelerine uygun olmalıdır. Konular basitten karmaşığa doğru, alıştırmalar yeterli ve gerçek hayattan verilmelidir. Resim, fotoğraf, karikatür gibi ilgi çekici malzemeler, öğretmen ve alıştırma kitabı, video ve ses kasetleri gibi tamamlayıcı materyaller içermelidir (Başkan, 1969; Bostancı, 2005; Hengirmen, 1993).

Sayılan özelliklere uygun Arapça ders kitaplarının henüz hazırlanamadığını söylemek mümkün. Nitekim yapılan araştırmalara göre Türkiye'de Arapça öğretiminin başarısızlığı %82 oranında kitap, metot ve öğretmen eksikliğine bağlanmaktadır (Bostancı, 2005). Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda; Arapça kitaplarının yanı sıra öğrencilerin ders araç ve gereçlerinin eksik olması, dil öğrenimi sırasında öğrencilerin kulak dolgunluğunun olmaması, öğretmenin kitap ve tahta kullanmadan doğrudan dersi anlatmaya geçmesi gibi nedenlerden dolayı Arapça dersinde istenilen başarıya ulaşılamadığı sonucuna varılmaktadır. Öğrencilerin ders anlatımı esnasında öğretmenlerden; sınıfta öğrencilerin ilgisini çekecek görsel materyaller kullanmalarını, derste Arapça fıkralar anlatıp bunların Türkçeye tercüme edilmesini talep ettikleri gözlenmektedir.

Medrese usulüyle özel Arapça dersi alan öğrencilere göre Arapça ders kitapları karmaşık ve toplama bilgilerden oluşmaktadır. Onlara göre 9. sınıfta Sarf ve Nahiv gibi temel konuların yerine pratiğe önem verilmesi Arapça öğretiminde başarısızlığın yegâne nedeni olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğuna göre yeni müfredat çerçevesinde hazırlanan 10. sınıf Arapça ders kitabının her bir ünitesinden en az bir dersin çıkarılması gerekmektedir. Aksi takdirde müfredatın yetiştirilmesinin çok zor olduğu düşünülmektedir.

Özetle, hiçbir öğrencinin problemi tek boyutta değerlendirmediği; meseleye çok değişik açılardan yaklaştığı gözlemlenmiştir. Bu tip yaklaşımların ortaya çıkması problemin çözülmesi adına önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Öneriler

Öğretmen ve öğrenci görüşleri incelendiğinde Arapça dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin birçok ortak nokta bulunmakla birlikte bazı görüşlerde de farklılaşmalar görülmektedir. Dersin öğretiminde yaşanan araç-gereç eksikliği, öğretmen ve öğrenci arasındaki seviye farkından kaynaklanan sorunlar, herhangi bir dili öğrenmek için aynı zamanda o dili yaşamak gerektiği, Arapça ders sayısının azlığı, hazırlık sınıfının olmaması, ders kitabının içeriğinden kaynaklanan yetersizlikler, Türkiye'deki sınav sisteminden kaynaklanan sorunlar... öğretmen ve öğrencilerin ortak tespitlerine örnek olarak verilebilir.

Bütün bu görüşler incelendiğinde ve Arapça öğretiminin tarihsel değerlendirilmesiyle karşılaştırıldığında, öğretimin daha etkili, kalıcı, zevkli ve anlamlı gerçekleşmesi için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- İstanbul, Galatasaray, Kabataş, Kadıköy... Anadolu liseleri ile özel yabancı liselerde uygulanan hazırlık sınıfları İmam Hatip liselerinde de uygulanabilir.

- Orta öğretim kurumlarıyla yabancı ülkelerin orta öğretim kurumları arasında öğrenci değişim programları uygulanabilir.

- Öğrencilerin yaz aylarında ilgili ülkelerin dil kurslarına katılımları sağlanabilir.

- Hazırlık sınıfında sadece Arapça okutulabilir. Bir üst sınıfa geçme merkezi sınavla yapılarak, barajın 100 üzerinden en az 60 olması sağlanabilir.

- İmam Hatip liselerinde hazırlık sınıfı açıldıktan sonra normal sınıflarda tefsir, hadis, fıkıh, kelam gibi meslek derslerinin de Arapça okutulması sağlanabilir.

- İlköğretimdeki sınıf öğretmenliği uygulamasında olduğu gibi 9.sınıfta hangi Arapça öğretmeniyle başlanılmışsa son sınıfa kadar aynı öğretmenle devam edilmesi sağlanabilir.

- Hocaların öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili bazı temel becerilerinin artırılması sağlanarak dersin sunuş şekline farklı bir boyut kazandırılması sağlanabilir.

- Öğrencilerin seviyelerine inilmesi sağlanabilir.

- Öğrencilerin çeşitli uyarıcılar sayesinde istekli hale getirilmesi sağlanabilir.

- Dersin öğretimine başlandığı ilk yıllardan itibaren öğretim ciddi tutularak, düzenli bir eğitim süreci oluşturulabilir.

- Öğrencilerin dersle ilgili ön yargıları tespit edilerek, bunları giderme yoluna gidilebilir.

- Öğretmenlerin iletişim becerileri artırılarak öğrencilerle daha rahat diyalog kurmaları sağlanabilir.

- Dil öğretimi işitsel-görsel materyallerle desteklenerek daha cazip hale getirilebilir.

- Arapça ders kitapları gerçek yaşamdan örneklerle zenginleştirilerek öğrenci seviyesine uygun hale getirilebilir.

Kaynakça

Açık, K. (2002). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Arapça Öğretimi (Kaynaklar ve Yöntemler).* Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, B. (2007a). İlköğretim öğrencileri açısından yönetici imajı. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül* (s. 1244-1248). Tokat: Gazi Osmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Aydın, B. (2007b). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplin sistemlerini oluşturması, *Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1* (2). 19-32.

Aydın, B. (2008, Ocak). Öğrencilerin kendi kontrolünü sağlaması. *İlköğretmen Dergisi, 22,* 21-28.

Aydın, M. Z. (2005). *İmam Hatip Lisesi Arapça ders programı uygulamalarıyla ilgili sorunlar.* İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 429-455.

Bab-ı Meşihat İlmiye Salnamesi, (1334). İstanbul: Matbaa-i Amire.

Başkan, Ö. (1969). *Yabancı-dil öğretimi.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi, (Ty.) Yıldız, Kısım 31, No:1374, Zarf 115, Karton 84.

Bolelli, N. & Yılmaz, N. (2007). *İmam Hatip Liseleri 9. sınıf Arapça ders kitabı.* İstanbul: MEB.

Bostancı, A. (2005). İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminde kullanılan ders kitapları ve diğer araç-gereçlerin tespit ve analizi. *Sakarya İlahiyat Fakültesi Dergisi, 11,* 1-30.

Çalmuk, F. (2004). *Kod Adı İHL: Bir İmam Hatip hikâyesi.* Ankara: Merdiven.

Dağlı, G., Silman, F.& Birol, C. (2009). Üniversite yöneticilerinin bilgi yönetimi araçlarını kullanma yeterlilikleri ile ilgili nitel bir çalışma (KKTC Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9*(3), 1237-1290.

Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil.* İstanbul: Remzi.

Demirel, Ö. (1983). Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme. (Haz.), Özcan Demirel, *Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları*, (159-190). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri.* İstanbul: Can Ofset.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi.* İstanbul: MEB.

Dinçer, N. (1974). *1913'ten bugüne İmam-Hatip Okulları meselesi.* İstanbul: Yağmur.

Düstûr (1286/1869). *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi,* II, 24 Cemaziye'l-ûla, Mataba-i Amire, 1290/1873.

Ergin, O. (1937). *Muallim M. Cevdet'in hayatı, eserleri ve kütüphanesi.* İstanbul:Bozkurt.

Ergin, O. (1977). *Türkiye maarif tarihi. I-II, III-IV.* İstanbul: Eser.

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (1970). *Grafiklerle din eğitimi okulları: 1951–1970.* Ankara: MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.

Hengirmen, M. (1993). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve Tömer yöntemi.* Ankara: Engin

İşler, E., vd. (2008). *İmam Hatip Liseleri Arapça dersi öğretim programı (9, 10, 11, ve 12. sınıflar).* Ankara.

İşler, E., vd. (2009). *İmam Hatip Liseleri 10. sınıf Arapça ders kitabı.* İstanbul: MEB.

Kaçar, H. İ. (2006). İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretimi üzerine. *Din Eğitimi Araştırmalar Dergisi,* Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı, *17,* 116-133.

Kocaman, A. (1983). Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler. (Haz.) Özcan Demirel, *Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları* (s.2-11), Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Kodaman, B. (1988). *Abdülhamid devri eğitim sistemi.* Ankara: TTK.

Kolej, A. R. (2011). *Eğitim/öğretim, İngilizce.* http://portal.robcol.k12.tr/tr/Default.aspx?pgID=13 23.10.2011 tarihinde edinilmiştir.

Kuran, E. (1976). *Osmanlı imparatorluğunda yenileşme hareketleri.* Ankara: Türk Dünyası El Kitabı.

Mehmedoğlu, Y. (2001). *Tanzimat sonrasında okullarda din eğitimi (1838-1920).* İstanbul: İFAV.

Özdemir, A. (2004). İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminin gerekliliği, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 10*, 27–49.

Plotnik, R. (2007). *Psikolojiye giriş* (Çev: T. Geniş). İstanbul: Kaknüs.

Sarı, M. & Doğanay, A. (2009). İnsan onuruna saygı değerinin kazandırılmasında örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9*(2). 877–940.

Soytekin, B. (1982). Yabancı diller okulunda yöntem arayışı ve işlevsel/kavramsal yaklaşım. *Yabancı Dil Öğretim Sorunları, Gözlemler, Öneriler* (s. 6-22), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Yayınları.

Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış.* Ankara: MEB.

Uşaklıgil, H. Z. (1936). *Kırk yıl. I.* İstanbul: Cumhuriyet Gazete ve Matbaası.

Vilâyât-i Şahâne'de bulunan Leylî ve Nehârî Mekâtib-i İdâdiyeye mahsûs olarak bu kere tadilen kaleme alınan ders programları, (1310). İstanbul.

Zihnî, M. (1981). *el-Muntehab ve'l muqtedab fî kavâidi's-sarf ve'n-nahv.* İstanbul: Marifet.

Journal of Values Education
Vol. 9, No. 22, 47-70, December 2011
© Center for Values Education

Teaching Arabic in Turkey According to the Views of Students and Teachers: A qualitative research on the Anatolia Imam-Hatip High School Students

Selahattin Bayram *

Abstract- In this article, the history of Arabic education in Turkey is investigated, and an overall assessment of its current condition is presented. Within the scope of the article an outline of Arabic education in secondary schools from the 18th century onwards is given, comprising the Ottoman periods, the early years of the Turkish Republic and the following years until the present. With the aim of indicating the present problems encountered in language education, the opinions of the students and teachers of Üsküdar Anadolu Imam Hatip High School are consulted.

The research is significant mainly in two aspects. Firstly, this research employed the method of asking open-ended questions to students in order to determine their perspective on Arabic teaching. Secondly, the questionnaire aimed to trigger self-evaluation among the teachers in light of the opinions and recommendations of the students, and contribute to the process of improving teaching methods.

This research was carried out according to the qualitative case assessment model based on an in-depth and multi-dimensional examination, from the perspective of the students and teachers in Anadolu Imam Hatip High Schools.

*Assist. Prof. Dr., İstanbul University, Faculty of Theology, Department of Arabic Language and Rhetoric
Address for correspondence: İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Fatih-İstanbul
E-mail: sbayram63@yahoo.de

ded

For this article the method of interview and scanning was employed from the qualitative data collection methods, and the teachers and students were taken as the source of data. It was assumed that the fact that the questions were open-ended and wide-scoped would enable the source of data to view the problem from a wide perspective.

The scope of the article consists of 200 eleventh and twelfth grade students and 15 teachers from the Anadolu Imam Hatip and Imam Hatip High School in Üsküdar, İstanbul in the school year of 2009-2010. The three open-ended questions that were directed to the students were also directed to the teachers who taught the Arabic class in an interview setting. All the teachers who taught Arabic were included within the scope of this article.

While the data was being analyzed the method of content analysis was used; the opinions and statements of the teachers and the students regarding Arabic education were coded. In the data coding phase, certain themes were established by the clustering of codes under cohesive and logical titles. Later on the percentages of these themes within the larger coding were calculated. In the third phase the data was arranged according to the codes and themes. In the last phase a set of conclusions were reached by interpreting the findings. The findings were discussed under the subtitles of "lack of purpose in Arabic education, presentation of the material in a manner not compatible with the students' language skills levels, the inadequacy of the Arabic basis of the students and the weekly lesson hours, indifference towards Arabic among the students, problems stemming from language, teaching methods, teachers, students, and lesson tools".

Twenty-six percent of the students think that the language education problems stem from the *students,* 25% see the source of the problem as the *education system,* 19% hold the *teachers* responsible, and 17 % regard *teaching methods* to be problematic.

As opposed to this 37% of the teachers think that the problems encountered originate from *teaching methods,* 21% hold the *education system* responsible, whereas 13% think the *students* and 11% the *teachers* to be the most important part of the problem. The fact that problems stemming from the education system ranked second place in both the student and the teacher responses proves this issue to be an important subject worthy of attention.

In schools such as American Robert College and Üsküdar American Academy where education is in a foreign language, language teaching with a component

of grammar instruction is carried out intensively only during the preparatory year. The grammar rules that are taught during the preparatory year are improved during grades 9, 10, 11, and 12 without direct allusion via application. It is plausible to suppose that the foreign language education method that is implemented in American Robert College and Üsküdar American Academy can constitute a model for secondary and even higher education institutions.

A series of suggestions are included at the end of the article for the Arabic instruction to be made more effective, permanent, enjoyable, and meaningful. Some of these are: "reinstating the preparatory year in the Imam Hatip High Schools in a similar fashion to the private foreign high schools, providing student exchange programs such as Erasmus and Socrates for grade 12 students, encouraging students to attend summer language schools in Arab countries, focusing instruction entirely on Arabic in the preparatory year, making it possible for students to pass on to the next grade only through a centrally administered test where at least a 60 is required out of a 100, implementing the "class teacher" method of the primary schools, using visual and aural tools in language education, etc."

Keywords- Foreign Language, Arabic Education, Student, Teacher, High school.