



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**TÜRKİYE VE TUNUS'TA ORTAOKUL DÜZEYİNDE (12-15 YAŞ)
OKUTULAN ANADİLİ DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tasnim TRABELSİ KÖSELİ

**TOKAT
Haziran, 2022**



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**TÜRKİYE VE TUNUS'TA ORTAOKUL DÜZEYİNDE (12-15 YAŞ)
OKUTULAN ANADİLİ DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tasnim TRABELSİ KÖSELİ

Danışman: Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU

TOKAT

Haziran, 2022



*Destegini esirgemeyen Değerli annem Mahbube' ye,
Beraberlik zamanından çaldığım Canım oğlum Ömer'e
Hayatımı aydınlatanların ruhlarına Sevgili eşim Volkan'a ve
canım Babama*

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Behice VARIŞOĞLU danışmanlığında hazırlamıő olduğum “Türkiye ve Tunus'ta Ortaokul Düzeyinde (12-15 Yaş) Okutulan Anadili Ders Kitaplarının Karşılaştırılması” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

23/05/2022

Tasnim TRABELSİ KÖSELİ

JÜRİ KABUL VE ONAY

Tasnım TRABELSİ KÖSELİ tarafından hazırlanan “Türkiye ve Tunus'ta Ortaokul Düzeyinde (12-15 Yaş) Okutulan Anadili Ders Kitaplarının Karşılaştırılması” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 16/06/2022 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye : Prof. Dr. M. Abdullah ARSLAN (Jüri Başkanı)

Üye : Doç. Dr. Behice VARİŞOĞLU(Tez Danışmanı)

Üye : Doç. Dr. M. Celal VARİŞOĞLU

ONAY

...../...../.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖN SÖZ

Anlamlarla yüklü karmaşık bir dilsel dünya içinde düşünür, hisseder ve yaşarız. Bu dilsel dünya insanoğlunun duygu, düşünce ve iletişimini etkileyen; hayatının tüm alanlarını kuşatan bir vasıttır. Aslında bir insan için bir anadili öğrenmek kadar başka hiçbir öğrenme yolculuğu anne karnından başlayıp mezara kadar devam eden uzun ve kapsamlı süreç olamaz. Bu nedenle, dünya toplumları, gelecek nesillerin rollerini uygun şekilde üstlenebilmeleri için bireylerin hazırlanmasında ve yetiştirilmesinde dil eğitiminin önemli bir rol oynadığının uzun zamandır farkındadırlar. Günümüzde anadil öğretimi hem ulusal egemenliğin simgesi hem de kişisel ve ulusal başarının en temel unsurudur. Ülkeler bu ihtiyaçları gidermek için okullarda örgün anadil öğretiminin temellerini atan ulusal bir eğitim sistemi kurmanın ihtiyacını hissetmişlerdir. Bu, teorik çerçeveyi belirleyen köklü eğitim programları ve pratik olarak geliştirilmiş ders kitapları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.

Bu çerçevede, bu çalışma, anadil öğretiminde bilgi Tunus Arapçası ve anadili olarak Türkiye Türkçesi, tarihsel arka plan ve gelişim açısından kesinlikle farklıdır. Ancak her iki dilin öğretimi için hazırlanan ders kitapları pek çok ortak kültürel özelliğin köklerini kullanmanın yanı sıra, uygun bir anadil öğretim stratejisi uygulamaya çalışarak modern eğitim yaklaşımlarıyla temas hâlinindedir.

Anadili öğretim stratejileri araştırılırken iki ülkenin anadil öğretim programlarının eğitime verdiği önem değerlendirilmiştir. Her iki ülkenin öğretim programlarında standartlaştırma olması bakımından, özellikleri ve hazırlanan materyallerin kesişim noktaları dikkate alınarak 12-15 yaş arasındaki öğrenciler için hazırlanan ders kitapları üzerinde durulmuş ve öğrencilerin anadili kullanma, dil bilgisini öğrenme, kendini geliştirme ve beceri eğitimine yönelik konular detaylı olarak ele alınmıştır.

Bu bağlamda çalışma altı ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, "Problem", "Amaç", "Önem", "Sayılılar", ve "Sınırlıklar" üzerinden bu araştırmanın yapılma nedenlerinin temelini ortaya koymaktadır.

İkinci bölümde, anadili eğitiminin önemine ilişkin kavramsal çerçeve incelenmiştir. Takip eden bölümde, inceleme Türkiye ve Tunus'ta eğitim sistemlerin genel yapılarını, bu yapının oluşmasına neden olan tarihi olayları ve temel etkilerin önemini göz önüne koymaktadır.

"Yöntemler" başlıklı dördüncü bölümde, "Araştırma Modeli", "Evren ve Örneklem", "Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri" hakkında bilgi verilmektedir.

"Bulgular ve Yorumlar" adlı beşinci bölümde, Türkiye ve Tunus'ta anadil öğretimi programlarında ortaya çıkan teorik temeller ile dil becerilerinin kapsamı hakkında açıklamalara yer verilmiştir. Bu bölümde Arapça ve Türkçe ders kitaplarında ve programlarında yer alan becerilere ilişkin bulgulara yer verilmiş, ardından benzerlik ve farklılıkların özelliklerini gösteren yorumlara değinilmiştir.

Araştırmaların son bölümü "Sonuçlar ve Öneriler" başlığını taşımaktadır. Bir önceki bölümde belirlenen sonuçlar ön plana çıkarılarak bunlara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Tokat, 2022

Tasnim TABELSİ KÖSELİ

TEŞEKKÜR

Konu önerisinden son dokunuşlara kadar araştırmamın tüm sürecinde, zamanını ve emeğini esirgemeyen, kişisel ve mesleki olarak bana destek veren, engin tecrübe ve bilgi birikimi ile beni zenginleştiren Danışman Hocam Doç. Dr. Behice VARİŞOĞLU' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Beni cesaretlendirmek ve yardım etmek için emeğini esirgemeyen hocam Doç. Dr. Celal VARİŞOĞLU' ya da minnettarım. Ayrıca Tunus Ders Kitapları hakkında bana derinden destek olan ve manevi desteklerini esirgemeyen aileme, çevirim redaksiyonunu yapmama içten yardım eden arkadaşlarım Öğr. Gör. Filiz DENİZ ve Öğr. Gör. Sema BİLGİÇ'e, manevi kardeşlerim Ayşe GÖZÜM, Yrd. Doç. Dr. Seçil ERDEN TAYHAN ve Doç. Dr. Sema BİLGİN ve Uluslararası Ofis'te bana destek olan ve çalışmam hakkında derinlemesine bilgi veren meslektaşlarıma müteşekkirim.

ÖZET

TÜRKİYE VE TUNUS'TA ORTAOKUL DÜZEYİNDE (12-15 YAŞ) OKUTULAN ANADİLİ DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

KÖSELİ, Tasnim

Yüksek Lisans, Türkçe Öğretimi Bilim Dalı

Danışmanı: Doç. Dr. Behice VARİŞOĞLU

Haziran 2022, 166 sayfa

Anadili eğitimi yazılı ve sözlü iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu nedenle dil öğretim programları ve ders kitapları bu amaçlara uygun olarak geliştirilmektedir. Bu çalışma, Tunus ve Türkiye'de kullanılan anadil öğretimi ders kitaplarının yöntem ve araçlarını, beceri alanlarını karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma, her iki ülkede tasarlanan öğretim programları ışığında anadili ders kitaplarının içeriğini karşılaştırmakta, benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaya çalışmaktadır. Çalışma hem anadili öğretim programında hem de ders kitaplarındaki durumu olduğu gibi göstermeyi amaçladığından nitel betimsel yönetime göre kurgulanmıştır. Çalışmada incelenen materyaller, 2021-2022 eğitim öğretim yılında 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için devlet okullarında kullanılmak üzere her iki ülkenin Milli Eğitim Bakanlıkları tarafından yayınlanan anadili ders kitaplarıdır. Çalışma sonucunda, iki ülkenin programları ve ders kitapları arasında hedeflerin farklı olduğu ve becerilere yönelik kazanımların farklı şekilde yapılandırıldığı, Tunus ders kitaplarında bu becerilerin düzenli olarak dağıtılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca ders kitaplarında kazandırılması istenen kazanımların ne kadarının gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği hakkında da değerlendirme yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler Türkçe eğitimi, Arapça eğitimi, anadili, ders kitapları, kitap incelemesi, Türkiye, Tunus

ABSTRACT

COMPARISON OF MOTHER LANGUAGE TEACHING TEXTBOOKS TAUGHT AT MIDDLE SCHOOL LEVEL (FOR 12-15 YEARS OLD) IN TURKEY AND TUNISIA

KÖSELI, Tasnim

Advisor: Assoc. Dr. Behice VARIŞOĞLU

June 2022, 166 pages

Mother language education aims to improve the written and verbal communication skills. Therefore, language teaching programs and textbooks are developed to meet these goals. This study aims to compare the methods and tools and skill areas of mother language teaching textbooks used in Tunisia and Turkey. The study compares the content of mother language textbooks in the light of the designed in both countries and tries to expose their similarities and differences. The study was designed according to the qualitative descriptive method, as it aims to show the situation in both the mother tongue teaching program and the textbooks.

The materials examined in the study are the mother tongue textbooks published by the Ministries of National Education of both countries to be used in public schools for the 5th, 6th, 7th and 8th grades in the 2021-2022 academic year. As a result of the study, it has been determined that the objectives are different between the programs and textbooks of the two countries and the acquisitions for skills are structured differently, and these skills are not regularly distributed in Tunisian textbooks. In addition, an evaluation was made about how much of the achievements that were required to be gained in the textbooks were realized or not.

Keywords: Turkish education, Arabic education, mother tongue, textbooks, book review, Turkey, Tunisia

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Evreleri	11
Tablo 2. Normal Dil Ediniminin Gelişim Aşamaları	13
Tablo 3: Anadili olarak Arapça ve Türkçe Öğretimi için İncelenen Kaynaklar	28
Tablo 4: Tunus Öğretim Programına Göre Sözlü ve Yazılı Dil Becerileri	38
Tablo 5: Türkçe ve Arapça Kitapların Dış Özelliklerinin Karşılaştırılması	43
Tablo 6: Türkçe Metin Türlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	49
Tablo 7: MEB Ortaokul Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Temalar	50
Tablo 8: Arapça Metin Türlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	52
Tablo 9: 5. Sınıf Arapça Ders Kitabında temaları ifade etmek için kullanılan Türler	54
Tablo 10: 6. Sınıf Arapça Ders Kitabında temaları ifade etmek için kullanılan Türler	54
Tablo 11: 7. Sınıf Arapça Ders Kitabında Temaları İfade Etmek için Kullanılan Türler	56
Tablo 12: 8. Sınıf Arapça Ders Kitabında Temaları İfade Etmek için Kullanılan Türler	57
Tablo 13: MEB Türkçe Programında 5. Sınıf Okuma Becerilerinde Söz Varlığı Aktarımı	59
Tablo 14: MEB Türkçe Programında 6. Sınıf Okuma Becerilerinde Söz Varlığı Aktarımı	59
Tablo 15: MEB Türkçe Programında 7. Sınıf Okuma Becerilerinde Söz Varlığı Aktarımı	60
Tablo 16: MEB Türkçe Programında 8. Sınıf Okuma Becerilerinde Söz Varlığı Aktarımı	61
Tablo 17: Türkçe Ders Kitaplarında Kelime Öğretiminde Kullanılan Yöntem Ve Teknikler	62
Tablo 18: Arapça Ders Kitaplarında Kelime Öğretiminde Kullanılan Yöntem Ve Teknikler	63
Tablo 19: 5. Sınıf MEB Türkçe Programında Dil Bilgisinin Yeri	67
Tablo 20: 6. Sınıf MEB Türkçe Programında Dil Bilgisinin Yeri	67
Tablo 21: 7. Sınıf MEB Türkçe Programında Dil Bilgisinin Yeri	68
Tablo 22: 8. Sınıf MEB Türkçe Programında Dil Bilgisinin Yeri	69
Tablo 23: 5, 6, 7, 8. Sınıf Arapça Programında Dil Bilgisinin Yeri	70
Tablo 24: MEB Türkçe Öğretim Programında Yazma Becerisinin Sınıflara göre Dağılımı	77
Tablo 25: 5. ve 6. Sınıf Yazma Kazanımına Yönelik Arapça Ders Programı	78
Tablo 26: 7. Sınıf Yazma Kazanımına Yönelik Arapça Ders Programı	79
Tablo 27: 8. Sınıf Yazma Kazanımına Yönelik Arapça Ders Programı	80
Tablo 28: Türkçe Ders Kitaplarında Etkinlik Sayısı	83
Tablo 29: Arapça Ders Kitaplarında Etkinlik Sayısı	84
Tablo 30: 5. Sınıf MEB Türkçe Öğretim Programı Sözlü İletişim Kazanımları (Dinleme / İzleme - Konuşma)	87
Tablo 31: 6. Sınıf MEB Türkçe Öğretim Programı Sözlü İletişim Kazanımları (Dinleme / İzleme - Konuşma)	89
Tablo 32: 7. Sınıf MEB Türkçe Öğretim Programı Sözlü İletişim Kazanımları (Dinleme / İzleme ve Konuşma)	91
Tablo 33: 8. Sınıf MEB Türkçe Öğretim Programı Sözlü İletişim Kazanımları (Dinleme / İzleme - Konuşma)	93
Tablo 34: 5. ve 6. Sınıf Arapça Programında Sözlü İletişim	99
Tablo 35: 7. Sınıf Arapça Programında Sözlü İletişim	100
Tablo 36: 8. Sınıf Arapça Programında Sözlü İletişim 1	101
Tablo 37: 8. Sınıf Arapça Programında Sözlü İletişim 2	102

Tablo 38: Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Sözlü İletişim Etkinlik Sayısı	40
Tablo 39: Ortaokul Arapça Ders Kitaplarında Sözlü İletişim Etkinlik Sayısı	102



KISALTMALAR

Bk.: Bakınız

CNP : “Centre National Pédagogique” : Ulusal Pedagoji Merkezi Tunus Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan bir merkezdir.

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

s : sayfa

TDK: Türk Dil Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

EKLER

Ek 1. Tunus CNP Arapça Ders Kitapları, Yazma Becerileri Kitapları ve Nahiv Kitapları ..	29
Ek 2. Türkiye MEB Türkçe Ders Kitapları	29
Ek 3. Türkçe Dilbilgisi Etkinlik Örnekleri.....	73
Ek 4. Arapça Dilbilgisi Etkinlik Örnekleri.....	74
Ek 5: Arapça Ders Kitaplarından Sayfalar	119
Ek 6: Türkçe Ders Kitaplarından Sayfalar	135
Ek 7. Özgeçmiş Formatı.....	152

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Tunus Arapça programına göre beceri alanları	36
---	----

İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME	Error! Bookmark not defined.
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	vi
ÖNSÖZ	vii
TEŞEKKÜR.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
TABLO LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiv
EKLER	xiv
ŞEKİLLER.....	xiv
İÇİNDEKİLER	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
PROBLEM	1
AMAÇ.....	2
ÖNEM.....	2
SAYILTILAR.....	3
SINIRLILIKLAR.....	3
BÖLÜM II	5
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
Dil	5
Anadili.....	6
Anadilinin Sosyo-Kültürel Boyutları.....	7
Anadilin Öğretimi	10
Anadil Ediniminin Gelişim Aşamaları.....	11
BÖLÜM III: TÜRKİYE VE TUNUS'TA ANADİL EĞİTİMİNİN MODERN TARİHİ.....	16
Türkiye’de Eğitim ve Anadili Öğretimi.....	16
Tunus'ta Anadili ve Arapça Öğretimi	19
Tunus'ta Anadili Hangi Dildir?	19

1840 Eğitim Reformu: Arapça Anadilinin Eğitiminin Marjinalleşmesi	20
1958 Eğitim Reformu: Anadili Eğitimine Dönüş	21
80ler Mezali Reformları: İlk Ciddi Araplaştırma Girişimleri.....	23
90'ların Reformları	23
BÖLÜM IV: YÖNTEM	26
Araştırma Modeli	26
Evren ve Örneklem	27
Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri	30
BÖLÜM V	31
BULGULAR VE YORUMLAR.....	31
Türkiye ve Tunus'un Anadili Öğretimi Programında Beceri Alanları	31
Türkiye'de Temel Dil Beceri Alanları	31
Tunus'ta Temel Dil Beceri Alanları.....	35
Türkiye ve Tunus'ta Anadili Öğretim Ders Kitaplarının Karşılaştırılması	41
Anadilin Eğitiminde Ders Kitabının Yeri.....	41
Türkçe ve Arapça Anadili Kitapları ile ilgili Dış Özelliklerinin Karşılaştırılması	43
Türkçe ve Arapça Ders Kitapların İç Özelliklerinin Karşılaştırılması.....	48
BÖLÜM VI:.....	104
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	104
Sonuçlar.....	105
Öneriler	110
KAYNAKÇA.....	111
EKLER	119
Ek 1. Tunus CNP Arapça Ders Kitapları, Yazma Becerileri Kitapları ve Nahiv Kitapları ..	29
Ek 2. Türkiye MEB Türkçe Ders Kitapları	29
Ek 3. Türkçe Dilbilgisi Etkinlik Örnekleri.....	73
Ek 4. Arapça Dilbilgisi Etkinlik Örnekleri.....	74
Ek 5: Arapça Ders Kitaplarından Sayfalar	119
Ek 6: Türkçe Ders Kitaplarından Sayfalar	135
Ek 7. Özgeçmiş Formatı.....	152



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar hakkında bilgiler verilmiştir.

Problem

Anadili öğretimi, öğrenenin kendi diliyle olan ilişkisini güçlendirmeyi ve tüm yönleriyle farkındalık yaratmayı amaçlar. Anadilinin özelliklerinin ve kurallarının bilinmesi ve iyi kullanılması öğrencilerin derslerinde ve sosyal yaşamlarında daha iyi anlaşılmasını ve başarılı olmasını sağlar. Temel becerilerin kendi anadilinde geliştirilmesi, öğrencilerin bu becerileri daha üst düzeye taşımasını ve diğer alanlara aktarmada da daha başarılı olmasını sağlayabilir. Bu bağlamda anadil eğitiminde temel materyal olan ders kitapları hassasiyetle hazırlanmalıdır. Kitaplar, pedagojik olduğu kadar hem kullanıldığı ortamın sosyo-kültürel yapısını hem de öğrencinin gelişim düzeyini de dikkate almalıdır. Ders kitapları sadece ülkelerin eğitim politikaları, amaç ve hedefleri değil dünyadaki gelişmeler dikkate alınarak da hazırlanmalıdır.

Bu çalışmada, Türkiye ve Tunus eğitim sistemlerinde ortaokul öğrencileri için hazırlanan anadili öğretimi ders kitapları okuma, dinleme, konuşma, yazma-dilbilgisi becerilerindeki benzerlikler ve farklılıklar açısından incelenecektir. Bu araştırma, Türkiye ve Tunus'ta anadili derslerinde kullanılan ders kitaplarının biçim ve içerik bakımından benzerlik ve farklılıklarına ilişkin soruları yanıtlamaya çalışmaktadır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- *Türkiye ve Tunus'taki eğitim sistemlerinin genel yapıları ve bakış açıları nelerdir?
- * Anadili olarak Türkçe ve Arapçayı öğretmek için hazırlanan programların genel ve özel amaçları nelerdir?
- * İki ülkenin eğitim programları hangi kriterlere göre hazırlanmıştır?
- * Anadili öğretiminde hangi yaş düzeyinde hangi kazanımlar yer almaktadır?
- * Programlarda belirlenen hedeflere ulaşmak için anadili öğretme yolları nelerdir?
- * Türkiye Eğitim Programı ile Tunus Eğitim Programı arasında içerik ve amaç açısından benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

* Anadili ders kitaplarının hazırlanmasında temel alınan kriterler nelerdir ve ders kitaplarının sahip olması gereken nitelikler nelerdir?

Amaç

Dilin insan hayatında önemli bir araç olduğu fikrini kabul etmek tüm toplumların genel ilkelerinden biridir. İnsan, düşünür ve dil aracılığıyla başkalarıyla iletişim kurar. Dil, insanla birlikte yaşayan bir varlıktır. Kullanıldığında gelişir, terk edildiğinde kaybolur. Eğitim söz konusu olduğunda, anadili öğretmek, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek demektir. Anadili öğretmek, öğrencilere fikirlerin gelişmesinde ve aktarılmasında çok önemli bir rol oynar, çünkü insanlar konuştukları dilde düşünürler, üretirler ve düşündükleri gibi davranırlar. Bunun yanında dilin sosyalleşmeyi teşvik etme, kimliği koruma, kültürel değerleri ve sosyal kuralları içselleştirme ve bir toplumu bir arada tutma gibi önemli eğitsel işlevleri vardır. Bu nedenle anadilin öğretilmesi gelecek nesillerin yetiştirilmesi için önemli bir ulusal görevdir. Bunun için dünyanın farklı ülkeleri çeşitli dönemlerde kendi eğitim sistemlerine yönelik müfredatlar hazırlamışlardır. Bu bağlamda bu çalışma, Türkiye ve Tunus'ta ortaokulda anadili eğitimi programları ile ders kitaplarını nitelikleri açısından karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Ders kitaplarının öğrencilerin anadilini öğrenme sürecindeki en önemli öğretim aracı olması nedeniyle Tunus (ilkokul ve ortaokul) ve Türkiye'de (ortaokul) 5, 6, 7 ve 8. sınıf anadili ders kitaplarında yer alan temel dil becerileri incelenecektir.

Önem

Bu çalışma, Türkiye ve Tunus'ta anadil öğretiminin olumlu ve olumsuz yönlerinin keşfedilmesine yardımcı olmak için hazırlanmıştır. Bu çalışmada kullanılan karşılaştırmalı analiz sonuçları, alan araştırmacılarının ana dili eğitimi kapsamında ders kitaplarının katkılarının etkililiğini görmelerini, diğer deneyimlerden yararlanmalarını ve kendi kendilerini değerlendirmelerini sağlamaya aracılık edebilir. Günümüzde anadil öğretiminde eğitim araştırmalarının bilimsel alanı evrensel bir boyut kazanmaktadır. Bu çalışma, Türk ortaokul seviyesi (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ile Tunus ilkokul (5. ve 6. sınıf) ve ortaokul (7. ve 8. sınıf) seviyesi 12-15 yaş aralığındaki öğrenciler için hazırlanan anadil eğitimi ders kitapları hakkında bilgiye ulaşmak için kullanılabilir. Ayrıca her iki eğitim sisteminin anadilde temel dil becerilerinin geliştirilmesine sağladığı katkılarını gösterebilecek; araştırmacılara alana daha iyi gözlemler ve yaklaşımlar tasarlama konusunda rehberlik edebilecek ve böylece ana dili öğretiminde yeni çözüm ve yöntemler önerebilecektir.

Sayıtlılar

Her dilin, bireylerin yaşam tarzını, inançlarını, kimliklerini ve ortak ilgi alanlarını yansıtan kendi sosyo-kültürel boyutları vardır. Bu farklılıklar egemen ideolojilere bağlı olduğu için eğitim sistemini de etkiler. Eğitim sistemi ve toplum yaşamı birbirine bağlıdır. Eğitim sistemleri, toplumlarına uygun dil eğitim programları ve araçları oluşturmak için çözümlerin katkılarını arar. Bu çalışmada hem Türkiye Türkçesi Dersi Öğretim Programı hem de Tunus Arapça Dersi Öğretim Programının incelendiğini ve bu doğrultuda analizlerin yapıldığını varsayabiliriz. Arapça ana dili öğretiminde kullanılan ders kitaplarının Tunus okullarında, Türkçe ana dili öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ise Türk okullarında okutulduğu kabul edilmektedir. MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) Türkçe ders kitaplarından ve CNP (Ulusal Pedagoji merkezi anlamına gelen “Centre Nationale Pédagogique”) Arapça ders kitaplarından örneklem olarak seçilen ders kitaplarının gerçek kaynak olduğu ve evreni temsil edecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır. Örnek kitabın incelenmesinin yeterli olacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2021-2022 Türkçe ders kitapları ve 2021-2022 Arapça ders kitapları ile sınırlıdır. Çalışma, MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019) ve Tunus CNP Arap Dili Öğretim Programı (Pedagojik Ulusal Merkez, 2021) kapsamında yürütülmüştür. Çalışmanın sınırlılıklarından biri de Türkçe ve Arapçanın ana dil olarak eğitimidir.

Konuyla ilgili veriler toplanırken, iki ülkenin eğitim kademelerinin farklı olması hususu dikkate alınmış; 12-15 yaş aralığındaki öğrencilere yönelik hazırlanan kitaplar üzerinde durularak bir denklik sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece iki eğitim sisteminde de uygun örneklem grubu hedeflenmiştir. Türkiye’de 5’inci, 6’ncı, 7’nci ve 8’inci sınıflarda okuyan öğrencilerin yaklaşık yaş aralığının Tunus’takilerle uyumlu olabilmesi için 12-15 yaş grubundaki öğrencilerle örneklem sınırlandırılmıştır. Bu öğrencilerin anadili öğretim aşamaları ve anadili derslerinde kullanılan ders kitapları karşılaştırılmıştır. Belirlenen anadili ders kitapları ve öğretim programı tarama yöntemi ile incelenmektedir. Toplanan veriler, öğretim programı çerçevesinde ders kitaplarının iç ve dış özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması

sonucunda elde edilmiştir. Bu bağlamda, Tunus müfredatıyla ilgili elektronik araştırma materyallerinin ve referansların az olduğunu belirtmek önemlidir.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dil

Dil kavramı, farklı tanımlar ve görüşler çerçevesinde birçok yönden ele alınmıştır. TDK Türkçe Sözlük'te dil “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan” (2005, s: 526) olarak tanımlanmaktadır.

Cambridge Amerikan İngilizcesi Sözlüğü ise dili şöyle tanımlar:

- 1* "anlaşılabilecek şekilde konuşarak, yazarak veya işaretler yaparak iletişim sistemi veya belirli bölgelerde kullanılan farklı iletişim sistemlerinden herhangi biridir" ve
- 2* "konuşmayı ve yazmayı kullanan insan iletişim yöntemi veya belirli bir ülkenin insanları tarafından kullanılan konuşma ve yazmadaki iletişim sistemi"...vb (Cambridge İş İngilizcesi Sözlüğü'den languageın tanımı)

Türkiye’de dilbiliminin öncülerinden Doğan Aksan dili (1997, s:55), “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge” olarak tanımlar.

Dilbilimin kurucusu Fernand De Saussure (1998), ünlü Genel Dilbilim Dersleri adlı kitabında dilin toplumla birlikte var olduğunu açıklar. Dilin, konuşmacılar tarafından tasarlanan ve kavramlarla yüklenen “keyfi” fakat uzlaşımsal “işaretler sistemi” olduğunu belirtir. Dolayısıyla, kavramın göstereni, işitsel imgenin göstereni, bütünü belirtmek için işaret sözcüğünü kullanır.

Dilbilimciler Evans ve Levinson (2009)’a gelince dili şöyle tanımlarlar:

İnsanlar tarafından kullanılan, konuşma ve hareket (konuşma dili), işaret veya genellikle yazıya dayalı yapılandırılmış bir iletişim sistemi. Dilin yapısı dilbilgisidir ve özgür bileşenleri kelime dağarcığıdır. En yaygın konuşulanlar da dâhil olmak üzere birçok dil seslerin veya işaretlerin daha sonra yeniden etkinleştirilmek üzere kaydedilmesini sağlayan yazı sistemlerine sahiptir. İnsan dili, tek bir iletim moduna (görme, ses vb.) bağlı olmaması, bilinen hayvan iletişim sistemleri arasında benzersizdir. Kültürler arasında ve zaman içinde değişkendir ve diğer sistemlerden çok daha geniş bir ifade yelpazesi sağlar (Evans ve Levinson, 2009, s: 430)

Üretici Dilbilimin kurucusu Noam Chomsky’, “İnsan dilini incelediğimizde, bazılarının ‘insan özü’ diyebileceği şeye, bildiğimiz kadarıyla insana özgü olan ve insan varoluşunun

herhangi bir kritik aşamasından ayrılamayan, kişisel veya sosyal olan zihnin ayırt edici niteliklerine yaklaşıyoruz” der.(Chomsky,2000)

Muharrem Ergin’e göre “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir (Ergin, 1997).

Dilbilimcilere göre, yalnızca insanlar kendi grupları içinde iletişim kurmak için keyfi, uzlaşmalı, üretken ve yer değiştiren bir gösterge sistemini kullanırlar. Bu anlamda dil, insanın çevresindeki doğayı yansıtan, duygu ve düşüncelerini ifade eden bu gösterge sistemidir. “Bu nitelikleriyle insan çevresini değiştirmiş, doğaya bir şeyler katmıştır. Doğaya kattıkları da bugün uygarlık ve kültür dediklerimizden başka bir şey değildir. İnsan uygarlığı, yaratarak doğanın karşısına geçmiş, bir kültür ve değerler sistemi yaratmıştır. İşte bu yaratıcılığı sağlayan dildir” (Kıran ve Kıran, 2018).

Anadili

Anadili, TDK Sözlüğünde Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil olarak tanımlanmaktadır.

Dil içgüdüselidir. Konuşma, insana özgü en önemli olgulardan biri olduğu için dilbilim alanında, anadili ve anadili konuşucusu kavramları, araştırmacıların incelemelerinin merkezinde yer almıştır. Bu bağlamda, dilbilimciler ilk olarak anadili kelimesinin anlam çerçevesini tespit edip kavramı doğru bir şekilde açıklamaya çalışmışlardır. Kavramda yer alan "ana" kelimesinin bazı dillerde tekrarlandığı görülür ve bu, annenin çocuğun dil edinim sürecindeki rolünü yansıtmaktadır. Bu bağlamda Aksan da "anne" kelimesinin bazı dillerde tekrarlanmasının bir tesadüf olmadığını söyler ve annenin çocuğun dil oluşumu ve gelişimindeki büyük etkisine ve katkısına vurgu yapar (Aksan, 1994).

Benzer şekilde, bilim insanları son zamanlarda bebeklerin daha doğmadan dil öğrenmeye başladıklarını öne süren araştırmalar ortaya koymaktadırlar. Örneğin "ilk kez non-invaziv (müdahalesiz) algılama teknolojisini kullanan bir grup araştırmacının rahim içi dil ayrımını kanıtladığı ve Amerikalı anne adayları tarafından taşınan fetüslerin doğmadan bir ay önce kendileriyle İngilizce ve Japonca konuşan birilerini ayırt ettiği” (Minai ve diğerleri, 2017) belirtilmiştir.

Türk dilbilimci E. Özdemir, çocuğun dil gelişiminde annenin özel etkisinin ve dilsel payının çok büyük olduğunu belirtmektedir. “Çocuğun annesinin çevresine özgü dilsel öğeleriyle özdeşleşmesi, daha sonra dilsel edimlere dönüşecek olan seslerin, fonetik vurgulamanın, ses kalıplanmasıyla bilinçaltına doğumdan itibaren kazınmaya başlar. Bilinçaltında kurulmuş bu dilsel altyapısı, hayatın geri kalanında kolay kolay değişmez.” Özdemir, aslında konuşan yetişkinlerin üslup, lehçe ve şive izleri, çocukluk dillerinin sadece bir izi olduğunu vurgular (Özdemir, 1983).

Yapısal Dilbilimin ana temsilcisi olarak kabul edilen Leonard Bloomfield, anadili ve anadilinin konuşucusu şu şekilde tanımlamaktadır: 'Bir insanın konuşmayı öğrendiği ilk dil, anadilidir; o dili anadili olarak konuşuyor' (Bloomfield, 1933, s:43). Noam Chomsky'ye gelince, dilbilgisi cümleleri “anadili konuşucusu için kabul edilebilir” olmalıdır (Chomsky, 1957).

Anadilinin Sosyo-Kültürel Boyutları

Dilbilimci George Yule'ye (2020) göre, bir dili ebeveyn genlerinden değil, diğer konuşmacıların olduğu bir kültürde ediniriz. Fiziksel özelliklerden farklı olarak, bir dil biyolojik ebeveynlerden genetik olarak kalıtsal olmadığını savunur. Yule, Kore'de Koreli ebeveynlerden doğan, ancak Amerika Birleşik Devletleri'nde İngilizce konuşanlar tarafından evlat edinilip büyütülen bir bebeğin, doğal ebeveynlerinden miras kalan fiziksel özelliklere sahip olacağını, ancak kaçınılmaz olarak İngilizce konuşacağını açıklıyor. Ayrıca, karşılaştırılabilir erken deneyimler verilen bir yavru kedinin, ne olursa olsun bir ‘miyav’ sesi çıkaracağını söyleyen küçük bir karşılaştırma sunar. Yule, bir dilin nesilden nesile aktarıldığı süreci "kültürel aktarım" olarak tanımlar. İnsanların genel anlamda dil edinmeye bir tür yatkınlıkla doğduğu açıktır. Ancak, belirli bir dilde ifade üretme yeteneği ile doğmayız, ancak ilk dilimizi bir kültürün çocukları olarak ediniriz (Yule, 2020, s: 14).

Dil bağlamında önemli çalışmaları bulunan Aksan da anadilin sosyal ve kültürel boyutuna değinmektedir.

“Anadili deyince aklımıza ilk olarak gelen, annemizden öğrendiğimiz dildir. Fakat her zaman veya her durumda kişinin annesinin dili anlamında kullanılmaz. “Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 1975).

Bu anlamda anadili hem sosyo-kültürel bir bağımlılığa hem de bireyin içsel bilişsel dünyası ile içinde yaşadığı toplum arasındaki bağlantıya zemin hazırlar.

Z. Canan Karababa (2005), anadili ‘Tanımlamalardan da anlaşıldığı gibi daha çok, kişinin yakın çevresinden edindiği dil şeklinde açıklanan anadili olgusu içinde geçen “ana” sözcüğünün kullanımı rastlantısal, olmadığını savunur. Bazı olağanüstü durumlar dışında genellikle çocukların annelerinin dilini edindiği gözlemlenmektedir. Ona göre, çocuk adeta bir kaydetme cihazı gibi annesinin çıkardığı sesleri, kullandığı sözcükleri tekrar ederek dili öğrendiğini düşüncesindedir.

Yule, “Dil incelemesi” (2020) kitabında, Anadil ediniminin, insanoğlunun okullarda örgün eğitime başlamadan çok önce sofistike bir anadili kullanıcısı olmaya başlamasıyla birlikte gerçekleştiği hız açısından dikkate değer bir doğal süreç olduğunu vurgular. Bir çocuk, başka hiçbir canlının ya da bilgisayarın benzemeyeceği bir kendini ifade etme ve başkalarıyla iletişim kurma sistemi çalıştırmaya başlar. Anadili edinme hızının yanı sıra, içinde bulundukları koşullardaki farklılıklara rağmen genel olarak tüm çocuklarda doğal olarak gerçekleşmesi, insan bebeğinde dil edinmeye doğuştan yatkın bir yatkınlık olduğu fikrini güçlü bir şekilde desteklemektedir. Her yeni doğan çocuğa dil edinme kapasitesine sahip olduğunu düşünülür ancak tek başına yeterli değildir çünkü anadili edinimin sürecinde bazı temel gereksinimleri vardır.

Bilimsel araştırmalar, anadili edinme sürecinin bazı temel gereksinimleri olduğunu kanıtlamıştır. Bir çocuk, gelişiminin ilk üç yılında genel dil kapasitesini belirli bir dille temasa geçirmek için diğer dil kullanıcıları ile etkileşime ihtiyaç duyar. İnsan ilk dilini çocukken bir kültürde edinir. (Yule, s:170)

Araştırmacılar, sosyal temaslardan izole bir ortamda yaşayan "vahşi çocukların" bazı gerçek trajedileriyle ilgili bazı tarihsel vakalarda, dili duymayan veya kullanmasına izin verilmeyen bir çocuğun dil öğrenemeyeceği sonucuna vardı. Bu vakalar, Kritik Dönem Hipotezi’ni (Critical Period Hypothesis*) önermeye başladığı için anadil edinimi ile ilgili araştırmaları daha da karmaşık hale getirmiştir.

* Kritik dönem hipotezi, yaşamın ilk birkaç yılının, yeterli bir uyaranla sunulursa, bireyin ilk dili edinebileceği çok önemli bir zaman olduğunu belirtir. Eğer dil girdisi bu zamana kadar gerçekleşmezse, birey hiçbir zaman tam bir dil komutuna, özellikle de gramer sistemlerine ulaşamaz. (bkz. <https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/erken>, “çocukluk döneminde dil edinimi”)

Bu bulgular sadece dilin çocukların bilişsel gelişimindeki önemini göstermekle kalmamakta, aynı zamanda dilbilim, sosyoloji, psikoloji gibi birçok akademik alanda dil ile ilgili araştırmaların geliştirilmesine ve anadilin eğitimsel misyonunun nasıl destekleneceğinin araştırılmasına da kapı aralamıştır.

E. Özdemir, anadilin insan üzerindeki büyük etkisini şöyle anlatmaktadır: “ses, anlam ve düşünce örüntüsü olarak bilinçaltına inen anadili, bir ses dizgesine, daha doğrusu evreni anlama ve anlatma yoluna dönüşür. Bu yönüyle evrene bakış açımızı belirlemede, olayları, olguları alımlayıp yorumlamada başat etkenlerden biri olur. İç dünyamızın şuurlarını, evreni algılayış ve yorumlayış çevrenimizi bir yönüyle anadilimiz çizer.” (Özdemir, 1983)

Dil filozofu Ludwig Wüitgenstein (1922), "Dilimin sınırları dünyanın sınırları anlamına gelir" sözünü ünlü bir sözle ifade ederek, bireylerin kişiliklerini ve hatta toplumların kimliklerini oluşturmada anadilin rolünü vurgular. Aslında anadil, anlamları ve bakış açılarımızı etkileyip evrenin nasıl görüşümüzü yansıtır.

İnsan anadilinin içinde ve onunla düşünür. Her şeyi tanımlayan bir kültürel dil sistemi ile çevresindeki nesnelere, duygulara ve düşüncelere değer katar veya değersizleştirir. Anadil, çevremize karşı duygu ve düşüncelerimizi belirler. Çevremizdeki diğer insanlarla iletişimsel bir köprü oluşturmak için zihnimizde olanı bir semboller sisteminde yeniden yaratabileceğimiz bir araçtır. Açık bir şekilde organize edilmiş kelimelerle iletmek istediğimiz mesajı temsil etmeyi başaramadığımızda, fikir gerçekte var olamaz. Bu anlamda bir şeyin varlığı önce dilin kendisinde gerçekleşir.

Bu nitelikleriyle, anadil aslında önceden kurulmuş kültürel bir çerçeve içinde düşüncelerimizi yansıtır. Aynı zamanda belli bir toplumun kültürünü gerçek değerlerini, nesi iyi nesi kötü olduğunu veya nesine izin verildiğini ve nesinin yasak olduğunu yansıtmaktadır... Bu bağlamda, Özdemir, “Bir toplumun ekin sel yaratımını, yaşama biçimini yansıtan bir yansıtaç gibidir anadili. Onun söz dağarcığına bakarak toplumun yazınsal örüntüsünü, yaşama biçimini, bu biçimi oluşturan etkenleri gözlemleyebiliriz kolayca.” der (Özdemir, 1983).

Kıran ve Kıran, "Dilbilime Giriş"(2018) adlı kitaplarında, doğayı aşabilen, benlik ve doğa bilinci oluşturabilen bir varlık olduğu için insanın bilişsel gücüne dikkat çekerler. Bu unsurlar kültür ve medeniyetin ilk tohumlarıdır. Doğaya değer katmak ve kültürel sistemi yaratmak için Dil'den başka hiçbir şey onun ana aracı değildir. "İnsanın insan olması da, kendi yazgısını kendisinin çizmesi de dil ile olmuştur. Böylece, birçoklarının öne sürdüğü gibi, dil

sadece bir iletişim aracı değil, düşünceyi, uygarlığı ve kültürü yaratan bir etkinlik olarak yaşamımızın oluşturuıcı ögesidir.” (2018, s: 61)

Anadilin Öğretimi

Bir milletin mirası kendi anadili ile var olur ve onun vasıtasıyla değerlerini gelecek nesillere aktarır. Anadil, bir milletin tarihinden başlayarak, inançlarına, ait olduğu coğrafyaya, toplumsal ilişkilerin doğasına, geleneklerine, kültürüne, güç hiyerarşisine, tüm doğal ve yapay olgularına kadar isim takarak ve anlam vererek o milletin kimliğinin hafızasını oluşturur. Bu anlamda bireyleri aile, toplum, ulus gibi sosyal alanlar içinde bir arada tutan ana etken anadildir. Bireyler kendi toplumlarında ancak anadili aracılığıyla etkili ve aktif olabilirler. “Ana dili, bireylerin evrene bakış açısını belirlediği gibi onların düşünce çevresinin de hem oluşturuıcusu hem de değişkenidir”(Özdemir, 1983, s: 21).

Milletler, anadilin hem toplumsal hem de bireysel hayattaki rolünün öneminin farkına vararak, mümkün olan en iyi eğitim ve öğretim yöntemleriyle onu nesilden nesile aktarmaya çalışmışlardır. S. Ertürk’, eğitimi “ bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlar (Ertürk, 1984, s:12). Anadili, eğitim sürecini desteklemek için önemli bir rol oynar ve onsuz bilgi aktarılamaz. Bilindiği gibi çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren anadillerini diğer temel yaşam becerileriyle birlikte geliştirmeye başlarlar. Anadili edinimi, çocuklar için eleştirel düşünme ve okuryazarlık becerilerini geliştirir ve onları başka beceriler geliştirmeye teşvik eder. Ayrıca örgün eğitimde beceri ve kavramlar dilsel bir ortam aracılığıyla aktarılır ve bu da dili eğitim alanında yalnızca bir bilgi aktarma aracı değil, başlı başına bir hedef haline getirir. Anadili iyi olan çocuklar, eğitim konuları anlamayı, içselleştirmeyi ve bunlara uyum sağlamayı kolay bulurlar.

Bu bağlamda Eğitim İçin Küresel Kampanya’nın raporunda şunu belirtmektedir:

Çocuğun bilinen diline, kültürüne ve çevresine dayanan, uygun ve yerel olarak geliştirilmiş okuma ve müfredat materyalleri içeren bir müfredat, erken öğrenme başarısı için çok önemlidir. Çok dilli bağlamlarda okul eğitiminin erken aşamalarında anadili kullanmak, ‘çocuk odaklı’ politikaları destekler. Tanıdık olanla başlayıp yeni bilgi inşa eder. Ev ve okul arasında yumuşak bir geçiş sağlar; ilgiyi teşvik edip daha fazla katılım ve sorumluluk sağlar. Bu, çocukları okuryazarlık kazanmaya hazırlayıp hem ana dilde hem de daha sonra, gerektiğinde, diğer dillerde akıcılık ve özgüveni teşvik eder. (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü, [UNESCO],2018)

ABD Kennesaw Eyalet Üniversitesi'nden dilbilimci D. Johnson, anadilinde iyi bir bilgi birikimi oluşturma ve eğitimi desteklemenin öneminden bahsederken, bir çocuk anadili hakkında kapsamlı bir bilgi edindiğinde, önce kendi içinde bir öz-değer duygusu geliştirdiğini

açıklamaktadır. Bir öğrencinin ikinci dilini edinilmesinden önce ancak bu ilk dil bilgisi sağlandıktan sonra sonraki dilleri edinme yolunda ilerleyebildiğini belirtmektedir. Johnson, “Bu çocuğun her türlü karmaşık bilişsel işlevi yerine getirmesine izin verdiğini ekliyor: keşfetme, etkileşim kurma, adlandırma ve dinleme” (2008, s.63). Sonuç olarak, anadil becerileri, hem diğer eğitim becerileri hakkında daha geniş bir bilgi birikimi geliştirir hem de özgüveni, çevre ile iyi iletişimi ve köklü bir ulusal kimliği destekler.

Anadil Ediniminin Gelişim Aşamaları

Çocukların konuşma ve dil becerilerinin gelişimi farklılık gösterse de, dil becerilerinde maharet kazanılmasında doğal bir ilerleme gözlenmektedir. Bilim adamları, yaşa göre dil gelişim aşamalarını oluşturdular. Bu aşamalar normal konuşma ve dil gelişimi için bir tür kontrol listesidir. Aslına bakarsak çocuklarda dil gelişimi zihinsel gelişim sürecine bağlı olarak düzenli bir sıra izlemektedir. Çocuğun anadilini ne zaman ve hangi aşamalardan geçerek öğrendiği hakkında yapılan çalışmalar, anadilini öğrenmeye başlayan bir çocuğun 4 yaşına kadar sesletim düzenini, 8 yaşına kadar yazım ve sesletim düzenini ve 12 yaşına kadar da tümce yapım düzenini artık yaşamı boyunca bir daha yeni birimler ya da kurallar öğrenmeye gereksinim duymaksızın tüm yetkinlikleriyle kavramış olduğunu göstermektedir (Başkan, 1997, s: 628).

Tablo1: Piaget’in Bilişsel Gelişim Evreleri

EVRE	YAŞ ARALIĞI	ESAS ÖZELLİKLER
Duyuşsal-Motor	0-2 yaş	* Bütün bilgi duyular ve hareketler yoluyla edinir. (Örneğin: bakma ve kavrama) * Düşünme fiziksel gelişimle aynı hızdadır. * Nesne sürekliliği gelişir.
İşlem Öncesi	2-7 yaş	* Düşünme hareketten ayrılır ve hızı çokça artar. * Mantıksız, büyüsel düşünme. * Animizm: Bütün nesnelerin düşünceleri ve duyguları vardır. * Benmerkezci düşünme: Dünyayı diğerlerinin bakış açısından görememe.
Somut İşlemler	7-11 yaş	* Sadece gerçek ve soyut nesnelere uygulandığı şekliyle sınıflandırma ve matematik prensiplerini içeren mantıklı düşünme gelişir. * Sıvı, alan ve hacim korunumu. * Diğerlerinin ne hissettiğini veya ne düşündüğünü çıkarsama becerisi.

Soyut İşlemler	11 yaş ve üzeri	* Mantıklı düşünme hipotetik ve soyut kavramlar genişler. * Mecaz ve Örneksemeler kullanarak muhakeme etme becerisi. * Değerler, inançlar ve felsefeleri araştırma becerisi. * Geçmiş ve gelecek hakkında düşünme becerisi
----------------	-----------------	---

(Nöropsikoloji Derneği, Piaget, J. (1954). ss: 3-96).

Piaget'nin gelişim psikolojisindeki çalışması, ilgilendiğimiz yaş grubunun bilişsel ve psikolojik sınırlarını belirleme açısından dil araştırmamızı desteklemektedir. Mevcut araştırmamızda "Soyut İşlemler Dönemi" olan 12-15 yaş arasını ele almaktayız. Bunun için burada bu dönemin özelliklerini kısaca özetlemekteyiz. Tablo 1'e göre bu dönemdeki çocuklar aşağıdaki özelliklere ulaşabilmektedir:

- Mantıklı düşünme hipotetik ve soyut kavramları genişlemesi.
- Mecaz ve örneksemeler kullanarak muhakeme etme becerisini kazanması.
- Değerler inançlar ve felsefeleri araştırma becerisini kazanması.
- Geçmiş ve gelecek hakkında düşünme becerisini kazanması.

Bu anlamda 12-15 yaş grubundaki çocuklar

- * Yetişkinler gibi soyut düşünülebilir hale gelir;
- * Soyut düşünme ile ilgili sembolleri problem çözmek için kullanabilir;
- * Sözel, maddi ve mantıksal konularda hipotezler geliştirebilir,
- * Çözüm üretebilir, tümevarım ve tümdengelim yöntemleriyle kısaca düşünür ama herkes bu aşamaya erişemez.

Piaget bu yaş grubunu “Formal işlemsel dönem” (Ergenlik ve yetişkinlik) olarak adlandırır. Araştırmalarında, zekânın soyut kavramlarla ilgili sembollerin mantıksal kullanımı yoluyla gösterilmesine rağmen, dönemin başlarında benmerkezci düşünceye geri döndüğünden bahsetmektedir. Bilişsel kazanımın sınırları, sanayileşmiş ülkelerdeki lise mezunlarının sadece %35'inin resmi işlemlere sahip olduğunu ve birçok insanın yetişkinlik döneminde resmi olarak düşünmediğini göstermektedir (bkz: <http://www.edpsycinteractive.org>)

Aynı çerçevede, “konuşma, dil ve iletişim” gelişim basamakları hakkında daha detaylı bir alıntı olan bu Tablo 2'de 12-15 yaş grubu çocukların hem dilsel hem de bilişsel gelişimlerini inceleyebiliriz.

Tablo 2: Normal Dil Ediniminin Gelişim Aşamaları

YAŞ	ANLAMA (Alıcı dil)	İletişim (İfadeli Dil)	Sosyal Duygusal gelişim
5-7 YAŞ	• Metaforları ve gerçek dil söz anlamlarını anlamaya başlar • Kabaca zaman kavramlarını anlar örn. gece/gündüz, dün • Dolaylı eylemleri anlamaya başlar, örn. "Adam köpek tarafından kovalandı" • Gerçek dışı olayları algılar: neyin mümkün/imkansız olduğunu anlar • Hayal ile gerçeği ayırt edebilir. • Bir cümleyi içeren talimatları anlar örn. "bana kırmızı kutuyu göster"	• Çoğu konuşma seslerini doğru kullanır • Tüm zamirleri (dönüşlü olanlardan hariç) doğru kullanır • Şaka yapmak için dili kullanmaya başlar • Kelimeleri ve cümleleri kullanarak açıklama ister • Daha zor bağlaçlar kullanarak karmaşık cümleler kurar örn. yani, çünkü vb... • Bir konuşma bozukluğunu onarmak için, cümleyi yeniden kurmaya başlar. • Gerçek bir olay örgüsü, karakter gelişimi ve olay örgüsü içeren bir olay/hikâye anlatır.	• Kendi duygularını anlar. Kelimeler ve cümleler kullanarak iyi bir şekilde ifade eder • Diğerlerinde "şimdi ve burada" ile ilgili daha karmaşık duygularını etiketlemeye başlar. • İnsanların aynı olaya karşı farklı duygular yaşayabileceğini fark eder örn. Tom 'havai fişek gecesi'nde korkmuş olabilir ama Linda mutlu olabilir. • Sır tutabilir.
7-11 YAŞ	• Bazı ima edilen anlamları anlar örn. şemsiye alman gerekmez mi? • Daha soyut kelimeleri anlar örn. felaket • Dışlama kavramını içeren talimatları anlar örn. "Dün yaptığın dışında tamamladığın tüm işleri bana göster." • Konuya özgü daha teknik kelimeleri anlayabilir Bu gelişimsel yaş aralığının sonunda: • Çift olumsuzları anlamaya başlar, örn. "Bu gece sabaha kadar çalışmazsam bu işi bitiremem"	• Kelimelerin anlamlarını açıklayabilir • Tutarlı bir şekilde dolaylı eylem kullanır, örn. Lolipop, Jack tarafından yenildi. • Argo kullanmaya başlar. • Zaman kavramlarını içeren cümleler kurabilir, örn. "Oyuna çıkmadan önce çayımı içtim" • Müzakere etmek/ pazarlık yapmak için dili kullanmaya başlar, örn. "bunu yaparsan ben de yaparım"	• Kendilerini başkalarıyla karşılaştırabilir ve kendi yetenekleri hakkında endişe duyabilir • Daha iyi oluşturulmuş kuralları anlar, örn. masa oyunları • Adalet anlayışı hala tek taraflı ve ben merkezli • Suçluluk hissetmeye başlar • İnsanların bir olay karşısında birden fazla duygusunun olabileceğini fark eder örn. yeni bir okula başlarken heyecanlanmak ve korkmak • Sorunu açıklamak için dil kullanabilir, ancak sorunu çözmek için yine de yetişkin desteğine ihtiyaç duyabilir • Hatalardan ders almaya başlar ancak değişiklik yapmak için yetişkin desteğine ihtiyaç duyar.
11-14 YAŞ	• Kelimelerin farklı durumlarda birden fazla anlamı olabileceğini anlar örn. 'TABLO' → gerçek nesne (resim) veya bilgi içeren bir çizelge (Matematikte)* • Olgu ve görüş arasındaki farkı anlar • Aynı mesajı karşı tarafa iletirken, insanların farklı konuşma tarzlarına sahip olabileceklerini/kendilerini farklı ifade edebileceklerini anlamaya başlar.	• Karmaşık bağlaçları kullanabilir, örn. rağmen, olsa da vb • Konuya özel kelime dağarcığını bağlam dışında kullanmaya başlar	• Öfkesini özgürce ifade eder ancak uygunsuz bir şekilde yapabilir. • Kendinden emin hissetmek için akran onayına bağlıdır • Kendi sorunlarını bağımsız olarak çözmeye başlar • Hatalardan ders alır ve uygulamayı buna göre değiştirebilir
14-16 YAŞ	• Organizasyon becerileri gelişmeye başlar • Önceden plan yapmaya ve geleceğini düşünmeye başlar • Karmaşık yazılı metinlerden anlam çıkarabilme ve çözümleyebilme	• Karmaşık görüş ve düşünceleri yazılı olarak ifade edebilme • Bir şeyin/konunun artılarını ve eksilerini tartışabilme	• Daha fazla kendini kontrol etmeye başlar • Ebeveynlerinin fikirlerine uymayan dünya hakkında kendi değerlerini geliştirmeye başlar. • Başkalarına karşı daha hoşgörülü olmaya başlar

• Aynı mesajı karşı tarafa iletirken insanların farklı konuşma tarzlarına sahip olabileceğini/kendilerini farklı ifade edebileceklerini tam olarak anlar.	• Eleştiriye karşı daha az duyarlı olmaya başlar • Daha geniş dünya sorunları için gerçek/samimi empati geliştirmeye başlar, örn. yoksulluk • Çatışma çözmesinde daha yetenekli
---	---

Konuşma, Dil ve İletişim Aşamaları (www.worcestershire.gov.uk/slcnpaway)

Daha önce de belirttiğimiz gibi, sunduğumuz “Normal Dil Ediniminin Gelişim Aşamaları” ile ilgili bu Tablo aslında daha detaylı çalışmanın bir parçasıdır. Çalışmamızda örgün eğitim çağındaki 12-15 çocukların yaş grubunun dil edinimi ele almaktayız.

Okuma ve dinleme bilgi almayı içerir ve bu nedenle bunlara alıcı beceriler denir. Sözcüklerde, cümlelerde, paragraflarda veya herhangi bir sözlü veya yazılı konuşmadaki gizli mesajı anlama yeteneğini yansıtır. Bu tablodaki 12-15 yaş grubundaki çocuklar genellikle:

- * Kelimelerin farklı durumlarda birden fazla anlamı olabileceğini anlayabilirler;
- * Olgu ve görüş arasındaki farkı anlarlar;
- * Aynı mesajı karşı tarafa iletirken, insanların farklı konuşma tarzlarına sahip olabileceklerini/kendilerini farklı ifade edebileceklerini anlamaya başlar.
- * Organizasyon becerileri gelişmeye başlar
- * Önceden plan yapmaya ve geleceklerini düşünmeye başlar
- * Karmaşık yazılı metinlerden anlam çıkarabilme ve çözümleyebilme başlar
- * Aynı mesajı karşı tarafa iletirken insanların farklı konuşma tarzlarına sahip olabileceğini/kendilerini farklı ifade edebileceklerini tam olarak anlar.

Aynı bağlamda, konuşma ve yazma, kelime, deyim, cümle ve paragraf üretmeyi içerdiğinden üretken beceriler olarak bilinir.

Sinan “Anadili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler” makalesinde (2006, s:5), anadilini yazılı ve sözlü olarak doğru kullanabilen yurttaşlar yetiştirmek devletin eğitim sistemine yüklediği bir mükellefiyet olduğunu belirtir. Bu bağlamda, anadilde eğitimin desteklenmesi üzerinde durulmalı ve bireylerin kendi toplumlarıyla bağ kurmaları ve vatandaşlar olarak etkin rol oynamaları için önemli bir araç olarak ciddiye alınmalıdır. “kullanıldığı toplumdaki bireylere ortak bir ‘evreni anlama ve anlatma yolu’ kazandıran, insanın zihninde evreni biçimlendiren bir düşünce dizgesi olarak karşımıza çıkan anadildir (Kilimci, 1998, s: 226). Bu bağlamda Göğüş, anadil öğretiminin kapsamını şu şekilde belirtmektedir:

- Okumayı-yazmayı öğretmek;
- Okuduğunu ve dinlediğini doğru anlayabilecek bir zihin düzeyine getirmek;
- Kendi düşüncelerini sözle, yazıyla doğru anlatma yeteneğini kazandırmak;
- Dilinin kurallarını öğretmek;
- Edebiyat eserlerini okumaya, bunlardan zevk almaya, bu eserler yoluyla, insanı, sorunlarını, doğayı tanıyıp sevmeye alıştırmak (1993, s: 5).

Aynı konuyu ele alan Karababa, anadilin alanını ve amaçlarını daha detaylı ve kapsamlı bir şekilde tanımlamaktadır:

- a) Anadili öğretimi, her ülkede çocuğun ailesinden ve çevresinden edindiği dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim sürecidir.
- b) Dinlediğini, okuduğunu anlayabilmek; düşüncesini, duygusunu yazılı ve sözlü anlatabilmek; dilinin kurallarını öğrenmek; söz dağarcığını geliştirmek; kendi ulusunun edebiyatını ve dünya edebiyatını tanıyıp bunlardan zevk almak, dil ve edebiyat yoluyla ulusal kültürünü ve insanlık kültürünü tanımak amaçları, bütün uygar milletlerde aynıdır.
- c) Anadili eğitimi, bilgi vermekten çok “beceri kazandırmak” niteliği ile tanınmaktadır.
- d) Avrupa Dil Konseyinin belirlediği ölçütlerle dil öğretiminin ana amacı da öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini bilimsel yaklaşımlarla aşamalı biçimde geliştirmektir.
- e) Anadilinin kullanılışı çok alanlı olduğu için eğitimi de okuyarak ya da dinleyerek anlama, söz ve yazı ile anlatım, dil bilgisi kurallarını öğrenme sözcük çalışması, metin oluşturma sürecinin tanınması, edebiyat sanatı ürünlerini anlayıp değerlendirme gibi çok yönlü ve aşamalı olarak verilmektedir.
- f) Anadili eğitimi, dil ve edebiyat kuralları gibi soyut kavramlar içerdiğinden belli bir yaşta verilip bitirilememekte, çocuğun gelişim evreleri izlenerek sadece dil dersleriyle sınırlı kalmadan eğitimin her evresinde ve her derste, her alanda sağlıklı iletişim ve bilinçli dil kullanımını geliştirmenin ana amaç olduğu unutulmadan sürdürülmektedir (Karababa, 2005).

BÖLÜM III: TÜRKİYE VE TUNUS'TA ANADİL EĞİTİMİNİN MODERN TARİHİ

Modern tarihte Türkiye ve Tunus'ta anadili öğretimi birçok önemli değişikliğe tanık olmuştur. Türkiye, tarihsel siyasi kararlarıyla harf devrimi ile modern Türk diline doğru adım atarken, Tunus ulusal kimliğini çizme ve kültürünü yeniden kazanma mücadelesi veriyordu. Bu farklı ama tarihsel açıdan zengin ve benzersiz deneyimler, günümüzde anadili öğretiminin özelliklerini çizmiştir. Araştırmamızın ilerleyen bölümünde bu değişiklikleri görmek ve anadilin öğretme-öğrenme sistemi içindeki yerini tanımak üzereyiz.

Türkiye’de Eğitim ve Anadili Öğretimi

Yeni Türkiye Cumhuriyeti birçok alanda devrim niteliğinde değişikliklerle gelmiş ve milli kimliğin ana tezahürü olan Türk dilini etkilemiştir. Sonuç olarak Türk dili reformlara konu olup 1928 yılında alfabe değiştirilerek Türk dili Latin alfabesini kullanmaya başlamıştır. Türk dili, Atatürk'ün siyasi iradesiyle, milli kültürel güçlenmenin araçlarından biri olarak, konuşma ve yazı dilinin sadeleştirilmesi ve birleştirilmesinden geçmiştir.

Türkçe öğretim programı oluşturmaya yönelik asıl ilk adımlar, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan önceki döneme kadar uzanmaktadır. Türkçe II. Mahmut devrinde (1808 -1839) askeri uzmanlık okullarına öğrenci ve devlete memur yetiştirmek amacıyla "Rüştiyeler" ve "Maarif Mektepleri" gibi ortaokul kurumlarında öğretim dersi olarak müfredata alınmıştır. Daha sonra Türkçenin bir ders olarak öğretimi ve ders içeriğinin bir program şeklinde düzenlenmesi Tanzimat süreci ile birlikte başlamıştır (Göğüş, 1970; Coşkun, 2007; akt. Balcı ve diğerleri, 2012 s.4) . Türkçe öğretmek, yazma, heceleme, kitap okuma ve iyi konuşma gibi diğer birçok bilgi ve beceri dersinin bir parçasıydı. 1911 Sultaniye’ deki orta öğretim kurumlarında Türkçenin terminolojik ve yapısal yönlerini inceleyen ve belagat öğreten ciddi dil konularına yer verilmiştir (Topbaş. 1998 s: 13).

Tanzimat dönemi, Türkçenin sadeleştirilmesini ve yazı dilini halk için etkin hale getirmeyi amaçlayan girişimleri beraberinde getirmiştir. *“Her ne kadar başarılı olup olmadığı tartışılabilir olsa da Tanzimat Dönemi Türk aydınınının bu husustaki fedakârlıkları yadsınamaz. Tanzimat Dönemi’nde dilbilgisi kitapları da ortaya çıkmıştır. Bu dilbilgisi kitaplarında Türkçe, Farsça ve Arapçanın Türk dilini meydana getirdiği ifade edilir.”* (Gülensoy, 2010: 335). Yazılı ve sözlü dil kesinlikle farklıydı. Eski Türkçenin yazı dili üzerinde Arapça ve Farsça ’nın etkisi

oldukça fazlaydı (M. Çelebi.2006). 19. Yüzyılında Türk dilinin bir eğitim ve edebiyat dalı olarak öğretilmesine yönelik çabalar, Türk tarihinde uzun süre çok yetersiz kalmıştır.

Çok etnikçiliğe dayanan Osmanlı Devletinden farklı olarak, Türkiye Cumhuriyeti milli Türk milletine ve Türk kültürüne dayanmaktadır. Yeni Türkiye Cumhuriyeti, eski Osmanlı Devleti gibi çeşitli etnik unsurları birleştirmeyi amaçlamıyor. Sonuç olarak Türk dili milli kültürde çok önemli bir yere sahiptir ve cumhuriyetin kimlik yönlerini yansıtır. Bu ideolojinin temelleri Türk eğitimine etkisi olarak görülebilir. Okullardaki öğrencileri hem Farsça hem de Arapça ‘nın dilsel özelliklerini öğrenmeye zorlayan geleneksel eğitimin mirası anlamsız hale geldi. Ülkütaşır, *Cumhuriyet Dönemi’nde yaşanan bu alfabe değişikliğinin temelinde yazıyı öğrenmenin güçlüğü, imlada birliğin sağlanamaması, yabancıların dilimizi öğrenmekte güçlük çekmesi ve eğitim alan kişilerin bile bir makaleyi yanlışsız okuyamaması gibi âmiller yattığını* açıklamaktadır (Ülkütaşır. 1973 s. 49)

Türkçenin eğitimindeki tarihi aşamalarından bahseden B. Göğüş, Cumhuriyet hükümeti 1923 yılında Ankara’da bir " Heyet-i İlmiye" topladığını belirtmektedir. Bu kurulun gündem maddesi, "Milli Kamus ve sarf" ve "Milli lisan ve edebiyat" olmak üzere tüm eğitim konularını ele almaktı. 3 Mart 1924’te Millî Mücadele yıllarında, Türkiye Büyük Millet Meclisi, Tevhid-i Tedrisat kanununu ve 430 sayılı kanunu kabul edip ülkedeki tüm eğitim kurumlarının Maarif Vekâleti ‘ne (Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı’na) bağlanmasını sağlamıştır.

Heyetin ikinci toplantısında (1924’te) ilkokulların 5 yıla indirilmesi ve liseler 3’er sınıflı iki “devre” şekline getirilmesi kararlaştırıldı. Birinci “devre”, “ortaokul” olarak adlandırıldı. 1948-1954 yılları arasında liselerin dört yıllık olması dışında ortaokul kurumları günümüze kadar bu kuruluşla devam etmiştir. (Göğüş, 1970. S.140)

Azerbaycan hükümetinin 1922 yılında Latin harflerinin kullanımını kabul etme kararının ardından Türkiye’de alfabe konusu yeniden canlanmıştır (Tongul, 2004). Sonuç olarak Büyük Millet Meclisi, 1 Kasım 1928 tarihinde, Üçüncü Dönem ‘in ikinci açılış toplantısında, yeni Türk Harflerinin uygulanmasını kabul eden 1353 sayılı kanunu oybirliğiyle kabul etti. Kanun, 3 Kasım 1928’de Resmi Gazete ‘de yayımlanarak yürürlüğe girdi (Şimşir. 2008).

"... Binaenaleyh, bizim takip edeceğimiz maarif siyasetinin temeli, evvela mevcut cehli izale etmektir. Teferruata girmekten ictinaben bu fikrimi birkaç kelime ile tavzih etmek için diyebilirim ki, genel olarak umum köylüye okumak, yazmak ve vatanını, milletini, dinini, dünyasını tanıttak kadar coğrafi, tarihi, dini ve ahlaki malûmat vermek ve dört işlemi öğretmek, maarif programımızın ilk hedefidir..."

Atatürk (Zabıt Ceridesi, Devre: 1, Yıl: 3, İçtima: 1, c. 18, s. 7)

Çelebi (2006),14.10.1983 tarihinde yürürlüğe giren ve alıntı yaptığımız 2923 sayılı Kanunu şu şekilde olduğunu bildirmektedir:

- a. Türk vatandaşların ana dilleri, Türkçe 'den başka hiçbir dille okutulamaz ve öğretilemez.
- b. İlköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında, Atatürkçü düşünce Atatürk ilke ve inkılaplarını konu olarak alan Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve Türk Kültürüyle ilgili diğer dersler; yabancı dille okutulamaz ve öğretilemez- Öğrencilere, eğitim ve öğretimleri süresince bu derslerle ilgili araştırma görevleri ve ödevler, Türkçeden başka hiçbir dille yaptırılamaz... vb.

Ortaokulda Türkçe eğitimi konusu olan çalışmamıza gelince, Cumhuriyet dönemindeki ortaokulların Türkçe eğitim programları ile uygulanan değişimler aşağıdaki sıralamaya göre yapılmıştır:

- 1924 Lise 1.ci Devre Müfredat Programı
- 1929 Orta Mektep Türkçe Programı
- 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı
- 1938 Ortaokul Türkçe Programı
- 1949 Ortaokul Türkçe Programı
- 1962 Ortaokul Türkçe Programı
- 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı
- 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar)
- 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı (M. Kurudayıoğlu, T. Sosyal.2016. s: 118)

Tunus'ta Anadili ve Arapça Öğretimi

Tunus'ta Anadili Hangi Dildir?

Tunus toplumu hakkında böyle bir soruyu kültürleşmeye yol açan tarihi gerçekleri göz önünde bulundurmadan cevaplayamayız: Bununla ilgili başlıca tarihsel olaylar, Arap kabilelerinin göçü ve yerleşimi ve İslam'ın bir din olarak kabulünü takip eden eğitimidir. Bu bağlamda Tunus tarihinde dil öğretiminin insanların sosyokültürel yaşamında nasıl çok önemli bir rol oynadığını görebilmekteyiz. Başta Arapça dili eğitiminin kutsal bir boyut kazandığını belirtmeliyiz. Erken İslam fetih döneminde Tunus toplumu Arap olmasa da Arap göçlerinden etkilenmiş ve Arapça diline ve kültürüne uyum sağlamıştır. Orijinal Amazigh kültürel mirası, kültürleşmenin bir konusu olmuştur. Bunun nedeni ise bu sürecin toplumsal olarak kabul görmesi ve ırklar arası evliliklerin yaşanmasıdır. Göçmen Araplar ve diğer göçmenler de kültürleşmeye maruz kalmışlar ve kimliklerini eskisi gibi koruyamamışlardır. Bunun yerine yeni bir birliği yansıtan başka bir Tunus kimliği ortaya çıktı (Benmimoum. 2014). Tunus'taki dilsel çerçeve birçok araştırmaya konu olmuştur. Bazı dilbilimciler "Tunus Arapçası"ndan bir lehçe olarak bahsederken, diğerleri onu Tunus ve Sicilya-Arapçasından türemiş ayrı bir dil olan Maltaca ile yakından ilişkili olduğu için farklı bir dil olarak sınıflandırmaya çalışmaktadır. Maltaca ve Tunus Arapçası %30-40 civarındadır (S. Ceplo, Batora ve diğerleri. 2016) Tunus Arapçası, "Modern Standart Arapça" veya "Klasik Arapça"dan önemli ölçüde farklıdır, Arapça morfoloji, sözdizimi, telaffuz ve sözlük açısından.

Dil eğitimi konusunda geçen yüzyıla kadar Arapça dili eğitimi cami ve mescitlere ait özel bölümlerde yer almıştır. Arapça öğretmek, İslami ilkeleri öğretmekle birlikte ilerlemiştir. Devletlerin yöneticileri tarafından benimsenen siyasi söylem, Arapça 'yı bir araç olarak kullanmış ve dini ifade etmesi nedeniyle insanlar üzerinde ikna edici bir etki bırakmıştır.

Geçmişte camiler, namaz vakitleri arasında eğitim kurumlarına dönüştürülürdü. Dolayısıyla eğitim, hem İslami ilimleri ile ilgili, hem Arapça dili ve edebiyatını hem de diğer temel bilimleri okutulmaktaydı. Camiler öncelikle Allah'a ibadet maksadıyla yapılmışsa da birer kültür merkezi haline gelmişlerdir. Bunun nedeni, İslam'ın ilk yıllarında yapılan çalışmaların din ilkeleri öğretmek ile ilgilidir: Kuran, hadisleri, dinin temellerini, kurallarını ve amaçlarını öğretmektedir... (Tuzri. 1971. s. 134) Küçük köylerde olan mescitler ise, eğitim konusunda rolleri kısıtlı olsa da küçük yaştaki çocuklara Kuran'ı ezberleterek, ardından Arap alfabelerini öğretmek o zamanın temel eğitimini sağlamıştır. Anaokulu gibi gören Tunuslu

aileler, çocuklarını küçük yaştan itibaren hala Kuran sınıflarına göndermeye devam ederler. Şunu da belirtmeliyiz ki, bu Kuran derslerinde verilen eğitim, hala örgün eğitim olarak kabul edilmese de, modern anaokulları ile rekabet edebilmek için modernleşmeye de konu olmuştur.

Tunus, Akdeniz'in ortasındaki stratejik konumu nedeniyle birçok yönetime ve istilaya tanık olmuştur. 19. yüzyıla kadar, birçok köklü medrese, hükümdarlar tarafından mezheplerini ve fikirlerini yaymak için inşa edilmiştir. Bu eğitim kurumları ağırlıklı olarak İslam ilimleri ile Arapça dili ve edebiyatının öğretimi sağlanmıştır. Devlet kurucuları, doktrinlerini yayarak egemenliklerinin tesis edileceğini görmüşlerdir. Öğretimi kontrol edecekleri medreselerin kurulmasının, diğer mezheplere karşısı sağlam durmalarına yardımcı olacağı kanaatindelerdi. (Ben Mami. 1981).

1840 Eğitim Reformu: Arapça Anadilinin Eğitiminin Marjinalleşmesi

Eğitimde ilk büyük reformlar 19. yüzyılda başlamıştır: Eğitim, ilk olarak Bardo Politeknik Okulu (1840-1868) ile yeni bir modern çağa adım atmıştır. 7 yıl sonra Al-Sadikiye Koleji, Avrupa aydınlanma reformizminden etkilenen ve modernize edilmiş eğitimin yaratılmasını teşvik eden Hayreddin Paşa tarafından kuruldu. Devlet görevlilerini yetiştirmeyi amaçlayan çok disiplinli, çok dilli ve laik eğitim veren Al-Sadikiye Koleji'nin kurulmasıyla dileğini gerçekleştirmiştir.

1881'de Fransız sömürgeciliği Tunus'ta himaye etiketi adı altında kuruldu ve ülkeyi yönetmeye başladı. Kuruluşundan kısa bir süre sonra DİP (Eğitim Müdürlüğü) oluşturulmuştur. Bu sömürgeci kültürleşme deneyimleri etkisi Tunus tarihinin geri kalanı üzerinde belirleyici olacak Fransız-Arap okullarının (esas olarak yerleşimcilerin ikamet ettiği sahil bölgelerinde) yaratılmasıyla sonuçlandı. Tunus'taki Fransız sömürgesinin temsilcileri, görevine seçkin insanları çekerek başladı. Fransa yetkili temsilcileri, Fransa'nın Tunus'un tamamına ve alt sınıflara yöneteceği üst devlet memurlarının eğitimini denetlemeyi amaçlayan bir plan çerçevesinde Al-Sadikiye Koleji'ni ele geçirmeyi hedefledi. Fransa'nın "Tunus'u yönetmek... baştan aşağı" stratejisi ile, ülkeyi perde arkasından yönetmekten ve tüm Fransız görevlilerini önemli hükümet pozisyonlarında yerleştirmekten ibaretti. Fransız sömürgeciler, Milli Eğitim Müdürlüğü'nün başına Fransız görevlileri atayarak işe başlamıştır, Al-Sadikiye'ye el koymuştur. Arapça'nın yanında Fransızca'yı tek başına tutmak için İtalyanca ve Türkçe dilleri müfredattan çıkarılmıştır. Bu strateji, ülkenin geleceğini kontrol etmek için eğitimin doğasını değiştirmeyi ve anadili marjinalleştirmeyi amaçlıyordu.

Nitekim daha sonraları “Fransız-Arap okulları” olarak adlandırılarak kurulan ilköğretim okulları, esas olarak Tunus toplumunu yeniden tasarlamayı ve bu okulların Fransız kültürüne bağlı ve entegre insanlar oluşturmalarını hedefliyordu. Öte yandan eski geleneksel okullar, milli kimliğin korunmasında büyük rol oynamaya ve Arap dili ve edebiyatının öğretimini korumaya devam etti (Djabri. 1989) .

Bu çağda eğitim, parası yetenler için mevcuttu. Yoksulluk alt sınıfları derinden etkiledi ve ailelerin çocuklarına mescitlerde sadece Kuran okumasını öğretmelerini mümkün kıldı. Halkın çoğu, organize ve ücretsiz eğitime erişimleri olmadığı için Al-Fusha Arapça'yı anlayamazdı. Öte yandan, 1958 reformu yapılmadan önce Tunus'ta birçok eğitim sistemi vardı. Arapça eğitiminin sıkıcı, dağınık programları vardı. Finansman ve ihtiyaç duyulan diğer birçok engeli de vardı. Birçok uyruklu Avrupalı Tunus'a yerleştiği için farklı okullar inşa edildi. Eğitim müfredatları, farklı referanslar, hedeflerle ve biçimlerde düzenlenmiştir. Buna Tunus İslami okulları(mektepler, Kuran okulları ve Ez-Zeytune eğitimi), modern Fransız/Tunus okulları(Al-Sadikiye Koleji gibi) ve etnik okulları (Yahudi okulları, Malta okulları, İtalyan okulları, Fransız okulları...) dâhildir. Çoğu dini dernekler tarafından finanse edilmektedir.

Bu öğretim sistemlerinin çoğu, en önemlileri olan çeşitli eksikliklerle karakterize edilir:

1. Finansman kaynaklarının dağıtılması: Kamu eğitiminin finansmanı devlet tarafından karşılanırken, diğer eğitim türleri vatandaşlar veya her topluluk için hayırsever ve dini dernekler tarafından finanse edilmektedir.
2. Bilimsel ve pedagojik denetimin dağılımı ve çoğu durumda bu denetim yetersiz veya tamamen olmaması.
3. Ülkeye hizmet etmeye ve ilerletmeye uygun olmayan bilimsel içerik.
4. Akademik derece ve programların bir sistemden diğerine çeşitlilik göstermesi ve devlet denetimine tabi olmaması.
5. Modern sisteme göre öğretilen okullardaki eğitimin içeriği Fransız sömürge sistemine hizmet etmeye yöneliktir ve Tunusluların çıkarlarıyla hiçbir ilgisi yoktur (Bohouch. 2018).

1958 Eğitim Reformu: Anadili Eğitime Dönüş

1956'da Tunus, ulusal egemenliği geri kazanmak için mücadele eden kurtuluş hareketleriyle bağımsızlığını elde edebildi. Tunus Cumhuriyeti'nin kurulmasına yönelik savaflara öncülük eden başlıca ulusal şahsiyetler, ulusal bir kimlik ve bağımsız bir eğitim

sistemi çağrısında bulunan Atatürk felsefesinin modelini benimsediler. Tunuslu bağımsızlık liderleri, Türk modelini takiben, tüm vatandaşlar için ulusal kültürü yansıtan ücretsiz bir birleşik laik eğitim sistemi çağrısında bulundu. Tunus'ta bağımsızlığın ilanından sonra, 4 Kasım 1958'de eğitimle ilgili ilk yasa yayınlandı. Tunus hükümeti, eğitim sistemini üç aşamaya (6 yıl İlköğretim + 7 yıl (Lise) + üniversite) ayırarak millileştirmeye ve birleştirmeye karar verdi. Bunun yanında eğitim tüm çocuklar için zorunlu ve parasız hale getirildi.(Tunus Eğitim Bakanlığı. 1958. 4 Kasım 1958 tarihli kanun. Tunus)

Cumhuriyet devletine geçiş aşaması, bir kısmının anadili eğitimi ile ilgili olduğu önemli kararların alınmasıyla karakterize edilmiştir. Tunus'un kültürel ve dilsel ihtiyaçlarına cevap veren eğitim reformları çağrısı, aslında bağımsızlıktan onlarca yıl öncesine kadar uzanmaktadır. Bağımsızlığa ulaşıldığında, ulusal başarılar için harekete geçme zamanı geldi. Fransız sömürgeciliğine karşı direnişin liderleri iki farklı kökenden gelse de (Bazıları Geleneksel İslam dini okullarının, diğerleri laik Al-Sadikiya kolejinin mezunlarıydı), ikisi de ortaya çıkan reform ihtiyacı konusunda hemfikirdi. Ana kültürüne yabancılaşmış bir nesil yaratmak için Fransız işgalinin makinesine dönüşen okulları uzun süre boykot eden Tunus halkının dil ihtiyaçlarına cevap vermenin kaçınılmazlığını da görmüşlerdir. 1954'ten 1958'e kadar, eğitimin içeriğinde bir dönüşüm yaratma ihtiyacını hedefleyen seminerler, dergi ve gazetelerde yayınlanan makalelerle tartışma, tefekkür ve meditasyon dönemi idi. 20. yüzyılın 60'lı yıllarının sonlarından itibaren, ilköğretim müfredatının Araplaştırılması gerçekleştirildi. Öncelik, Arapça öğretilmesine verildi ve onu tüm dersler için çalışma dili haline getirdi. Ulusal kurtuluş liderleri arasında bir bölünme vardı: Bazıları Fransız dilini bir savaş ganimeti olarak tutmayı düşünürken, diğerleri onu sömürge egemenliğinin sembolü olduğu için kaldırmayı düşünüyor. Politikanın bu iki bölümü arasındaki anlaşmazlık, eğitimin yaygınlaştırılması biçimiyle sınırlı değildi, aynı zamanda eğitimin Araplaştırılması konusuyla da ilgiliydi (N.Sraieb. 1968. s. 56).

Tunus'un en önemli Arapça yazarlarından bazılarını içeren ilk grubun, eğitimin Araplaştırılmasının sömürge döneminin destekçileri arasında olması dikkat çekicidir (Taymoumi. 2006. s. 54). Bu bağlamda, Tunus'un ilk cumhurbaşkanı ve cumhuriyetin kurucusu Bourguiba, ihtilaflı elitleri en büyük sorunun bunu hızlı bir şekilde yapacak insan kaynağı eksikliği olduğunu dikkate almaya çağırdı. Bu bağlamda, Bourguiba, 1958 reformunu sunduğu Al-Sadikiya Koleji'nde yaptığı konuşmada, “ortaokullarda eğitim, Araplaştırmaya ve Arap dilinin kullanımına yönelik olacaktır. Böylece zorunlu olmadıkça ve şartlar gerektirmedikçe ve geçici bir süre için tüm derslerin eğitim dili olacaktır. Fransız dilinin kullanımı, uzmanlık

okullarının tüm derslerde Arapça öğretimi için gerekli personelleri mezun edene kadar elimizdeki olanaklardan yararlanılacaktır.” (Al Shorouk Gazetesi. 2015).

80ler Mezali Reformları: İlk Ciddi Araplaştırma Girişimleri

Bu dönem, Tunus halkının temel kimliğinin Arapça olduğunu düşünerek Arapça eğitimine özen gösteren devlet adamı Mezali tarafından yönetilmiştir. Mezali, okullarda 1. sınıftan itibaren Fransızca öğretildiği için 60'lar politikasının milli hareketteki kazanımlarda bile gerilediğini değerlendirdi. Tunuslu öğrenciler arasında sol komünist hareketlerin öncülük ettiği şiddetli gösterilerin ortaya çıkmasından sonra devlet lideri Bourguiba, eğitim sisteminin gözden geçirilmesi gerektiğini gördü. Hükümeti altında Mezali, sekiz yıl boyunca Eğitim Bakanı olarak görev yaptı ve en önemlisi eğitimin Araplaştırılması için eğitim sisteminde derin reformlar yapmasına izin verdi. Tunus'ta ilköğretimin tüm seviyeleri için matematik ve fen bilimleri gibi bilimsel olanlar da dahil olmak üzere tüm konuların Araplaştırılması tamamlandı (bu, modern Türk sisteminde ilköğretim ve ortaokul eğitiminin bir kısmına eşittir). Fransızca dördüncü sınıftan itibaren sadece yabancı dil olarak öğretilmeye başlandı. Orta öğretime gelince (Türkiye'de 7. sınıftan itibaren), Fransızca teknoloji, Fen ve Matematik konuların öğretim dili olarak kalırken, tarih, coğrafya, vatandaşlık eğitimi, İslami eğitim ve felsefe konuları Arapça olarak öğretildi. Her şeyden önce “milli kimliğimizi geri kazanmayı ve kültürel özgünlüğümüzü korumayı” amaçlayan aynı vizyona göre eğitim programları da birçok değişikliğe uğramıştır. (Och. 2020)

90'ların Reformları

Son yüzyılın 90'ları, ortaokulun mesleki eğitimi kaldıran ve ortak bir temel eğitim kurumunu onaylayan yeni bir eğitim reformunun uygulanmasıyla karakterize edildi. Okulun temel amaçlarından biri de en az 9 yıl eğitim görmesini sağlamak, çocuğu okuma yazma bilmeme cehaletinden uzak tutmak ve toplumunda aktif bir vatandaş olması için gereken asgari gereksinimleri karşılamasını sağlamaktır(22 Temmuz 1991 tarih ve 65 sayılı Tunus Eğitim Sistemine İlişkin Kanunun 1ci Fıkrası).

"Temel Eğitim" olarak bilinen yeni eğitim sistemi (6 yıl ilkokul+3 yıl ortaokul+4 yıl ortaokul+ üniversite) ilkokulda ve ortaokulda bilimsel konuların Arapça öğretilmesiyle benimsenmiştir. Bu aslında Tunusluların Araplaştırma konusundaki taleplerine bir cevaptı. Bazı siyasi liderler bunun için çağrıda bulundular ve Arapça 'nın bir eğitim dili haline

getirilmesini vurgulayan 91 sayılı Kanun çıkana kadar diğerleri için siyasi bir slogan haline geldi. İlk bölüm, bunun, öğrencilerin ulusal dil olduğu için Arap diline hâkim olmalarını, onu - toplama ve üretimde - çeşitli bilgi, insan, doğal ve teknolojik alanlarda kullanmalarını sağlamayı amaçladığını belirtti. Bu nedenle Tunus halkının eğitimini tamamen anadili ile değiştirmek sadece bir eğitim kararı değil, daha çok ulusal bir karardır. Yeni hükümet, temel eğitim olarak bilinen ve ulusal sınavsız (eskiden var olan) 6 yıl yerine 9 yıl süren eğitim sistemini değiştirmek için el koydu. Amacı, eğitimin ilk kademesini mümkün olduğu kadar yaygınlaştırmaktı, böylece öğrenci çocukluk çağında okulu erkenden terk etmesyecekti. (Tunus Resmi Gazetesi. 1988)

90'lı yıllar, Arap dili öğretimi ve İslam eğitiminde okutulan eğitim metinlerinin içeriği konusunda önemli kararların alınmasına yol açan hem siyasi hem de toplumsal tartışmaların yaşandığı bir dönem olmuştur. Evrensel ideolojiler talep eden laik bir sistem izlemeyi amaç edinen Tunus hükümet sistemi, eğitim sistemini ayarlamak ve hoşgörü çağrısı yapan, farklılıkları kabul eden ve savaşlarla ilgili metinleri reddeden Arap dili edebiyatı mirasından uygun metinler seçmek zorunda kaldı. Eğitim sisteminin en belirgin özellikleri arasında ulusal kimliğin desteklenmesi, Mağrip, Arap ve İslam çevresine aidiyet duygusunun gelişmesi ve insan uygarlığına açık olması sayılabilir. Buna ek olarak, hoşgörü ve ötekini kabul etme değerlerinin çeşitli ırk ayrımcılığı biçimlerinden uzaklaştırılması çağrısında bulunudu. İster temel eğitim sürecinin tamamında daha fazla öne çıkan Arapçada olsun, isterse yabancı dillerde olsun dil konusuna da dikkat edilmiştir. Diğer programlarda ise fiziksel, düşünsel ve sanatsal faaliyetler ihmal edilmeden doğal, beşeri bilimler, teknolojiler veya sosyalleşme materyalleri arasında bir tür denge oluşturulması için çalışmalar yapılmıştır. Bu, öğrencinin kişiliğini ve becerilerini geliştirir. Bireyin genel düzeyinin yükseltilmesi çerçevesinde, inisiyatif ruhunun ve uyum sağlama yeteneğinin geliştirilmesi ve “özgürlük ve sorumluluk” iki boyutu arasında uyum ilkelerini aşılama için çalışmalar yapılmıştır (Tunus Resmi Gazetesi. 1991).

1991 yılında, Tunus Üniversitesi'nin tarihinde ilk kez, profesör öğrencilerini ortaokulda uzmanlıklarını öğretmek üzere kalifiye etmek için bilimsel fakültelere ve yüksek teknoloji ve teknoloji enstitülerine, Arapça bilimsel bir konu öğretmeye yönelik ilk karar çıkarıldı. Beş adet bilimsel ve teknik uzmanlık alanında üniversite profesörlerinden oluşan komiteler görevlendirildi ve ikili terimler sözlükleri hazırlanarak üniversite kurumlarına dağıtıldı. Bilimsel uzmanlıklarda profesörlük öğrencilerine çalışma metodolojisinin Araplaştırılması öğretildi. (Mohsin. 2020)

90 yıllarındaki “ulusal kimlikten küresel kimliğe doğru” alınan ideolojik eğilim 2002 Reformlarında da devam ettirilecektir. Diğer reformların da uygulanacağı ve daha sonra bir dizi önlemleri onaylayan “Eğitim ve Okul Eğitimine Yönelik Kanun” olarak bilinen 23 Temmuz tarihli 80-2002 Sayılı Kanunda öngörüleceği dikkat çekicidir. :

- *Uluslararası eğitim alanındaki gelişmeleri teorik ve metodik olarak takip etmek
- *Yetkinlik-Bazlı-Eğitiminin yaklaşımı oluşturmak ve modern teknolojiyi kullanmak.
- * Proje pedagojisinin benimsenmesi ve farklı pedagojinin benimsenmesinin teşvik edilmesi
- * Yerel, bölgesel ve uluslararası düzeyde işgücü piyasası ve sosyal ve ekonomik dönüşümler ile etkileşim içinde okul rehberliğini ve bakalorya derecesine götüren yolları yeniden ele almak.
- * Geniş bir kültürel aidiyetin öneminin bilinciyle ulusal kimliğin kök salması için çalışmaya devam etmek. İnsan uygarlığına açıklar.(Resmi Gazete.2002)

Resmi eğitim müfredatı, ulusal kimlik ve Arap ulusal birliği bileşenlerinde gururu artırmak ve İslam'ın öğretilerine ve Arap Mağrip birliğine bağlılığı artırmak için çeşitli ilkeleri uygulama arayışını doğruladı. Bu nedenle devlet, Arapça ‘ya çeviri yaparak ve öğretim saatlerini son bilimsel derslerin son aşamasına kadar destekleyerek Arap dilinin öğretiminin desteklemeye hevesliydi.

BÖLÜM IV: YÖNTEM

Yöntem bölümünde; araştırma modeli, araştırma modeline göre evren-örneklem, veri toplama araçları ve veri toplama süreci hakkında bilgiler verilir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, literatürün içeriğini inceleme ve analiz etme prosedürünü izlemektedir. “Yazılı doküman ve belgelerin analizi nitel araştırmada gerek kendi başına gerekse görüşme ve gözlemlerle elde edilen bilgilere destek amacıyla kullanılan bir bilgi toplama yöntemidir” (Yıldırım,1999). Modelleme çalışma hedefimiz, Tunus ve Türkiye'deki Ortaokul Anadili öğretim ders kitaplarıdır. Bu çalışma, hedeflenen doküman analizini teorik çerçevesi içinde görmek ve daha objektif bir bakış açısı elde etmek için Tunus ve Türkiye anadili öğretimi programını da kullanmaktadır. Çalışmamız, 4 dil edinim becerisi olan belirli değişkenlerin tanımlanmasına dayanmaktadır.

Çalışmamız, toplumsal ve beşeri faaliyetleri anlama algısını irdelediği ve yansıttığı için nitel bir özellik kazanmaktadır. Bryman (2004), “Nitel araştırma, verilerin toplanması ve analizinde nicelleştirmeden ziyade sözcükleri vurgulayan, ağırlıklı olarak teori ve araştırma arasındaki ilişkiye tümevarımcı bir yaklaşımı vurgulayan ve vurgunun teorilerin üretilmesine verildiği bir araştırma stratejisi olarak yorumlanabildiğini açıklamaktadır. Bu bağlamda Yıldırım (1999. s. 10), “nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamanın mümkün olduğunu söylemektedir. Çalışmamızda doküman olarak incelenen Arapça ve Türkçe ders kitapları, araştırmacının dilde ve kelimelerde sabit veriler elde etmesini sağlama avantajına sahiptir. Ayrıca dinleme/izleme becerisi için kullanılan görsel-işitsel materyaller, konuşma ve yazma etkinliklerini desteklemek için kullanılan fotoğraflar veya CD'ler gibi görsel-işitsel materyaller, dil öğrenme araştırmalarının kapsamını zenginleştirme olanağı sağlar, ancak yorumlanması zor olabilir ve bu da öznelliğe karşı bir meydan okuma oluşturur.

Yatay yaklaşım, karşılaştırma amacına yeterince hizmet edecek şekilde “farklı eğitim sistemlerinin ayrı ayrı unsurlarının paralel bir şekilde bir bütün olarak incelendiği, tüm değişkenlerin yan yana getirilerek farklılıkların ortaya konması” (Kilimci, 2006, s.50) için kullanılmaktadır. “Yatay yaklaşımda öncelikle söz konusu ulusların eğitim sistemlerinin

ögeleri ayrı ayrı incelenip sonra benzerlik ve farklılıklar ortaya koyulur” (Yıldırım ve Türkoğlu, 2018, s.32).

Evrenselliğe ve statik gerçeklere dayanan geleneksel teorilerin aksine, dilbilimsel araştırma sosyal görüngülerle ilgilenir. Dil, durağan olmayan ve değişken insan doğasına dayanan toplumsal bir üretilir. Dolayısıyla karşılaştırmalı doküman incelemesi yapılan bu çalışmada veri toplamak için betimsel bir yöntem kullanılmıştır. Yin, betimsel araştırmayı “en yaygın durum çalışmalarından biri olan betimsel durum çalışmaları, belli bir durumun sosyal dünyasına zengin bir yaklaşım sunarak olayın iç yüzünü gösteren bir bakış sağlayabilen olarak tanımlamaktadır. (Yin 2017, s.49)

Yıldırım, literatürde sıkça bahsedilen altı özelliği belirleyerek nitel araştırmanın özelliklerini özetler: (1) doğal ortama duyarlılık, (2) araştırmacının katılımcı rolü, (3) bütüncül yaklaşım, (4) algıların ortaya konması, (5) araştırma deseninde esneklik, (6) tümevarıma dayalı analiz (1999. s. 11).

Evren ve Örneklem

Araştırmacılar, istenen verileri elde etmek için her zaman araştırma konusu evreninin tamamını kullanamazlar. Bu nedenle, genellenebilir ve söz konusu evreni yansıtmaya uygun verileri elde etmek için mümkün olan en büyük miktarı/sayıyı almaya çalışan örnekleme yöntemine başvururlar. Bu bağlamda araştırmanın örnekleme Türkiye’de MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) tarafından Türkçe olarak yayınlanan ortaokul ders kitapları ve “CNP” (Ulusal Pedagoji Merkezi) tarafından Tunus’ta yayınlanmış ortaokul Arapça ders kitaplarıdır. Buna ek olarak, çalışmada her iki ülkede 2019 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2020 yılında uygulamaya konulan Arapça Dersi Öğretim Programında kullanılan yönergeler de dikkate alınmaktadır. Araştırmanın örnekleme Türkçe 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitapları ile Arapça 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitapları ile sınırlıdır. Araştırmada incelenen örneklemelerin 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye ve Tunus devlet okullarında kullanılması öngörülmektedir.

Tablo 3: Anadili olarak Arapça ve Türkçe Öğretimi için İncelenen Kaynaklar

Türkçe Öğretme-Öğrenme Kaynakları	Arapça Öğretme-Öğrenme Kaynakları
* Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu. Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı. MEB Eba Türkçe Kitabı. Anıttepe Yayıncılık. Ankara. 2021-2022	* Temel İlkokul 5.Sınıf Ders Kitabı. Tunus Ulusal Pedagoji Merkezi (CNP). 2021- 2022 * Temel İlkokul 5.Sınıf Yazma Becerileri Kitabı. Tunus Ulusal Pedagoji Merkezi (CNP). 2021- 2022
* Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı. MEB Eba Türkçe Kitabı. Ata Yayıncılık. 2021-2022	* Temel İlkokul 6.Sınıf Ders Kitabı. Tunus Ulusal Pedagoji Merkezi(CNP). 2021- 2022 * Temel İlkokul 6.Sınıf Yazma Becerileri Kitabı. Tunus Ulusal Pedagoji Merkezi (CNP). 2021- 2022
* Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı MEB Eba Türkçe Kitabı. Özgün Yayıncılık. 2021-2022	* Temel Ortaokul 7. Sınıf Ders Kitabı. Tunus Ulusal Pedagoji Merkezi (CNP). 2021- 2022 * Temel Ortaokul 7. Sınıf “Nahiv” Kitabı. Tunus Ulusal Pedagoji Merkezi (CNP). 2021- 2022
* Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı. MEB Eba Türkçe Kitabı. 2021-2022	* Temel Ortaokul 8. Sınıf Ders Kitabı. Tunus Ulusal Pedagoji Merkezi (CNP). 2021- 2022 * Temel Ortaokul 8. Sınıf “Nahiv” Kitabı. Tunus Ulusal Pedagoji Merkezi (CNP). 2021- 2022
* MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı.(2019) (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.	* CNP Arapça Dersi Öğretim Programı (2021-2022) (Temel okul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Tunus.



Ek 1. Tunus CNP Arapça Ders Kitaları ,Yazma Becerileri Kitapları ve Nahiv Kitapları



Ek 2.Türkiye MEB Türkçe Ders Kitapları

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri

Bu bağlamda Yıldırım ve Şimşek, Doküman incelemesinin araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığını açıklamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.187). Bu çalışmadaki veriler, anadil öğretimi ders kitaplarında ve programlarında yer alan etkinliklerin analizi yoluyla elde edilmiştir. Bu materyaller, Türkiye ve Tunus'ta kullanılan Ortaokul Türkçe ve Arapça anadil öğretimi ders kitaplarından ve programlardan oluşan veri toplama araçlarımızdır. Belgelerimizi ilgili ülkelerin Milli Eğitim Bakanlıklarından ve resmi sayfalarından temin edilmektedir. Çalışmamızda, ortaokul anadil ders içerikleri ayrı ayrı ele alınan Tunus "CNP" Arapça Anadil Öğretim Programının tercüme edilmiş bazı pasajlarını sunulmaktadır. Küresel Pandemi nedeniyle elektronik doküman (Arapça ve Türkçe müfredat ve ders kitapları) kullanımı tercih edilmiştir.

Doküman inceleme yönteminden elde edilen verilerin değerlendirilmesi, “doküman incelemesinin beş aşaması olan (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliği kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma” (Forster, 1995 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 193) basamakları takip edilerek değerlendirilmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

Türkiye ve Tunus'un Anadili Öğretimi Programında Beceri Alanları

Eğitim, bireylerin istenilen yetkinlikleri elde etmek için davranışlarının belirli bir hazırlık ve alıştırmadan geçirildiği bir değişim sürecidir. “*Söz konusu davranış, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutların birbirleriyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkar*” (Levitis ve diğerleri, 2009). “Buna dayalı olarak eğitim sürecinin sonunda bireyin amaçlarını, bilgilerini, davranışlarını, tutumlarını, ideallerini ve ahlak ölçülerini toplumun istediği yönde değiştirmesi beklenebilir” (Varış. 1978). Türkiye ve Tunus'ta anadili öğretiminde amaç, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilen, yazılanları doğru okuyabilen, onun hakkında mantıklı düşünebilen ve doğru analiz edebilen, düşündüklerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilen bireyler yetiştirmektir. Hedeflenen özelliklere ulaşmak için bir eğitim programı tasarlandı.

Öğretim programı, öğrencilerin öğrenme etkinliği deneyimlerini düzenleyen bir plandır. “Planlanmış etkinlikler bireyin gelişim ve öğrenme sürecine etki edeceği için, program oluşturma, yürütme ve değerlendirme yoğun bilgi ve deneyim isteyen süreçlerdir. Bu durum öğretim programlarını, yani “kasıtlı kültürleme” planlarının titizlikle hazırlanmasını gerekli kılar” (Yaylı. 2014. s.21).

Türkiye’de Temel Dil Beceri Alanları

Özbay, Yeni Türkçe Öğretim Programı Eğitim programlarının teorik temellerinin çağın ihtiyaçları doğrultusunda yenilenip geliştirildiğinin altını çizmektedir (Özbay. 2010).

Yaylı, “Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitapları” adlı araştırmasında, günümüze kadar temel dil öğretimini üç ana yaklaşımın oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bunlar davranışsal, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlardır. Türkçe öğretim programının epistemolojik temeli ile ilgili olarak 2005 yılında Türkçe eğitiminde ortaokul (6-8) sınıflarında davranışçı metodolojiyi terk ettiğini ve Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner ve Ausubel tarafından kurulan yapılandırmacı metodolojiyi kurmak için bazı yenilenmelere tanık olduğunu görünmektedir. Öğrenme, hazır bir bilgiyi öğretmek yerine, öğrenci merkezli yapılandırmacı bir prosedür haline geldi. Yeni yöntem, “öğrencilerin bilgiyi yığmamaları, aksine bilgilerini etkin bir biçimde sürekli yeniden yapılandırmaları” desteklemektedir (Yıldız. 2003. s. 3). Yeni dil öğretim programı dilin bir

bütün olduğunu, dersin bir bilgi dersinden ziyade bir beceri geliştirme alanı olduğunu vurgulamaktadır. Dilbilgisi bir amaçtan çok bir araç olarak kabul edilir. Yapılandırmacı öğretim programı, dile bir bütün olarak ve öğrenme/öğretme durumlarına bir süreç olarak bakmanın önemli olduğunu vurgular. Dilbilgisi bir amaçtan ziyade bir araç olarak kabul edilirken, ders bir bilgi dersi olmaktan çok bir beceri geliştirme alanı olarak ele alınmaktadır (Yaylı. 2014. s.21).

Türkiye'nin Anadili öğretimi, 4 beceri alanını geliştirmeyi hedefler. *Konuşma* ve *dinleme* temel beceriler olarak görülürken, *okuma* ve *yazma* bütünleyici beceriler olarak görülmektedir. “Dört temel dil becerisinin edinimi doğal süreç içerisinde dinleme ve konuşma ile başlamakta, okulda bunlara okuma ve yazma becerileri de eklenmektedir” (Özbay.2006 s. 11). Bu dört beceri alanının gelişimi bireyin tüm yaşamını etkilediğinden, başarılı bir anadili konuşmacısı dört temel dil becerisini verimli bir şekilde kullanabilmelidir. Bu beceriler, öğrencilerin kendilerini dilsel olarak güçlendirmelerini sağlar. Bir becerinin gelişimi diğerinin gelişimini etkilediğinden, iletişimsel kabiliyeti diğer becerilerin birbiriyle bağlantılı gelişimi ile bağlantılıdır. Böylece kendilerini doğru ifade edebilir, mantıklı düşünebilir, mesajları mükemmel bir şekilde anlayabilir ve yorumlayabilirler.

“Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir.” (Türkçe Öğretim Programı 2019)

Türkçe Eğitimi Programını geliştirme çalışmalarında; öğrencilere öğretimin dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri ile dil bilgisi konu alanına ilişkin davranışlarının edindirilmesinde, ilköğretim 1. sınıf ile başlayıp 8. sınıfa değin uzanan sürecin kendi içinde bütünlük taşıması, kazandırılacak davranışların da bir ardışıklık içermesi göz önünde bulundurulmuştur.” (Sever, 2003, akt. Karababa.2005). Eğitim programlarında ne öğretelim sorusunun cevabı içeriği, nasıl öğretelim sorusunun cevabı öğretme - öğrenme sürecini ve ne kadar öğrettik sorusunun cevabı ölçme ve değerlendirmeyi içeren boyutları ifade eder (Küçükahmet, 2014)

Okuma: Anadili eğitiminde *okuma*, eğitimin her kademesinde iyi bir şekilde yürütülmesi için gerekli olan en önemli becerilerden biridir. Sever’e göre okuma “Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren okuma etkinliğinin genel nitelikleri iletişim, algılama, öğrenme ve bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecinden oluşmaktadır” (Sever, 2011, s. 13). Öğrencilere, okuyarak kazanacakları bilgi ve deneyimlerin gelecek yaşamlarında önemini aşlamak çok önemlidir. “Bu kavratma işleminde, sadece okuma ile ilgili temel bilgilerin verilmesinin yetmediği dikkate alınmalı, okuma amaç ve hedeflerinin de çok iyi tespit edilerek, buna uygun bir eğitim stratejisinin oluşturulması gerekmektedir”(Aytaş, 2005. s.7)

Yazma: Yazmayı öğrenen bireyler, belirli yönergelerle bağlı kalarak duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve isteklerini aktarma yeteneklerine sahip olurlar. Çelik, öğrencinin yazma eyleminin hem konuşma hem de düşünme becerilerini belirli bir kural içinde kullanma performansına bağlı olduğunu düşünmektedir. (Çelik. 2012. s:728)

MEB programında “Yazma becerisi uygulama çalışmaları gerektirdiği için diğer becerilere nazaran daha yavaş gelişir. Öğrencilerin yazma becerisini etkin kullanabilmeleri ve programda hedeflenen yeterliliklere ulaşabilmeleri çeşitli yazma uygulamalarıyla mümkün olabilir. Yazma becerisi sadece uygulama olarak düşünülmemeli, bunun bir bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınmalıdır...” (MEB yazarlık ve Yazma Becerileri,2018). Öğretmenlerin yazma sürecinde etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi için öğrencilerinin konuya ilişkin ilgilerini uyandırma, yazma taslağı oluşturma/planlama, araştırma/keşfetme, çözümleme/derinleştirme, paylaşma ve uygulama aşamalarında etkin bir yol izlemesi gerekir(Karatay.2011).

Konuşma: Bir insan, annesinin rahminde dinlemeyi öğrendikten sonra konuşma yeteneğini geliştirir. “Konuşma, beyân kabiliyeti, insanla beraber var olmuştur. Diğer bir deyimle insan, konuşan bir yaratık olarak dünyaya gelmiştir.”(Songar. 1986). Chomsky'ye göre, her insan doğuştan gelen bir dil edinme yeteneği, veya bir dili öğrenme ve kullanma yeteneği ile doğar. (Chomsky, 1957). İnsanlar doğuştan sahip oldukları dil yeteneklerini kullanarak doğal süreç içinde dili kullanmaya ve konuşmaya başlarlar.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2006, s. 6), “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını

değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” hedefleri gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır.

Dinleme/ İzleme: İnsan, dinlemenin doğasına sahip olarak doğar. Bebekler, ilk gelişim evrelerinden itibaren sesleri daha doğmadan önce bildiği ve ayırt ettiği görülmektedir. Bu doğal dinleme yeteneği, konuşmanın hazırlanmasına ve sesleri ayırt etmesine yardımcı olur. Bebekler daha sonra sesleri tekrar etmeye başlayarak konuşma ve iletişimin "ses simgeleri" nin ardındaki bağlamsal yönü keşfederler. Anadili eğitiminde, bireyler arasında iyi bir iletişimin sürdürülmesi, iyi anlama ve başarılı kendini ifade etmenin en temel hedeflerinden biridir. Y. Doğan, dinleme/izleme becerisinin öğretilmesinin arkasındaki nedenleri şöyle açıklar:

“Aile içindeki; okul, işyeri ve arkadaşlar arasındaki iletişim ortamları; televizyon dinleme ve izleme; sinema ve tiyatrodaki yapılan dinleme ve izleme vb. durumlar bu boyut altında ele alınabilir. Söz konusu örneklerde hem işitsel hem de görsel unsurlar bir aradadır ancak bu unsurlardan biri diğerine göre daha baskın olabilir. Bununla birlikte anlam kurma sürecinde hem dinlenen hem de izlenenlerden yararlanıldığı için baskın olsun veya olmasın her iki unsurun da çok iyi takip edilmesi gerekir. Aksi hâlde dinleme veya izlemede dikkatten kaçan bir ayrıntı, zihinde anlamın tam olarak oluşmasını engelleyebilir.” (2019. S. 37)

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı, dinleme/izleme becerisine yönelik “öğrencilerin dilin farklı bağlamlarda aldığı görünüşleri kavramaları” (MEB, 2006, 2) geliştirmeyi desteklemektedir. 2019 Programı’nda, Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemesi, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılması gerektiği belirtilmektedir. (MEB, 2019, 8).

Dil bilgisi: Dil bilgisi kuralları öğrencilerin doğru konuşmasını, yazmasını ve okumasını sağlar. Diğer becerilerin desteklenmesine ve tamamlanmasına yardımcı olur. Araştırmacılar dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin doğru konuşma, okuma ve yazma becerileri ve alışkanlığı kazanmalarında önemli ölçüde yardımcı olduğunu ifade etmektedirler (Kavcar. Oğuzhan, Sever, 2005 s.8). Gözelt ve Çifçi, tek başına dil bilgisinin ortaya koyduğu kuralları öğrenerek bir dil öğrenmenin mümkün olmadığını, ancak bu kuralları dilin doğru kullanımında kullanmanın bireye fayda sağlayacağını ve dili doğrudan kullanma becerisine yardımcı olacağını belirtmektedir. (Gözlet ve .Çifci 2021, S 12)

Tunus'ta Temel Dil Beceri Alanları

Tunus'ta dil öğretimi eğitim sisteminde büyük önem taşımaktadır. Cumhuriyetin ilk döneminde Fransız sömürge geçmişi, az sayıda uzmanın bulunması, fiziksel ve ekonomik yetersizlikler eğitimde reform yapmayı zorlaştırdı. Böylece dilin eğitim reformları kademeli olarak yapıldı. Cumhuriyet liderleri, sömürgeci Fransız dil eğitiminin mirasını bir savaş ganimeti olarak gördü, bu yüzden Arapça eğitimini geliştirirken Fransız sistemini korumuşlardır. Fransızca 'nın etkileri farklı kuşakların kamusal yaşamından yavaş yavaş çekilirken, özellikle yaygınlaşan kitle iletişim araçları ve komşu Arap ülkelerinin etkisiyle Arapça yavaş yavaş hakkettiği değeri geri kazandı.

Tunus Arapça Öğretim Programı (2006), konuşmanın ve düşünmenin insanın entelektüel araçları olduğu vurgular. Arapça dilinin ülkenin ulusal dili olarak statü, beceri ve yeterliliği sağlamak için eğitimin tüm aşamalarında, onunla başa çıkmamızı sağlayacak şekilde ve onunla çeşitli bilgi alanlarında bir iletişim, eğitim, başarı ve üretim aracı olarak öğretilmesi beklenmektedir (80sayılı Kanunun 51. Fıkrası). Anadili öğretimi, bireylerin çevrelerindeki dünyayı doğru anlayabildikleri için milletlerine, kültürlerine ve ülkelerine bağlı hissetmelerini, kendilerine güvenmelerini ve diğer beceri alanlarında kendilerini geliştirmelerini sağlar. Bu bağlamda, Tunus'un Eğitim Kanununa göre, Eğitim kurumları "*Öğrencilerin Arapça 'yı ulusal dil olarak ustalaşmalarını sağlamak için*" çağrı da bulunmaktadır (Tunus Öğretim ve Okul Eğitimi için yönerge yasası, 23 Temmuz 2002). Ve bu nedenle, bu dil, öğrencilerin Tunus ulusal kimliklerinde kök salmalarının ve "*Tunus'a sadakat ve bağlılık, ülkedeki sevgi ve gururla*" büyümelerinin aracıdır. Arapça dilinin, ülkenin ulusal dili olarak, "*Eğitimin tüm aşamalarında, yetenekleri ve yeterlilikleri sağlayacak bir şekilde iletişim ve eğitim aracı olarak başa çıkmamızı ve başarıya ve çeşitli bilgi alanlarında üretilmeli.*" (Tunus Öğretim ve Okul Eğitimi için yönerge yasası)

Daha önce de belirttiğimiz gibi 5. ve 6. sınıflar ilköğretim programında yer alırken, 7. ve 8. sınıflar ortaokul eğitim programında yer almaktadır. Tunus Arapça Dersi Öğretim Programı, "Arapça 'nın diller alanına ait olduğunu, onu her dilsel iletişim için gerekli olan 3 ana beceriye dayanan bir ilişki olduğunu: *okuma, yazma* ve "*sözlü iletişim*" olarak değerlendirir. Kapsamlı boyutu ve karmaşık doğası olan bu beceriler, sözlü iletişim, okuma veya yazma olmadan dil hakkında konuşma olmadığı için dil öğrenmede esastır. Diğer bir deyişle, dil iletişim gereksinimi, ister *mevcudiyet/ varoluş etkili konuşmayı* (sözlü iletişim) çerçevesinde olsun, ister *yokluğun etkili konuşmayı* (yazma ve okuma) çerçevesinde olsun, kodlama ve yapı-söküm mekanizmalarını mümkün kılar. Ayrıca bu beceriler, dilsel iletişimi

insan öğrenmesinin tüm boyutlarını düzenleyen büyük bir beceri/yeteneğe dönüştürmede işlevseldir. (Temel Ortaokul Arapça dili Eğitim Programı, 2006 s.5)



Şekil 1: Tunus Arapça Programına göre Beceri Alanları

Tunus eğitim sistemi, epistemolojik temel olarak *Yeterlilik Temelli Öğrenme* yaklaşımını kullanır. Bu yaklaşım, en önemlileri yapısalcılık, toplumsal yapısalcılık ve bilişsel olan birkaç öğrenme kuramı referansına dayanmaktadır.

1- Yapısalcılık kuramı: Bireylerin ezoterik (içe yönelik anlam/ileti) bir bakış açısıyla bilgiyi nasıl edindiğiyle ilgilenen, yani bireyin zihinsel işlevlerinin (oluşumlarında ve gelişiminde) nasıl çalıştığını açıklamaya çalışan psikolojik bir teori. Yapısalcılık teorisi üç ilkeyi vurgular:

- Bilgi, bireyin fiziksel ve ahlaki çevre ile etkileşimine dayalı olarak gerçekleştirdiği yapıcı bir süreçtir.
- Bilgi inşa etmek açık bir süreçtir, çünkü bilgi statik bir durum değil, dinamik bir süreçtir.
- Bilgi motive eden bir ihtiyacı tetikler. Bireyin bilişsel davranışını haklı çıkarır.

Yapılandırmacılık, yeni bilginin önceki bilgiler temelinde inşa edildiğini onaylar. Bu nedenle Piaget, tüm bilgilerin inşasında üç ilkeye dayandığını inanır: bunlar asimilasyon, uyum ve dengedir.

2 - Sosyal yapısalcılık kuramı: Yapısalcılık teorisinin bir uzantısı olarak kabul edilen psikolojik bir kuram. Bu kuram, bilginin inşasında ilişkisel boyutu vurgular. Sosyal yapısalcılık, üç boyuttan oluşan aşağıdaki modeli sunar:

- A. Yapısal boyut: Piaget' nin daha önce bahsettiği üç ilkeye dayalı olarak bilgiyi kendisi için inşa eden bireyden oluşur.
- B. Sosyal boyut: bir grup akran içinde bilgiyi inşa etmek ve benimsemekten oluşur.
- C. Etkileşimli boyut: Bireyin başkalarıyla olan ilişkileriyle bağlantılı bilgisinin büyümesinden oluşur ve bu ilişkiler bilişsel çatışmalar tarafından yönlendirilir. Bilişsel çatışma genellikle eşit taraflar arasında, yani öğrencilerin kendi aralarında gerçekleşir.

3- Bilişsel kuramı: Öğrenme bu psikolojik kuramın konusunu temsil eder, dolayısıyla bireylerin öğrenme sürecini açıklamaya çalıştığını görürüz. Bilişsel, öğrenme konusunun üç tür bilgi içerdiğini iddia eder:

- A- Bildirimsel Bilgi (Declarative knowledge): Bir öğrenci, söz konusu ders, iş ya da görev ile ilgili kendisinin performansı ve nelerin etkileyebileceği hakkında bilgi.
- B - Prosedürel Bilgi (Procedural knowledge): Öğrenmenin başarıyla nasıl gerçekleşeceğini, nasıl yapılacağını bilmektir.
- C - Koşullu Bilgi (Conditional knowledge): “ne zaman ve neden öğreniyoruz” şeklindeki iki temel soruyu yanıtlayan bilgilerdir.

Bilişsel kuram, bireyin gösterdiği bilgi türüne göre farklılık gösteren öğrenme stratejilerini kullandığını gösterir.

Tunus eğitim programının kurucuları, bu epistemolojik temelleri, öğrenme ve öğretme süreçleri arasındaki ilişkinin doğasını yeniden gözden geçirmeye ihtiyaç olduğunu görmektedir. Öğretim stratejisi okul bilgisini yeterliliklerin hizmetine sunar ve öğrenciyi eğitim sürecinin merkezine yerleştirir. Öğretmeni ise yardımcı bir araç olarak değerlendirme yapan ve öğrenciye destek olarak gören eğitim modelinin temellerini atar. Öğrenmenin nihai amacı, öğrencilerin toplumsal bütünleşmede onlara yardımcı olan yetkinlikleri geliştirmelerine yardımcı olmak olduğundan yetkinlikleri inşa etmeye yardımcı olmak için bilgi kaynaklarını onların kullanımına sunmak önemli hale gelmiştir. Öğrenci bir okul ve/veya yaşam problemini çözmek için gerektiğinde kullanamadığında bilgi gerçek bir anlam kazanmaz. Bu nedenle öğrenme-

öğretme sürecinde amaçların düşünülmesi önemlidir. Bu bağlamda yeterliliği, yeni veya alışılmadık bir durumla yüzleşmek, ona uyum sağlamak, sorunları çözmek ve bir projeyi tamamlamak için bütünleşik bir bilgi, beceri ve davranış setini etkin bir şekilde kullanma yeteneği olarak tanımlayabiliriz. (Tunus 5. sınıf müfredatı, S5)

Temel Eğitimi, becerileri, *dilsel yazılı beceriler* (okuma ve yazma) ve *dilsel özlü beceriler* (sözlü iletişim) olarak iki gruba ayırmakta ve bu düzeyde kazanılması hedeflenen beceri düzeyini şu şekilde açıklamaktadır:

Sözlü Beceriler	Yazılı Beceriler
1- Öğrenci, yaşlılarıyla sözlü olarak iletişimi geliştirir ve önemli durumlarda iletişim ve diyalog kurallarına saygı gösterir. 2 İyi dinlediğini gösteren geri bildirimde bulunur. 3- Sözlü diyaloga katılır, düşüncesini ve duygularını ifade etme becerisini geliştirir. 4- Uygun tonlama kullanır, anlaşılır bir şekilde konuşur. 5- İletişimsel konumuna göre çeşitli dil üslubu/ jargon/ alan dili kullanır. 6- Mesajlarını pekiştirmek, maksadını kanıtlamak ve başkalarıyla anlaşmayı kolaylaştırmak için dil dışı gösterge araçlarını kullanır. Metinlere olan ilgisini ifade eder	1- İçeriği ve yapısı basit olan metinleri okur. 2- Kolay stratejilere göre metinlerden fikir çıkarır. 3- Gerçek hayatıyla ilgili metinlere tepki verir. 4- Amaçlanan yazı stiline özgünlüğüne uyan tutarlı metinler yazar. 5- Günlük yaşamını yansıtan ve kişisel ihtiyaçlarını ifade eden metinler üretir. 6- Yaşayan gerçekliğini ve kişisel deneyimlerini ifade etmek için dilsel varlıkları kullanır. 7- Okunaklı el yazısı ile yazar. 8. Uygun medya/ teknoloji araçları kullanır. 9- Okuduğu veya ürettiği metinlere karşı beğenisini ifade eder.

Tablo 4: Tunus Öğretim Programına Göre Sözlü ve Yazılı Dil Becerileri

Okuma: Tunus Arapça dil programına göre temel eğitim, “öğrencilerin çeşitli metinleri okuyabilen etkili okuyucular olmalarını sağlar. Daha sonra bunları yazı türlerine göre (anlatı metni - betimleyici metin - tartışmacı metin) kolayca kategorize edebilirler. Okuma, öğrencilerin anlam inşa eden ve kendi dilsel ve semantik dünyalarını inşa eden yararlı veriler veya onlardan çıkarmayı” amaçlar. Öğrencilerden “metindeki fikirleri çeşitli planlara dayanarak ve kendi aralarında birleşen çeşitli stratejiler benimseyerek yeniden oluşturmaları” istenir. Bu, öğrencilerin “metin oluşturmadaki anlamların etkileri konusunda farkındalıklarını

artırır ve onları mantıksal olarak örneklemelemlerini ve yorumlamalarını sağlar”. Böylece, söylemin “dış anlamlarının rasyonel farkındalığını arayabilecek ve yazarın söylemindeki anlam ve niyetlerini yorum ve gözlem /inceleme yoluyla kavrayabilecektir”. (Temel Ortaokul Eğitimi: Arapça Dili Programı S:7)

7. ve 8. sınıf Arapça öğretim programında temel metin çözümleme etkinliklerinden oluşan okuma dersi, metinlerin hem anlamsal hem de yapısal düzeyde incelenmesinden oluşmaktadır. Bu değerlendirme metni oluşturan temel öğelerin nasıl yapıldığı konusunda öğrencilere rehberlik etmeye çalışır. Anlamsal düzeye gelince, temel eğitim hazırlık aşamasının her sınıfında metinlerin ele aldığı düşünsel ve duygusal içerikleri ifade eder. Yapısal düzeye gelince, bu metinlerin, özellikle de anlatı, betimleyici, tartışmacı ve diyalog metinlerinin yer aldığı çeşitli yazılar anlamına gelir. 7. ve 8. sınıf Arapça öğretim programında öğrenciler öyküleyici metinleri çözümlemeyi, diyalog ve betimleme bileşenlerini incelemeyi öğrenirler. Öyküleyici metinlerin baskınlığı 7. sınıfta gerçekleşirken, 8. sınıfta betimleyici ve diyalog metinlerinde artış görülmektedir. Öğrenciler ayrıca 7. sınıfta, seviyelerini aşan teknik özelliklerini dikkate almadan, serbest şiirsel metinlerin sınırlı bir şekilde ele alınmasıyla, basit şiirsel metinlerin yapısını keşfetmeye başlarlar. Temel eğitimin 8. sınıfında öğrencinin ilgi odağı da klasik ve serbest şiir metinleri çalışılarak şiire yönlendirilmekte ve bu seviyede öğrenci şiirin aruz ölçüleri gibi özelliklerini öğrenecektir.

Yazma: Temel Okul Arapça Öğretim Programının ikinci aşamasına göre, öğrenciler olası bir iletişim biçimi olarak yazmanın yöntemlerine sahiptirler. Buna göre sözlü söylemin özellikleri ile yazılı söylemin özellikleri arasındaki farkları idrak ederler. Öğrenciler yazma eylemini oluşturan kavramlara sahip olduklarında, bu kazanımları yazma projelerine entegre etmek için kademeli olarak çalışacaklardır.

Bunun yanında bu kazanımlar onların genel dilsel, edebi, bilimsel ve kültürel bilgilerini zengin anlamlara sahip, sağlam yapılı, sıkı anlatımlı, çeşitli kalıplara sahip metinler inşa etmek için kullanmalarını sağlar. Yazma yeterliliği, aslında, ister okul bağlamı ile ilgili olsun, ister okul dışında hayattan gelenlerle ilgili olsun, öğrencilere sunulan çeşitli ihtiyaçlara yanıt verir.

Yazma becerisi, Arapça dilinin alanlarının ötesine geçerek diğer öğrenme alanlarına girme özelliklerine sahiptir. Yazma becerisinin araçlarına sahip olan öğrenci, metin oluşturma kurallarına uyarak ve uygun yazılı söylem biçimlerini yöneterek mutlaka iyi bir planlama, gözlem ve sınıflandırma becerisi kazanır. Öğrenci buna göre hatıra, hikâye, masal ve makale üretir. Yazma etkinlikleri, beyni gramer, yapı ve semantik yazım kurallarına uyması için eğitir.

Öğrencilerin yazılı üretimlerini zenginleştirmek için çeşitli kaynakları kullanmaya yönlendirip yazma dersleri sırasında öğrenciler yazılı ödevlerini sundukları modern iletişim araçlarından yararlanmaya ve yazılarının kalıcı olmasını ve yayılmasını garanti edecek okuyucular aramaya yönlendirilir. (Temel Ortaokul Eğitimi: Arapça Dili Programı S:20)

Sözlü iletişim: Tunus dil eğitim sisteminde konuşma ve dinleme/izleme becerileri birleştirilmiş ve “sözlü iletişim becerileri” başlığı altında sınıflandırılmıştır. İkinci kademe ortaokul Arapça dili öğretim programına göre, bu yeterliklerin öğretimi, öğrencilerin çeşitli farklı iletişim ortamlarında fikirlerini, düşüncelerini, duyumlarını ve algılarını sözlü olarak kolayca ifade etmelerini amaçlar. Buna göre öğrenciler, saygı yansıtan sözel söylemin yapısına ve durumuna dikkat etmek için en etkili iletişim yöntemlerini tasarlayarak ve güvenli stratejileri benimseyerek bağlamın ve bileşenlerinin analizini yargılamayı öğrenirler. (Temel Ortaokul Eğitimi: Arapça Dili Programı, s:30)

Dil Bilgisi: Tunus dil programlarının genel amaçları şunlardır:

- * Arapça öğrenmeye yardımcı olan dili üç beceriyle çalışmaktır: okuma, yazma ve sözlü iletişim.
- * temel eğitimin ikinci aşamasında dil öğretimi olup, öğrencinin şunları yapabilmesini amaçlamaktadır:
 - Arapça dilini çeşitli amaçları yazılı ve sözlü olarak ifade etmek için kullanmak.
 - Arapçayı ve sistemini, onun bilgisini zenginleştirmesini sağlayacak şekilde nesnel ve sağlam bir şekilde tasvir etmek.
 - Öğrencinin çeşitli gramer yapıları ve morfolojik formlar ve bunların sözlü ve yazılı iletişimdeki rolü hakkında farkındalığını artırmak.
 - Öğrencinin dil bilgisini metinleri okumak ve anlamak için kullanmasını sağlamak. (Temel Ortaokul Eğitimi: Arapça Dili Programı S:12)

Aruz: 8. sınıf öğrencileri, okuma ve sözlü iletişim derslerinde aruz vezni (ölçüsü) ile tanıştırılır. Ders esnasında şiiri ezberleyerek, sesli okuma sanatını öğrenirler(Temel Ortaokul Eğitimi: Arapça Dili Programı S:40)

Türkiye ve Tunus'ta Anadili Öğretim Ders Kitaplarının Karşılaştırılması

Anadilin Eğitiminde Ders Kitabının Yeri

Ders kitabı, “bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı basılı bir öğretim materyali” olarak görülmektedir (Demirel ve Kıroğlu 2008, s. 2). Bu anlamda ders kitapları, eğitim programının sınıf ortamındaki prosedürel uygulama aracıdır. İşeri (2007. akt. Yaylı. 2014.), ders kitabının işlevini ve değerini şöyle açıklamaktadır:

1. Ders kitapları, öğretim programının amaçlarına ulaşılabilmesi için öğretimin en temel araçlarından biridir ve bu anlamda önemli bir işleve sahiptir.
2. Eğitim hizmetlerinin vazgeçilmez araçları olarak insan kaynaklarının niteliğinin geliştirilmesi açısından ders kitaplar, öğretmenler, fiziksel olanaklar ve eğitim programları kadar önemli bir yere sahiptir.
3. Ders kitapları, öğretim programının amaçlarının gerçekleşmesinde öğrencilerin ve öğretmenlerin temel başvuru kaynağı ve kılavuzu olma niteliği taşımaktadır.
4. Ders kitapları, öğretimin gerçekleşmesinde öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasını sağlamaktadır.
5. Ders kitapları, öğretimin niteliğini doğrudan etkileyen etmenlerin başında yer almaktadır.
6. Ders kitabı, biçim ve içerik açısından bilgi yüklü grafiksel tasarım ürünüdür. Se çilen metinlerin resimlenmesi ve eğitsel açıdan tasarlanması da önem kazanmaktadır.
7. Ders kitabı, öğretim araç gereçlerinden en yaygın kullanılan ve en kolay ulaşıla- bilir olan bir araç olma niteliğine sahiptir. Bu nitelik onun özenle hazırlanmasını gerekli kılmaktadır. (İşeri, 2007 s.62-63)

Dizgeli temel dil becerileri öğretimi öğrencinin yaratıcılığını, anlama-ifade gelişimini ve kelime dağarcığını geliştirir. Anadili öğretimi hem bireysel hem de toplumsal açıdan düzenleyici bir misyona sahiptir. İnsanlar dil ile düşünür ve iletişim kurar. Bir milletin anadili, onun bilincini ve zenginliğini yansıtan canlı bir varlıktır. Anadil, bireylerin duygu ve düşüncelerini aktarmaları ve ifade etmeleri için en temel araçtır. Bu nedenle iyi bir anadili öğretiminin sürdürülmesi, bireyler arasında sağlıklı bir iletişimin kurulmasına, toplumda bilincin sağlanmasına, milli kültürün korunmasına ve öğrenen, anlayan ve kendini ifade edebilen nesiller yetiştirerek insan kaynaklarının değerlendirilmesine yol açar.

Bu bağlamda, anadili eğitim programı, sağlam program, yöntem ve araçları kullanarak öğrencilerin dillerini doğru kullanmalarını ve geliştirmelerini amaçlar. Öğrenciler anadili dersi esnasında programla değil, kitaplarla ve diğer öğretim materyalleriyle karşı karşıya gelirler. Her ders için geçerli olduğu gibi, anadili dersleri için de araç ve gereç kullanımı kaçınılmazdır. Araç ve gereçler, öğrenmenin hızına, kalıcılığına ve etkililiğine etki eden önemli öğelerdir.

Anadili öğretiminde amaç, kendi kazanımları doğrultusunda öğrenmeyi hızlı, etkin ve doğru bir şekilde gerçekleştirmektir.(Yalınkılıç, 2014 s.14)

Anadili öğretiminde derslerde kullanılabilecek birçok araç vardır. Modern örgün eğitim, standartlaştırılmış, akademik sonuçlara dayalı özellikleriyle karakterize edilir. Ders kitapları dil öğrenimi için kullanılan en önemli araçlardan biridir ve belirli bir temel ders kitabının seçiminde önemli bir profesyonel, finansal ve politik çaba vardır. Bu bağlamda Özbay (Özbay, 2003, s. 27), Türkçe öğretmenlerinin derslerinde ders kitabından %94,44 oranında yararlandıklarını tespit ederek, okullarda Türkçe derslerinin öğretimine katkı açısından önemi yansıtmaktadır. Çoğu dil programında önemli bir bileşen olan ders kitapları temel dil becerilerini kazanmanın işlevsel anahtarı olarak görülmektedir. Çeçen ve Çiftçi, ders kitaplarının özellikle Türkçe derslerinde öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmada önemli bir işleve sahip olduğunu öne sürmektedir. Bu işlev, kitaplarda yer alan metinlerden kaynaklanmaktadır. Çünkü Türkçe derslerinde bütün dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi) bu metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Çeçen ve Çiftçi. 2007 s.39).

Eğitimde, öğrencilerin aldığı dil girdisinin çoğu ve sınıfta gerçekleşen dil pratiği ders kitaplarına dayanmaktadır. Derslerin içeriğini, becerilerin dengesini ve aktivite türlerini tasarlarlar. Bunun yanı sıra ders kitapları, öğretmenlerin öğretici ders kılavuzunun birincil tamamlayıcı olup derslerin nasıl planlanacağı ve öğretileceği ve öğretmenlerin kullanabileceği formatlar hakkında fikir verebilirler.

Türkiye ve Tunus'taki öğrencilerin Türkçe-Arapça ders kitapları “Öğrenci Ders Kitabı” ve “Öğrenci Yazılı becerilerin kitabı” ndan oluşmaktadır. Bu kitaplar Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz olarak dağıtılırken, Tunuslu öğrenciler için kitapçılardan satın alınmakta ve kısmen Tunus Terbiye ve Eğitim Bakanlığı tarafından sübvansede edilmektedir. Öğrenci ders kitabı, öğrenme-öğretme amaçlı öğretim programına göre hazırlanmış dil becerisi etkinliklerine ve değerlendirme formlarına rehberlik eden metinleri içermektedir. Öğretmenler için ise hem Türkiye’de hem de Tunus’ta eğitim sürecine yardımcı olmak için yönergeleri içeren bir "Öğretmen Kılavuz Kitabı" kullanılmaktadır.

Türkçe ve Arapça Anadili Kitapları ile ilgili Dış Özelliklerinin Karşılaştırılması

Aşağıdaki Tabloda yer alan ders kitaplarının biçim ve tasarımının incelenmesinde Arı'nın sınıflandırması (Arı, 2014 s.49) kullanılacaktır:

Tablo 5: Türkçe ve Arapça Kitapların Dış Özelliklerinin Karşılaştırılması

	Ölçütler	Arapça Ders Kitaplarının Dış Özelliklerinin			Türkçe Ders Kitaplarının Dış Özelliklerinin		
		Var/ Uygun	Kısmen uygun	Yok/ Uygun değil	Var/ Uygun	Kısmen uygun	Yok/ Uygun değil
Fiziki Unsurlar	Kitabın ağırlığı öğrencilerin yaş ve seviyesine uygundur (200-500 gr. arası)	X			X		
	Kitabın boyutları, yönetmeliklere uygundur (19x27cm ±1cm.).		X		X		
	Kitabın kapağı Türkçe/Arapça dersine yöneliktir.			X		X	
	Kitap kapağı Bristol (ön yüzü yarı parlak iç yüzü beyaz) karton kâğıt çeşididir	X			X		
	Birinci hamur kâğıt kullanılmıştır.		X			X	
	Cildi kaliteli ve dayanıklıdır.		X			X	
	Kapakta katlama (destek) izi vardır.			X			X
	Kâğıt yüzeyi pürüzsüzdür.		X			X	
	Kâğıt yoğunluğu uygundur (arka sayfadaki yazı ve resimler görülmez).		X			X	
	Farklı temaları göstermek için sayfaların açılan yönleri farklı renktedir.	X			X		
	Resimler ve çizimler renklidir.	X			X		
	Resimler ve çizimler nettir.	X			X		
	Kâğıdın yapısı kolayca yırtılmayı ve yıpranmayı engelleyici niteliktedir.		X			X	
Tipografik Unsurlar	Yazı boyutu (en az 10 punto) öğrencilerin yaş ve seviyesine uygundur.	X			X		
	Serifli yazı karakteri kullanılmıştır (Times New Roman vb.).	X			X		
	Başlıklar siyah ve koyudur (bolt).	X			X		
	Tema başlıkları ve bölümlerindeki yazılar renklidir.	X			X		
	Farklı unsurların (serbest okuma parçası, dinleme metni vs.) belirtilmesi renkli yazıyla sağlanmıştır.	X			X		

	Sayfaların altında, üstünde ve kenarlarındaki boşluklar uygundur(en fazla 2 cm.)	X			X		
	Satırlar arası boşluklar yazının okunmasını kolaylaştırmıştır.	X			X		
	Sözcükler arasında gereğinden fazla boşluk yoktur.	X			X		
Düzen	Kitabın kapağı yönetmeliklere uygundur.	X			X		
	İç kapak yönetmeliklere uygun şekilde düzenlenmiştir.	X			X		
	Metin ve etkinliklerden önce gelen unsurlar yönetmeliklere uygundur.	X			X		
	Metin ve etkinliklerden sonra gelen unsurlar yönetmeliklere uygundur.	X			X		

Arı Tablosundaki sınıflandırma, kitapların dış özelliklerini üç ana düzeyde inceler: Düzen, tipografik ve fiziksel unsurlar. Tablodan da görüldüğü gibi her iki ülkedeki anadili ders kitapları yaklaşık olarak aynı dış fiziksel özelliklere sahiptir. Ders kitaplarının dış fiziki şekilleri ve özellikleri kabul edilebilir durumdadır. Hem Arapça hem de Türkçe ders kitaplarının orta kalitede kâğıt ve kapaklara sahip olduğu görülmektedir.

Türkçe ders kitaplarının sayfalarını incelemeye başladığımızda, kapağın ve kitabı tanıtan ilk sayfaların ardından, ulusal özelliklerinin bir Türk bayrağı ve milli marşın ardından Türk lideri Atatürk'ün büyük bir resmi ile sunulduğunu fark ederiz. Bu ulusal özellikler, incelediğimiz Tunus Arapça ders kitaplarında yer almamaktadır. Tunuslu olduklarını gösteren tek şey Tunus Cumhuriyeti ve Tunus Eğitim Bakanlığı ile ilgili yazılı başlıklardır.

Türkçe ders kitaplarının dış kapağı, dil öğretim kitabı için kullanılan resim türleri ve renkler açısından Arapça ders kitaplarına göre ders konusuna daha uygun resim özelliklerine sahiptir. Türkçe kitapların dış kapağında kitap, kalem, kitaplık veya kırmızı çizen gibi okumayı ifade eden resimler yer alırken, Arapça kitaplarda soyut sanat unsurları yer almıştır.

Resimlerin kullanımıyla ilgili olarak, bir ders kitabında yer alan görsel özelliklerin, küçük okuyucuları cezbetmede ve onları kitapları sevmeye motive etmede çok önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Birçok araştırmaya göre, resimlerin dilsel metin mesajlarını çözmeye ve anlamaya yardımcı olduğu kanıtlanmıştır. Ortaokul öğrencileriyle ilgili yapılan bir araştırmada, okurken görsel imgeler oluşturma becerisinden yoksun olan öğrenciler genellikle anlama güçlüğü yaşadıkları tespit edilmiştir (Bkz. Hibbing ve Rankin-Erickson, 2003). Bu nedenle sözlü metni görsel öğelerle desteklemek, öğrenciye mantıklı gelen uygun bağlamların

ve anlamların oluşturulmasına yardımcı olabilir. Bu bağlamda resimler, edebi metin, dil becerilerini geliştirmek için tanıtmak, yorumlamak, tartışmak ve alıştırma yapmak için didaktik araçlarla doldurulma eğilimindedir. Görsel öğelerin didaktik araçlar olarak dil öğretimine sunabileceği öğretim katkısı ve önerisi, başka herhangi bir yazılı etkinlikle değiştirilemez. Söz konusu ders kitaplarındaki görsellerin metinlerle uyumlu olduğu düşünölse de daha çok bir “süsleme” işlevi görmektedir. Hem Türkçe hem de Arapça ders kitaplarında resimlerin eğitici değeri, önemli öğrenme fırsatları yaratmama pahasına yeterince kullanılmamaktadır. Resimler, okuma metninin anlaşılmasını desteklemek ve öğrencilerin konuşma becerileri geliştirmek için kullanılabileceği gibi okumayı zedeleme riskini taşıyabildiğinden dolayı iki ucu keskin bir kılıç olarak görülebilir. Çocuk psikolojisi ve eğitimi ile ilgili araştırmalara öncülük eden Yavuzer'e göre, çocuğun sanatsal gelişimi, gelişim sürecinde çocuğun yaptığı resimlerden hareketle beş dönemde ele alınmaktadır. Bunlar:

1. Karalama Dönemi (2-4 yaş),
2. şema Öncesi Dönem (4-7 yaş),
3. şematik Dönem (7-9 yaş),
4. Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 yaş) ve
5. Görünürde Doğalcılık Dönemi (12-14 yaş) (Yavuzer, 2017, 31).

Bu dönemlerin özelliklerinin bilinmesi ders kitaplarındaki resimlerin çocuğa uygun olup olmadığının belirlenmesi açısından önemlidir. İlgili yaş çalışma grubumuz Görünürde Doğalcılık döneminde olup, bu yaş grubunda nesnelerin oranları, boyutları, derinlikleri çizgilere yansır. İnsan figürü büyük bir ayrıntıyla çizilir. Bu dönemde giysiler sadece kız ve erkeği ayırt etmek için kullanılmaz, vücut hareketinin tasviri için kullanılır. Renkler görsel duyusu ağır basan çocuklarda gerçeğe uygundur, öznel olan çocuklar ise duygularına dayanarak renk seğerler.

Ortaokul çağında daha önce verilen bilgilere göre 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin mantıklı düşünme, 7. ve 8. sınıflarda ise doğalcılık özellikleri gösterdiğini görebiliriz. Bu seviyelerde ders kitaplarındaki şekil ve renkler, öğrencilerin algılarını iletme için gerçek nesnelerle eşleşmelidir. S. Özdemir, tıpkı metinlerde olduğu gibi, resimlerde de çocuğa uygun olma ilkesinin dikkate alınması gerektiğine değiniyor. Çocuğun dünyasında istenmeyen şiddet, kabalık ve cinsellik gibi unsurlara resimlerde yer verilmemelidir (Özdemir, 2019, S.74).

Bu bağlamda, Türkçe ders kitaplarında sınıf dışı ve sınıf içi görsel-işitsel etkinlikler QR kod çevrimiçi uzantıları şeklinde sunulurken, Tunus ders kitaplarında CD'lerde yer almaktadır. Çalışmamızda, bu materyallerin incelenmesini dikkate almadığımızı, ancak programlı örgün eğitim prosedürünün bir parçası olarak bunlardan bahsetmemiz gerektiğini belirtmeliyiz. Çalışmamızda resim, karikatür, broşür, harita, fotoğraf... gibi sadece görsel metinleri dikkate alacağız.

Türkçe ders kitaplarında görsellerin kullanımı Tunus kitaplarına göre oldukça daha zengindir. Resimler uygun bir boyuta sahip olup öğrencileri görselleri incelemeye davet eden ve konuşma alıştırmaları için iyi bir yorumlama konusu olabilecek canlı renklere sahiptir. Ulusal geleneksel kültür unsurları (adetler, görenekler, milli kıyafetler, özel günlerin kutlamaları... vb.) bulunmaktadır. Kullanılan görsel öğeler çeşitlilik göstermektedir: bazıları süsleme amaçlı, bazıları ise dil öğretimi kapsamına hizmet etmektedir. Metinde öğretim ögesi olarak kullanılanları incelediğinde fotoğraf, resim, dijital resim, grafik, tablo, illüstrasyon, hikaye haritası, kavram haritası, kroki, afiş, broşür, harita... vs bulunduğu anlaşılmaktadır.

Eğitimde ortaokul öğrencilerini hedeflemesi gereken resim konuları daha çok gerçek hayat, insanlar ve olaylarla ilgilidir. Ders kitaplarında görsel metinlerin hem Türk kültür mirasından hem de modern yaşam özellikleriyle iç içe detayları ele aldığı görülmektedir. Görsel öğeler, bazı ulusal ve tarihi şahsiyetlerin hayatını çizmek için çizgili romanlar gibi farklı türlere hizmet etmiştir (örnek: 5. Sınıf Türkçe ders kitabında “Boğaç Han” ile ilgili ve 6. Sınıf ders kitabında “Aziz Sancar” hakkında romanlar). Bir başka örnekte, “Hacivat ile Karagöz” üzerinden drama türünü konu alan metinlerdeki resimlerin kullanımının ortaokul boyunca farklı sınıf düzeylerinde geliştiğini görüyoruz: 5. 6. ve 7. sınıflarda boyalı görseller kullanılırken 8. sınıf düzeyinde perde tiyatrosunun gerçek fotoğrafı kullanılmıştır.

Tunus Arapça öğretimi ders kitapları, Türkçe ders kitaplarına göre daha az görsel unsur içermektedir. Resimler genellikle metnin bazı bağlamlarını tasvir eder, ancak renk, ayrıntı ve boyut açısından estetik yönü kaçırır ve çoğu durumda dekoratif unsurlara indirgenir.

5. ve 6. sınıf düzeyindeki ders kitaplarında 7. ve 8. sınıf düzeylerine göre daha fazla görsel öge bulunmaktadır. Arap dünyasının ve diğerlerinin uluslararası temsili için ulusal kültürel miras göz ardı edilmektedir. Tunus gelenekleri ve giyimiyle ilgili temsil edilen kültürel unsurlar mimari ve giyim ile sınırlıdır. Günlük yaşam, modern yaşamı ve teknolojiyi yansıtmadığı için yanlış sunulmaktadır.

7. ve 8. sınıflarda ders kitaplarında ve yazılı becerilerin kitaplarında kullanılan resimlerin sayı ve kalitesi azalmakta, bu da tümdengelim rolünü etkilemekte ve verimini d    rmektedir. Görsel  zellikler, öğrencilerin dikkatini çekecek veya tart   ma yaratacak şekilde gösterilmemiş veya sunulmamıştır.

Tablonun incelediği ana sınıflandırma seviyeleri arasında tipografik unsurlar yer almaktadır. Bu bağlamda tipografi, yazılı dili okunabilir ve g r nt lendi inde çekici kılmak için yazı düzenleme sanatı ve tekniği olarak tanımlanır (Bringham, 2005. s. 32). Yazı düzeni, yazı karakterlerinin, nokta boyutlarının, satır uzunluklarının, satır aralığının ve harf aralığının seçilmesini ve ayrıca harf çiftleri arasındaki bo lu un ayarlanmasını içerir. Bu yönüyle tipografi, ders kitaplarının tasarımında eğitsel ve işlevsel bütünlük kapsamında önemli kriterlerden biridir. Söz konusu olan Türkçe ve Arapça ders Kitaplarının, istenen kriterlere sahip olduğunu görünmektedir. Kitaplarda Kullanılan yazı boyutları öğrencilerin ya larına ve seviyelerine uygundur. Farklı yerlerde serifli/ serifsiz yazı karakterleri kullanıldı. Serifli yazılar, Türkçe ders kitaplarında Arapça ders kitaplarına göre pek az kullanılmıştır. Kullanılan başlıkları, Tema başlıkları, bölümleri, farklı beceri ve etkinlik unsurların belirtmesi için renkli ve kalın yazıyla sağlanmıştır.

Türkiye' nin ortaokul Türkçe ders kitapları ile Tunus'un ortaokul Arapça ders kitaplarının "düzen unsurları" yönetmeliklerine uygun hazırlandığı görülmektedir.

Türkçe ve Arapça Ders Kitapların İç Özelliklerinin Karşılaştırılması

Çocuğun ihtiyaçlarını, özelliklerini ve ilgi alanlarını dikkate alma ihtiyacının bilincinde olarak, dil öğretiminde hem yaş gelişim koşullarına hem de istenen hedeflere cevap veren gerekli kalitede okuma materyalleri sunmak çok önemlidir. Bu bağlamda çocuğun kendi hayal, düşünce ve ilgi dünyasına hitap eden bir edebiyata ihtiyacı vardır. Hedeflenen bu minik okuryazar edebiyatının, görsel ve dilsel olarak çocukların duygu ve düşünce dünyasında istenen etkileri uyandırabilmesi için bazı temel özelliklere sahip olması gerekir (Sever, 2013). Bu bağlamda temel eğitim kaynağı olan ders kitabı anadilini öğretmek, farklı edebiyat türlerini tanıtmak ve öğrencilere kültürlerini sevdirmek hedeflerine ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır. Ders kitaplarındaki metinler, çocuğun zihnine, dil düzeyine ve psiko-sosyal gelişimine uygunluk çerçevesinde, eğitim misyonunu estetik boyutlarla paralel olarak gerçekleştirmek için çok kavramlı boyutlarla yüklenmelidir.

Çocuk edebiyatı metinleri, bazıları yazı tipi, noktalama işaretleri, illüstrasyon gibi konfigürasyon/görünüş yönleriyle ilgili, bazıları ise edebiyat türü, kültürel değerler, kelime bilgisi ve dilbilgisi kuralları gibi metin içindeki sanatsal içerikle ilgili birçok özellik içerir.

Bu yönler, dil becerilerini ve sanatsal hissi iyileştirir. Çeşitli edebiyat metinlerini okumak öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirir. Zihinsel olarak kelimelerdeki kavram ve anlamlar hakkında daha bilinçli hale gelirler. Öğrenciler okuduklarını ve dinlediklerini anlayabilir ve kendilerini doğru kelimelerle doğru şekilde ifade edebilirler.

Çocuk edebiyatı da duygusal ve zihinsel gelişime katkıda bulunur. Edebiyat, benliğin ve ulusal kültürün benlik imajını geliştirmeye yardımcı olur. Öğrenciler kendilerine, toplumlarına, ülkelerine ve tarihlerine ve diğer insanlara değer vereceklerdir. Duygusal olarak konuşursak, kendilerine güven duyarak ve kendilerine değer vererek iyileşeceklerdir. Estetik açıdan bakıldığında, farklı edebiyat türlerine maruz kalan öğrenciler, okudukları metinlerin sanatsal yönüne özel bir ilgi geliştirir ve daha çok sanatsal kaynak okumaya çalışırlar. Ulusal edebiyat mirasına değer verecek, onu sürdürecektir, yaratıcılıklarını teşvik edecek ve hayal gücünü geliştireceklerdir.

Türkçe ve Arapça Ders Kitaplarının Okuma- Anlama Becerisinin Karşılaştırılması

Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri ve temalar

Değerlendirmemizin bu bölümünde hem Arapça hem de Türkçe ders kitaplarının iç özellikleri açısından incelenecektir. Bu bağlamda, aşağıdaki tabloda çalışmamıza örnek aldığımız 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki metin iletileri ve edebi türleri her bir ünite incelenerek belirlenmiştir.

2021-2022 eğitim öğretim yılında kullanılan Türkçe Dersi Öğretimi Programında 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde sekiz tema, her temada eşit dağılım olması kaydıyla ve her sınıfa uygun 4 metin kullanılmaktadır. Her temada metinlerden üçü okuma, biri dinleme/izleme metni ve biri serbest okuma metni yer almaktadır. Sonuç olarak toplam okuma ve dinleme/izleme becerileri için 40 metin kullanılmaktadır. Ayrıca her bölümün sonunda “Tema Değerlendirme Soruları” bulunmaktadır.

MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019), ders kitaplarında yer alan metinlerin tür özelliklerini şu şekilde sunmaktadır:

TÜRLER	5	6	7	8
BİLGİLENDİRİCİ METİNLER				
Anı	+	+	+	+
Biyografiler, Otobiyografiler			+	+
Blog		+	+	+
Dilekçe	+		+	+
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)	+	+	+	+
e-posta	+	+	+	+
Günlük			+	+
Haber Metni, Reklam	+	+	+	+
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)	+	+	+	+
Gezi Yazısı		+	+	+
Makale / Fıkra / Söyleşi / Deneme	+	+	+	+
Mektup	+	+	+	+
Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvayazıları, motto, döviz vb.)	+	+	+	+
Sosyal Medya Mesajları	+	+	+	+
HİKÂYE EDİCİ METİNLER				
Çizgi Roman	+	+	+	+
Fabl	+	+	+	+
Hikâye	+	+	+	+
Karikatür	+	+	+	+

Masal / Efsane / Destan	+	+	+	+
Mizahi Fıkra	+	+	+	+
Roman	+	+	+	+
Tiyatro	+	+	+	+
ŞİİR				
Şarkı / Türkü	+	+	+	+
Şiir	+	+	+	+

Tablo 6: Sınıf düzeylerine göre metin türlerinin dağılımı (MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019)

Bu hususta MEB Türkçe Öğretim Programına göre metin türlerinin bilgilendirici, hikâye edici ve şiirsel olmak üzere 3 kısım altında toplandığı görülmektedir. Her ders kitabındaki metin sayısı 40'tır ve sınıf düzeyine göre farklı şekillerde dağıtılmaktadır.

" Belirtilen metin sayıları içinde kalmak kaydıyla hangi temada, hangi metin türlerinin yer alacağı ders kitabı yazarının/yazarlarının tercihine bağlıdır. Metin türlerinin dengeli dağılıp dağılmadığı metin biçimlerine göre belirlenecektir. Örneğin "Bilim ve Teknoloji" temasında bilgilendirici metin daha fazla olabilir. Başka bir temada ise şiir türündeki metinlere daha fazla yer verilebilir. Ancak ilke olarak metin türlerinin temalar arasında, kitap bütününde dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması esastır." (MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019)

2019 Türkçe öğretim programından orijinal olarak uyarlanan yukarıdaki tablodan da anlaşılabacağı üzere; 5, 6, 7. ve 8. sınıf kitaplarında yirmi sekiz tür arasından şiir metinlerinden ikişer, hikaye edici metinlerden sekizer eşit olarak dağıtılmışken; bilgilendirici metinlerden 5. sınıfta onar, 6. sınıfta on birer ve 7. ve 8. Sınıfta ise on dörder dağıtılmıştır. Biyografi, günlük gibi edebiyat türleri 7. ve 8. sınıfta öğretilirken blog, gezi yazısı türleri 6. sınıftan itibaren öğretilmektedir. Ayrıca dilekçe türünün 5., 7. ve 8. sınıflarda öğretilen türlerin bir parçası olmasına rağmen 6. sınıfta yer almadığı da fark edilmektedir. MEB Türkçe Kitapları 'nın son sayısı çerçevesinde ortaokulun sonuna kadar öğrencilere her türlü edebiyat okuma olanağı sağlanmaktadır.

Tablo 7: MEB Ortaokul Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Temalar

Sınıf	Temalar	Metin Türü
MEB 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	1. Birey ve Toplum	1. Şiir, Deneme, Sohbet, Dinleme Metni, hikâye
	2. Milli Mücadele ve Atatürk	2.Şiir, Hikâye, hikâye, dinleme metni, hikâye
	3. Tema: Doğa ve Evren	3. Hikâye, gezi yazısı, hikâye, dinleme metni, şiir
	4. Milli Kültürümüz	4.Şiir, tiyatro, hikâye, dinleme

	5. Vatandaşlık 6. Sağlık ve Spor 7. Erdemler 8. Bilim ve Teknoloji	metni, roman 5. Hikâye, şiir, fabl, dinleme metni, manzum hikâye 6. Tiyatro, hikâye, makale, dinleme metni, hikâye 7. fabl, sohbet, hikâye, dinleme metni, hikâye 8. makale, haber metni, fıkra (köşe yazısı), dinleme metni, hikâye
MEB 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	1. Erdemler 2. Birey ve Toplum 3. Milli Mücadele ve Atatürk 4. Milli Kültürümüz 5. Doğa ve Evren 6. Sanat 7. Bilim ve Teknoloji 8. Sağlık ve Spor	1. Hikâye, masal, mektup, dinleme metni, şiir, 2. Gezi yazısı, tiyatro, manzum hikâye, dinleme metni, şiir 3. Anı, şiir, makale, dinleme metni, destan 4. Anı, tiyatro, makale, dinleme metni, gezi yazısı 5. Masal, şiir, anı, dinleme metni, hikâye 6. Sohbet, Roman, anı, dinleme metni, şiir 7. Hikâye, makale, çizgi roman, dinleme metni, hikâye 8. Makale, makale, broşür, dinleme metni, şiir
MEB 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	1. Erdemler 2. Milli Mücadele ve Atatürk 3. Duygular 4. Milli Kültürümüz 5. Doğa ve Evren 6. Sanat 7. Kişisel Gelişim 8. Bilim ve Teknoloji	1. Masal, hikâye, şiir, dinleme metni, roman 2. Anı, destan, şiir, dinleme metni, hikâye 3. Şiir, şiir, deneme, dinleme metni, hikâye 4. Biyografi, biyografi, şiir, dinleme metni, gezi yazısı 5. Belgesel makale, sohbet, şiir, dinleme metni, şiir 6. Makale, şiir (türkü), tiyatro, dinleme metni, Fıkra (köşe yazısı) 7. Şiir, makale, hikâye, dinleme metni, masal 8. Hikâye, çizgi roman, makale, dinleme metni, biyografi makale
MEB 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	1. Erdemler 2. Milli Mücadele ve Atatürk	1. Deneme, hikâye, şiir, dinleme metni, hikâye 2. Hikâye, makale, hikâye,

		dinleme metni, şiir
3. Bilim ve Teknoloji		3. Fıkra (köşe yazısı), çizgi roman, sohbet, dinleme metni, makale
4. Birey ve Toplum		4. Şiir, hikâye, fıkra (köşe yazısı), dinleme metni, hikâye
5. Zaman ve Mekân		5. Sohbet, şiir, gezi yazısı(röportaj), dinleme metni, şiir
6. Milli Kültürümüz		6. Destan, şiir sohbet, dinleme metni, tiyatro
7. Doğa ve Evren		7. Roman, şiir, hikâye, video, gezi yazısı
8. Vatandaşlık		8. Hikâye, şiir, hikâye, video, hikâye

2021/2022 eğitim öğretim yılı MEB Türkçe ders kitaplarında 8 ana tema bulunmaktadır. Tüm ortaokul kademelerine "Erdemler", "Milli Kültürümüz", "Milli Mücadele ve Atatürk" ve "Bilim ve teknoloji" temaları verilmektedir. Bu konu temaları Türkçe öğretim programında her sınıf düzeyinde uygulandığı için zorunlu iken diğer 4 tema yazarlar için isteğe bağlı görünmektedir.

Arapça ders kitaplarında yer alan metin türleri ve temalar

Daha önceki bölümlerde de belirttiğimiz gibi Tunus eğitim sisteminde ilkökul programında 5. ve 6. sınıflar yer almaktadır. Bu nedenle anadili öğretimi ders kitaplarında türlerin öğrencilere tanıtılma şekli 7. ve 8. sınıflardan biraz farklıdır.

Çalışmamıza gerçek nesnellik boyutunu (öznellik değil) vermek için, burada metin türünü Tunus Arapça ders kitaplarını sınıflandırmak için MEB tablosunu kullanacağız.

Tablo 8: Arapça Metin Türlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

TÜRLER	5	6	7	8
BİLGİLENDİRİCİ METİNLER				
Anı	+	+	+	+
Biyografiler, Otobiyografiler	+	+	+	+
Blog				+
Dilekçe				
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)	+	+	+	+
e-posta				
Günlük	+	+	+	+
Haber Metni, Reklam	+	+	+	+

Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnamelervb.)	+	+	+	+
Gezi Yazısı	+	+	+	+
Makale / Fıkra / Söyleşi /Deneme	+	+	+	+
Mektup			+	+
Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)	+	+	+	+
Sosyal Medya Mesajları				
HİKÂYE EDİCİ METİNLER				
Çizgi Roman				
Fabl	+	+	+	+
Hikâye	+	+	+	+
Karikatür				
Masal / Efsane / Destan	+	+	+	+
Mizahi Fıkra	+	+	+	+
Roman	+	+	+	+
Tiyatro	+	+	+	+
ŞİİR				
Şarkı				
Şiir	+	+	+	+

Tablodan da anlaşılacağı üzere blog, dilekçe, e-posta, sosyal medya mesajları, karikatür ve çizgi roman gibi modern edebiyat türleri olarak kabul edilen Arapça ders kitaplarında bazı türler bulunmamaktadır. Öte yandan, edebiyat türü olarak şarkılar müfredatta yer almasına rağmen Arapça ders kitaplarında incelenmemektedir. Bir tür olarak şiir, özellikle 5. ve 6. sınıflarda öyküleyici metinlerin fabl yoluyla çözümlenmesine hizmet etmek amacıyla kullanılmaktadır. Şiir, ilk olarak dış yapısal özellikleri ve anlamları açısından incelenmiştir. Daha sonra 7. ve 8. sınıflarda serbest şiirden başlayarak daha ağır klasik vezinli kafiyeli kasidesine doğru yoğun bir şekilde çalışılmaktadır.

5. ve 6. sınıf Arapça Okuma/anlama ders kitaplarında, sınıflandırma temadan ziyade tür bakımından metinlerin doğasına yöneliktir. Dolayısıyla bu kitapların dizin kısmına bakmaya çalışırken, metinlerin hizmet edecekleri türe göre (anlatı, betimleme, açıklayıcı metinler vb.) sınıflandırıldığını görürüz. Konular daha çok bölümler okurken keşfedilir. Bu, öğrencilerin türlerine göre metinlerin nasıl oluşturulduğu konusunda eğitilmesi amacına hizmet edecek ve daha sonra okuma kazanımlarını kompozisyon becerilerini geliştirmede kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Amaç, öğrencinin bir öyküleyici metin oluşturma yöntemini anlamasını sağlamak ve ardından onu betimleyici, açıklayıcı ayrıntılarla zenginleştirmek olduğundan, tema türden daha az önemli görünmektedir. Bu nedenle, ilk bölümlerde öyküleyici metinler yer almakta, ardından diğer betimleyici metin türleri üzerinde çalışılmaktadır.

Tablo 9: 5. Sınıf Arapça Ders Kitabında Temaları İfade Etmek için Kullanılan Türler

Temalar	Temaları ifade etmek için kullanılan türler
1. Aile	Öyküleyici metnin bileşenleri arasındaki ilişkileri tanımlar (Masal, anı, anı, hikâye, fabl, roman, deneme, masal)
2. Dünyayı keşfediyorum	Öyküleyici metinde olayların ardışıklığını görür (Hikâye, hikâye, roman, deneme, deneme, şiir, roman, masal)
3. Yeteneklerimi keşfediyorum	Öyküleyici metnin temellerini belirler (Anı, anı, masal, masal, hikâye, fabl, gezi yazısı, günlük)
4. Arkadaşlık	Öyküleyici metnini özetler (Hikâye, deneme, hikâye, gezi yazısı, hikâye, şiir, hikâye, deneme)
5. Milli sanatlar	Betimleyici metnin özelliklerini belirler (Roman, masal, gezi yazısı, anı, makale, şiir, deneme, günlük)
6. Çevre	Betimleyici ve öyküleyici anlatım arasındaki ilişkiyi gösterir (Hikâye, hikâye, tiyatro, tiyatro, tiyatro, şiir, masal, anı)
7. Bilimde keşifler	Açıklayıcı metnin özelliklerini gösterir (Gezi yazısı, masal, hikâye, biyografi, sohbet, şiir, makale, biyografi)
8. Çağdaş yaşam	Yönlendirici/eğitici metnin özelliklerini görür (Deneme, deneme, broşür, sohbet, kılavuz, şiir, anı, deneme)

Yukarıdaki Tablo, 5. sınıf Tunus Arapça ders kitabından uyarlanmıştır. 5. sınıf Tunus Arapça ders kitabı, her biri 8 metin, biri şiir olmak üzere 8 ana bölümden oluşmaktadır. İlk 4 bölüm, öyküleyici metinlerin farklı özelliklerini inceler. 5. bölüm betimleyici metinleri içerirken, 6. bölüm betimleyici öyküleyici metinlerin bir arada var olan özelliklerini inceler. 7. bölüm açıklayıcı metinleri ve 8. yönlendirici metinleri içerir.

Tablo 10: 6. Sınıf Arapça Ders Kitabında Temaları İfade Etmek için Kullanılan Türler

Temalar	Temaları ifade etmek için kullanılan türler
İşbirliği	Öyküleyici metnin yapısını ve bileşenlerini belirler. Tiyatro, anı, fabl, masal, hikâye, roman, hikâye, masal, masal, anı
Sorumluluk	Anlatısının doğrusal olduğu veya doğrusal olmadığı metinleri okur. Anı, gezi yazısı, masal, roman, şiir, hikâye, anı, roman, roman, günlük, hikâye, hikâye
Çevreyi korumak	Betimleyici pasajlar içeren öyküleyici metinler okur. Şiir, roman, hikâye, gezi yazısı, hikâye, hikâye, anı, fıkra
Milli Kültürümüz	Diyalog pasajları içeren öyküleyici metinler okur. Efsane, şiir, hikâye, hikâye, masal, anı, anı, roman, masal, tiyatro, tiyatro, sohbet

Keşifler	Açıklayıcı pasajlar içeren öyküleyici metinler okur. Makale, hikâye, şiir, bilimkurgu masal, bilimkurgu hikâye, deneme, deneme, biyografi, destan, deneme
Hayatı keşfediyorum	Yönlendirici/eğitici pasajlar içeren öyküleyici metinler okur. Anı, deneme, şiir, masal, makale, broşür, hikâye, broşür, makale, hikâye

Yukarıdaki Tablo, 6. sınıf Tunus Arapça ders kitabından uyarlanmıştır. 6. sınıf Tunus Arapça ders kitabı, her biri 10 metin ve biri şiir olmak üzere 6 ana bölümden oluşmaktadır. Tüm bölümler anlatı metinlerinin farklı özelliklerini inceler. 1. bölümde, öğrenciler öyküleyici metnin yapısını ve bileşenlerini nasıl belirleyeceklerini öğrenirler. İkinci bölümde öğrenciler, metinlerdeki doğrusal ve doğrusal olmayan anlatım arasındaki farkı öğrenirler. 3., 4., 5. ve 6. bölümler; betimleyici, diyalog, açıklayıcı ve yönlendirici metinlerin bölümleri farklı ortak türlerini içeren farklı öyküleyici metinleri tanıtır ve inceler.

Bir edebiyat türü olarak şiirin hem 5. hem de 6. sınıflarda her bölümde farklı öyküleyici, betimleyici, açıklayıcı ve öğretici özellikler sergileyerek yer aldığı görülmektedir. Her bölümde öğrenciler arasında kazanılan becerileri değerlendirmek için bir metin kullanılır. Okuma ders kitaplarında her bölümün son metni, kapsayıcı eğitim için kullanılır. Bu misyona yönelik okuma/anlama metinleri, özel eğitim ile düzenli eğitimin fiilen birleştirilmesinde kullanılmaktadır. Çocukların farklı olduğu, öğrenme hızları ve biçimlerinin de farklı olduğu göz önüne alındığında, aynı müfredata tam erişimleri olmalıdır. Eğitim yapısının, öğrenmede özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere göre ayarlanabilmesi ve herkesin öğrenme biçimine uygun olması beklenmektedir. Öğrenmenin önündeki engeller, öğrenme prosedürünü her öğrencinin müfredata tam olarak katılmasına ve eşit derecede değerli hissetmesine izin verecek şekilde ayarlaması gereken öğretmenler tarafından kaldırılmalıdır.

Tablo 11: 7. Sınıf Arapça Ders Kitabında Temaları İfade Etmek için Kullanılan Türler

Temalar	Temaları ifade etmek için metinlerin türleri ve öğrenim alanları	Metin Sayısı
Aile	*Sıralı ve sıralı olmayan olaylarla anlatı metni * Olaylar arasındaki bağlantılar/ olay örgüsü * Doğrusal olmayan anlatım/ hiper-metin: ileriye sıçrama (flashforward) / geriye dönüşü (flashback)... Tanımlamak Otobiyografi, anı, şiir, roman, sohbet, roman, roman, masal, anı, hikâye, anı, hikâye, serbest okuma: uzun hikâye	13
Okul	* Öyküleyici metindeki üçlü yapı: yükselen eylem, değişim bağlamı ve kapanış durumu * zamanı ve mekânı... Tanımlamak Anı, hikâye, roman, deneme, hikâye, hikâye, anı, anı, deneme, hikâye, deneme, anı, anı, serbest okuma: uzun hikâye	14
Mahalle	*kurgusal karakter: türleri/ rolleri/ eylemleri, aralarındaki ilişkileri... Tanımlamak Otobiyografi, hikâye, anı, roman, roman, hikâye, anı, deneme, anı, hikâye, hikâye, hikâye, anı, serbest okuma: roman parçası	14
Güzel Tunus	*Betimleme: Türleri / Araçları... Tanımlamak *Anlatıyı betimleme ile zenginleştirme... Şiir, fıkra, şiir, gezi yazısı, gezi yazısı, şiir, gezi yazısı, makale, makale, şiir, biyografi, hikâye, hikâye	13
Dünya Çocukları	* Diyalog: türleri/yapısı/işlevleri... * Anlatı metnini diyalogla zenginleştirme... Beyanname, deneme, anı, hikâye, hikâye, şiir, deneme, anı, hikâye, fıkra, deneme	11
Hikâyeler ve Efsaneler	* Masal ve efsanelerin bazı özellikleri (anlatıcı, yer, zaman, hayal, merak...) Tanımlamak Efsane, hikâye, masal, efsane, masal, masal, efsane, efsane, masal, tiyatro, masal, efsane, efsane, şiir, serbest okuma: uzun hikâye	15

7. sınıf Arapça ders kitabı 6 bölümden oluşmakta ve okuma/anlama amaçlı 73, ezberden sesli okuma amaçlı 16 metin içermektedir. Metinler bölümlere göre eşit bir biçimde dağılmamıştır: 1. ve 2. bölümler 12 okuma/anlama metni içerirken, 3., 4. ve 6. bölümler 13 okuma/anlama metni içerir. 5. Bölüm ise sadece 10 okuma/anlama metni içermektedir.

7. sınıftan itibaren şiirde “aruz nazımları” üzerine serbest nazımdan başlayarak daha karmaşık nazımlara doğru öğretilmektedir. Böylece, okuma/anlama programında 7 metin tamamıyla şiir üzerinde çalışılmaktadır. Bölüm sonunda toplam 12 adet şiir 4 ise nesir metinleri ezbere ve güzel söz söyleme sanatına (hitabet) yönelik hedeflenir.

Bunun yanı sıra, her bölümün sonunda hem serbest okumaya yönelik uzun metinler hem de tema değerlendirme kısmı da bulunmaktadır.

7. sınıf Arapça ders kitabı, öğrencilere metinlerin edebi bir analizinin nasıl oluşturulacağını öğretmeye yöneliktir. İlk bölümler anlatı öğelerini inceler. Daha sonra ilerleyen bölümlerde betimleme ve diyalog unsurları tanıtılarak anlatımla kaynaştırılmaktadır.

Tablo 12: 8. Sınıf Arapça Ders Kitabında Temaları İfade Etmek için Kullanılan Türler

Temalar	Temaları ifade etmek için metinlerin türleri ve öğrenim alanları	Metin Sayısı
Şehir ve kırsal	1.Öyküleyici türünde: Bu bölümde öğrenci kazanımlarının desteklenmesi Hikâye, gezi yazısı, gezi yazısı, hikâye, gezi yazısı, deneme, hikâye, şiir, hikâye, roman, anı, deneme, anı, serbest okuma: uzun hikâye	14
Doğa	2. Betimleyici metin türünde: Öğrenci kazanımlarını desteklemek ve aşağıdakileri göstermek: -Tanımlayıcı (anlatıcı/karakter...) -Betimleme konusu: * Doğal manzara / köy şehir... * Gerçekçi hayali nesneler... * Eylemler / duygular / hareketler... -Betimleme kelime bağlamı (tarihi / doğal / ahlaki ...) - Betimleme kanalları (görme/duyma dokunma/koku/tat). -Betimleme düzeni: -Bir betimleyici parça nasıl oluşturulur -Betimlemedeki derecelendirme: parçadan bütüne (veya tam tersi), genelden özele (veya tam tersi), aşağıdan yukarıya (veya tam tersi), sırasız... - Betimleme yöntemleri (teşhis / karşılaştırma abartma / detaylandırma / ...vb.) - Betimleme işlevleri (bilgilendirme / yüceltme / aşağılama / süsleme / tartışma ve etkileme / tevsik etme ...) Şiir, masal, şiir, deneme, deneme, şiir, roman, deneme, masal, şiir, blogun makalesi, makale, serbest okuma: uzun hikâye, uzun hikâye	14
Kültür ve Eğlence	3 – Diyaloglu türünde - Öğrencilerin önceki kazanımları desteklemek ve aşağıdakileri göstermek: -İletişimin temel direkleri (diyalogun tarafları / diyalogun konusu çerçevesi / muhataplar arasındaki ilişki...)	12

	Diyaloğunun sunması: * Diyalogun ortaya çıkmasına ve devamlılığına yardımcı olan fiiller/diyalogun noktalama işaretleri... * Konuşma sırası / her birinin boyutu -Diyalog konuları (bir konu / çoklu konu / aralarındaki ilişkiler) -Diyalog yöntemleri: * Çeşitli dilsel eylemler (soru - olumlama - ünlem...) * Diyalogun sözlü özellikleri - Kesik cümleler... -Muhatapların aksanları veya tonlamaları (sakin / gergin / alaycı ...) -Diyalog işlevleri (haber alma – haber verme - tartışma - çıkarım - bir durumu veya görüşü ifade etme, etkileme...) -Diyalog türleri * dolaylı * doğrudan * ezoterik (tereddüt, hesap verebilirlik veya kafa karışıklığı olduğunda...) Mektup, makale, makale, makale, gezi yazısı, gezi yazısı, gezi yazısı, makale, deneme, anı, deneme, serbest okuma: roman parçası	
Öncüler ve Ünlüler	4 – Öyküleyici, betimleyici ve diyaloglu türlerinde: -Bir türü diğerine bağlama yöntemlerini - Metindeki her türün değerini... gösterir Biyografi, biyografi, biyografi, anı, hikâye, biyografi, anı, makale, şiir, biyografi, hikâye, makale, serbest okuma: uzun hikâye, uzun hikâye	14
Hayaller ve Arzular	5- Şiir türünde: Öğrencilerin kazanımları destekleyerek şunlar gösterilir: - Şiirsel metindeki aruz özellikleri - Özgür ve klasik şiir arasındaki biçimsel farklılıkları bilir. - Dilsel anlamdan çağrışımsal anlamı çıkarır. - Sembolik boyutları tanır. - Bazı belagat türleri tanır... Deneme, anı, tiyatro, hikâye, şiir, deneme, anı, deneme, şiir, masal, tiyatro, serbest okuma: hikâye	12

8.sınıf Arapça ders kitabında sınıf okuma-anlamaya yönelik 60 metin, ezbere ve güzel söz söyleme sanatına (hitabet) yönelik 14 metin (6 şiir, 8 paragraf), serbest okumaya yönelik 7 uzun metin ve sonunda etkinliklere yönelik bir değerlendirme içeren 5 tema bölümü yer almaktadır. Bu metinler, yukarıdaki Tablodan görüldüğü gibi eşit bir biçimde dağıtılmamıştır. Okumadaki temalar, metinlerin edebiyat türünü tanıma konusundaki önceki becerilerini pekiştirmek için hizmet eder ve daha sonra metinde taşıdığı yapı ve anlamları incelemek için

kullanılmaktadır.

Türkiye ve Tunus'un ortaokul anadili ders kitaplarında kelime dağarcığı geliştirmenin yeri

Dil öğretimi öğrenenlerin anlama ve ifade etme becerilerini geliştirmeyi amaçladığından, bu misyonun temelinde kelime dağarcığının geliştirilmesi yatmaktadır. Onan, Türk dilinde söz varlığı, kelime hazinesi, kelime serveti, sözcük dağarcığı, söz dağarcığı ve sözcük varlığı gibi aynı kavramı karşılamak için birçok terimin kullanıldığına dikkat çeker (Onan, 2013, s. 154). Kurudayıoğlu, terimleri uygun şekilde kullanma şeklimizle ilgili olarak, dil hakkında konuşurken “söz varlığı” terimini, bir kişi veya belirli bir topluluk hakkında olduğunda ise “kelime hazinesi” terimini kullanmamızın daha iyi olduğunu öne sürer. (Kurudayıoğlu, 2005)

Türkçe ders programında kelime dağarcığının yeri:

Türkçe Dersi Öğretim Programı 2019'da Söz Varlığına İlişkin Yer Verilen Kazanımlar (MEB, 2018, s 37-49)

Tablo 13: MEB Türkçe Programında 5. Sınıf Okuma Becerilerinde Söz Varlığı Aktarımı

- | |
|---|
| <p>T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</p> <p>a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.</p> <p>b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaya teşvik edilir.</p> <p>T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.</p> <p>T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.</p> <p>T.5.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.</p> <p>T.5.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.</p> <p>T.5.3.10 Kökleri ve ekleri ayırt eder.</p> <p>T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.</p> <p>Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.</p> |
|---|

Tablo 14: MEB Türkçe Programında 6. Sınıf Okuma Becerilerinde Söz Varlığı Aktarımı

- T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
- a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.
- b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.
- T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.
- T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.
- İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.
- T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
- T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.
- T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.
- T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.
- T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.
- T.6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.
- Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadeleri üzerinde durulur.

Tablo 15: MEB Türkçe Programında 7. Sınıf Okuma Becerilerinde Söz Varlığı Aktarımı

- T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
- a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.
- b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.
- T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.
- T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.
- Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.
- T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.
- Kişileştirme (teşhis), konuşurma (intak), karşıtlık (tezat) ve abartma (mübalağa) söz sanatları verilir.
- T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.
- a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur.
- b) Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.
- T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.
- T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
- T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.
- İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.
- T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder.

Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.

Tablo 16: MEB Türkçe Programında 8. Sınıf Okuma Becerilerinde Söz Varlığı Aktarımı

- T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
- a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.
- b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.
- T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.
- T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.
- Benzetme (teşbih), kişileştirme (teşhis), konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat), abartma (mübalağa) söz sanatlarının belirlenmesi sağlanır.
- T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.
- Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.
- T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.
- Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.
- T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.
- Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.
- T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.

MEB Türkçe Öğretim Programından yapılan yukarıdaki alıntıda, ortaokulda kelime öğretiminde öğrencilere 32 özellik kazandırmayı amaçladığını görüyoruz. Söz varlığı öğretmek "okuma" becerisine dâhildir. Görüldüğü gibi 5. ve 8. sınıf düzeyinde 7 kazanım bulunurken 6. ve 7. sınıfta 9 kazanım bulunmaktadır.

Arapça ders programında kelime dağarcığının yeri:

MEB Türkçe Öğretim Programı(2019) öğrencilere kelime öğretimine özel bir özen gösterilmesini açıkça belirtirken, Tunus Arapça Öğretim Programı bu kazanımlardan bahsetmemiştir.

Arapça ve Türkçe Ders Kitaplarında Kelime Dağarcığının yeri:

Uçar'ın İlköğretim Türkçe ders kitaplarında kelime öğretiminde kullanılan yöntem ve

teknikleri araştırdığı bir araştırmasında (Uçar, 2012) bazı temellerini ortaokul ders kitaplarını değerlendirmek üzere uyarladık. Buna dayanarak, onun sınıflandırmasına göre, Türkçe ders kitaplarında kelime öğretimi için kullanılan aşağıdaki belirli 23 farklı yöntem-teknik varlığını görebiliriz.

Yöntem-Teknikler (MEBSınıf Türkçe Ders Kitabı)	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1. Bağlam ile kelime öğretimi	x		x	x
2. Bulmaca ile kelime öğretimi	x	x	x	x
3. Çağırışım ile kelime öğretimi	x	x	x	x
4. Cümlede kullanma ile kelime öğretimi	x	x	x	x
5. Dramatizasyon ile kelime öğretimi	x			
6. Eşleştirme ile kelime öğretimi	x	x	x	x
7. Gruplandırma ile kelime öğretimi	x	x		x
8. Kelimenin anlamını metinden tahmin etme ile kelime öğretimi	x	x	x	x
9. Kelime defteri ile kelime öğretimi	x	x	x	x
10. Konuşma ile kelime öğretimi	x	x	x	x
11. Metin yazma ile kelime öğretimi	x	x	x	x
12. Müzik ile kelime öğretimi	x	x		
13. Oyun ile kelime öğretimi	x	x	x	
14. Resimleme ile kelime öğretimi	x			
15. Sözlük kullanma ile kelime öğretimi	x	x	x	x
16. Tekrar ile kelime öğretimi		x		x
17. Zıt anlamlı kelimeleri kullanma ile kelime öğretimi	x	x		
18. Zihinsel imaj ile kelime öğretimi	x			
19. Eş sesli kelimeleri kullanma ile kelime öğretimi	x			x
20. Kelime türetme yoluyla kelime öğretimi	x			
21. Eş anlamlı kelimeleri kullanarak kelime öğretimi	x	x		
22. Görsellerden yararlanma ile kelime öğretimi	x			
23. Dinleme ile kelime öğretimi	x	x	x	x
24. Atasözler ve deyimler ile kelime öğretimi	x	x	x	x

Tablo 17: Türkçe Ders Kitaplarında Kelime Öğretiminde Kullanılan Yöntem Ve Teknikler

Yukarıdaki Tablodan da anlaşılacağı üzere 5, 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında kelime öğretimi için kullanılan yöntem ve teknikleri gösteren veriler farklı özellikler taşımaktadır. Türkçe ders kitabında da görüldüğü gibi öğrencilere kelime öğretmek için 24 yöntem ve teknik kullanılmaktadır.

Yöntem-Teknikler (Arapça Ders Kitabı)	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1. Bağlam ile kelime öğretimi	x	x	x	x
2. Bulmaca ile kelime öğretimi			x	x
3. Çağrışım ile kelime öğretimi	x	x	x	x
4. Cümlede kullanma ile kelime öğretimi	x	x	x	x
5. Dramatizasyon ile kelime öğretimi	x	x	x	x
6. Eşleştirme ile kelime öğretimi	x	x	x	x
7. Gruplandırma ile kelime öğretimi				
8. Kelimenin anlamını metinden tahmin etme ile kelime öğretimi	x	x	x	x
9. Kelime defteri ile kelime öğretimi	x	x	x	x
10. Konuşma ile kelime öğretimi	x	x	x	x
11. Metin yazma ile kelime öğretimi	x	x	x	x
12. Müzik ile kelime öğretimi				
13. Oyun ile kelime öğretimi	x	x	x	x
14. Resimleme ile kelime öğretimi				
15. Sözlük kullanma ile kelime öğretimi	x	x	x	x
16. Tekrar ile kelime öğretimi	x	x	x	x
17. Zıt anlamlı kelimeleri kullanma ile kelime öğretimi				
18. Zihinsel imaj ile kelime öğretimi				
19. Eş sesli kelimeleri kullanma ile kelime öğretimi				
20. Kelime türetme yoluyla kelime öğretimi	x	x	x	x
21. Eş anlamlı kelimeleri kullanarak kelime öğretimi	x	x	x	x
22. Görsellerden yararlanma ile kelime öğretimi	x	x	x	x
23. Dinleme ile kelime öğretimi	x	x	x	x
24. Şiir ve Metin ezberi ile kelime öğretimi	x	x	x	x
25. Atasözler ve deyimler ile kelime öğretimi				

Tablo 18: Arapça Ders Kitaplarında Kelime Öğretiminde Kullanılan Yöntem Ve Teknikler

Karşılaştırma amacıyla aynı sınıflandırmayı kullanılarak ve Tunus ders kitaplarına uyarlanarak tablo hazırlanmıştır. Bu bağlamda Arapça ders kitaplarında kelime öğretimi için kullanılan sadece aşağıdaki 18 farklı yöntem-teknik varlığını görebiliriz.

Türkçe ve Arapça ders kitaplarında kelime öğretimine yönelik bir değerlendirmede, Türkiye Türkçe ders kitaplarında ve öğretim programlarında bu konuya Tunus Arapça ders kitaplarına ve öğretim programlarına göre daha fazla önem verildiği sonucuna varabiliriz. Bu

da Arapça öğrenme sürecini dilin temel araçları olan kelime hazinesi geliştirme açısından eksik kılmaktadır.

Öte yandan Ortaokul Türkçe Ders Kitapları kelime öğretimi teknik ve yöntemleri açısından Arapça kitaplara göre daha zengin olmakla birlikte bu kazanımlar açısından yetersiz görünmektedir. Bu çalışmanın bir önceki bölümünde Arapça ders kitaplarındaki metinlerin sayısının Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden fazla olduğunu görmüştük. Sonuç olarak, bu kazanımların kalıcı olabilmesi için öğrenciye bu kazanımları ne kadar kullandığını sorgulamayı önermektedir.

Okuma Kazanımları ile İlgili Karşılaştırma Sonucu:

Yukarıdaki tablolardan da anlaşılacağı üzere Türkçe ve Arapça ders kitaplarındaki metinler sınıfa göre sayı, tür ve ileti açısından birkaç konu dışında farklılık göstermektedir. Nicelik olarak, Arapça ders kitapları daha fazla sayıda metin ve bölüm içermektedir. Metin dağılımı ise eşit değildir. Türkçe ders kitaplarının ise sabit sayıda bölüm ve eşit olarak dağıtılmış metinlere sahip olduğu kolayca fark edilir: 8 adet tema olmakla birlikte her temadaki 5 metinden biri dinleme/izleme metnidir.

Türkçe ders kitaplarındaki düzen özellikleri, ulusal değerleri güçlendiren iletilerin değişmeyen biçimde açıkça görülmektedir. Her kitapta yer alan 8 temadan 3'ü ulusal değerler ("Erdemler", "Milli Kültürümüz", "Milli Mücadele ve Atatürk" temaları), biri ise "Bilim ve teknoloji" ile ilgilidir. Bu özellik, milli kültüre ve tarihe önemli bir rol biçmeyi amaçlayan bir Türk eğitimi yönelimini göstermektedir.

Öte yandan Tunus Arapça ders kitabında milli değerleri güçlendiren iletilere bu kadar yer verilmemiştir. Metin temalarının ve yazarların seçimi, öğrencileri daha çok evrensel değerlere yönlendirmektedir. Ulusal değerleri gösteren metinlerin sayısı, evrensel değerleri yansıtan metinlerin sayısından ne az ne de fazla önemlidir.

Hem Arapça hem de Türkçe ders kitaplarında metinlerin çoğu hikâye edici ve bilgilendirici niteliktedir. Arap kitaplarında şiir sayısı fazladır ve bazı şiirler ezbere ve güzel söz söyleme sanatı (hitabet) içindir.

Her iki tür kitaptaki tüm ön okuma etkinlikleri, genel tema, kullanılan resimler ve/veya başlıklardan bahseden bir hazırlık tartışması ile başlar. Türkçe ders kitaplarında tartışmanın başlamasını kolaylaştıran iyi tasarlanmış resimler bulunurken, bu detayın kaçırılması,

öğrenciyi/öğretmeni bu eğitim şansını mükemmel bir şekilde kullanmaktan mahrum bırakmaktadır. Kitaplarda okuma bölümünü takip eden etkinlikler, Türkçe ders kitaplarında art arda düzenlenmektedir. Bu etkinlikler Tunuslu öğrenciler için biri ders kitabı diğeri yazılı becerilerin kitabı olmak üzere 2 kitaba ayrılmıştır: biri ders kitabı diğeri ise gramer kuralları ve yazı üretimine ayrılmış yazılı becerilerin kitabıdır.

Metinlerin ardında yatan tematik kazanımlar konusunda hem Türkçe hem de Arapça ders kitaplarında ortaokul kitaplarındaki metinlere yansıyan tema mesajlarının şu şekilde olduğunu söyleyebiliriz:

1. Öğrencileri tarihi şahsiyetlere ve liderlere çok önem vermeye davet eden ulusal değerler ve evrensel değerler hakkında iletiler içeren metinler.

2. Öğrencileri bazı sembolik karakterler aracılığıyla kişisel değerleri geliştirmeye medeni, hoşgörölü, eğitimli insanların iyi özelliklerini benimsemeye teşvik eden kişisel gelişim metinleri.

3. İşbirliğine, barışa ve sevgiye değer veren konu ve iletiler içeren metinler.

Bu araştırmanın önceki bir bölümünde, dil öğretimi ve dil ediniminde bağlamın önemini incelemiştik (bkz. Piaget Tablosu: “Bilişsel Gelişim Aşamaları”). 5. sınıftan 8. sınıfa kadar olan yaş aralığındaki (11/12 yaşından 14/15 yaşına kadar) öğrenciler, ana kültürlerini ve değerlerini içselleştirmeye başlamalarını sağlayan bir bilişsel gelişim gösterirler. Öğrenciler ayrıca ana dilleri, tarihi ve coğrafi arka planları ile duygusal ilişki kurmaya, kültürel değerlere önem vermeye, etik ve sosyal kuralları benimsemeye başlarlar. Böylece ortaokul Türkçe ders kitaplarının bu tarafa Tunus Arapça kitaplarından daha fazla önem verdiğini özetleyebiliriz. Türk gelenek ve göreneklere, istiklal mücadelesi, coğrafyasını, birçok lideri, bilgin adamları ve sanatçıların milletinin refahındaki rolü, kullanılan metin bağlamlarında güçlü bir şekilde yansıtılmaktadır. Tunus Arapça kitapları her sınıf seviyesinde daha fazla metin kullansa da, yansıyan Tunus coğrafyası, tarihi ve kültürel mirası, metinlerdeki geniş Arap bölgesi ve dünya kültürünün temsiline kıyasla çok az kalmıştır.

Türkiye ve Tunus'un Ortaokul Anadili Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Eğitimi

Dil bilgisi okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi kazanılması gereken becerilerden biri olarak görülme de, bu becerileri desteklemek ve dilin mükemmel kullanımını sağlamak için gerekli bir araç olarak görülmektedir. Dil bilgisini, anadili konuşanların öğrenmediği,

kullandığı konuşmanın ince düzenleme kurallarına benzetebiliriz. Yanlış ve doğru cümleyi ve kelimeyi hissedebilir ve açıkça açıklamadan ona atıfta bulunabilirler. Anadili konuşanlar, gramer kurallarını farkında olmadan içselleştirirler. Bir çocuk okula gitmeden önce dilini dinleyerek ve konuşarak öğrenir, örgün eğitim onun dil becerilerini geliştirerek onu toplumda aktif bir birey haline getirir. Bu nedenle, dil bilgisi öğretiminin rolü, mükemmel dil kullanıcıları olabilmek için öğrenenleri bu kurallar hakkında bilinçlendirip böylece dilin yapısal heykelini görebilmelerini sağlamaktır.

Bu çerçevede Özdemir'e göre (Özdemir, 2019, s.142), öğrenciler ana dillerini konuşabilir ve anlayabilir ancak dil bilgisi kurallarını bilmeden örgün eğitime dili kullanarak başlarlar. Dolayısıyla dili bilmek, dilin grameri / dil bilgisinin kurallarını bilmekten farklıdır. Öğrencilere dil bilgisi öğretiminin amacı, aslında konuşma ve yazma gibi dil üretim becerilerinin doğru ve dikkatli bir şekilde kullanılmalarını sağlamak için onları dil kuralları konusunda bilinçlendirmektir.

Dil bilgisi öğretimi aşağıdaki kazanımları gerçekleştirmeyi amaçlar:

1. Öğrencilerin bilinçaltı dil yapılarını bilinç düzeyine çıkarmak ve bunları kullanım alanına getirmek,
2. Dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratmak,
3. Öğrencilerin bir iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamak. (Özdemir,2019, akt. Demirel, 2002, s142)

Türkçe Anadili Eğitiminde Dil Bilgisi Edindirme

MEB Türkçe Öğretim Programı 2019'a göre dilbilgisi konuları, kazanıma yönelik belirtilen beceriler altında verilmektedir. Dil kurallarının açık bir şekilde nasıl öğretildiğini incelediğimizde, dilbilgisi derslerinin birbirinden bağımsız olarak verilmemesine rağmen ortaokul Türkçe Öğretim Programında hala yer aldığını ve en basitten en zora doğru sınıf seviyesine göre dağıtıldığını görebiliriz. Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi dersleri bağımsız bir alan olarak yer almamaktadır.

MEB Türkçe Programı yönergeleri için Dil bilgisi etkinliklerini şu şekilde bulabiliriz:

5. Sınıfta:

Konuşma becerisi:

T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.
Okuma becerisi: Söz Varlığı T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder. T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır. Anlama T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. Ama, fakat, ancak ve lakin ifadeleri üzerinde durulur.
Yazma becerisi: T.5.4.5. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgöl, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti, noktalı virgöl ve köşeli ayraç işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur. T.5.4.9. Yazdıklarını düzenler. Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur. T.5.4.11. Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır. Ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi ses olayları üzerinde durulur. T.5.4.16. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.

Tablo 19: 5. Sınıf MEB Türkçe Programında Dil Bilgisinin Yeri

6. Sınıfta:

Konuşma Becerisi: T.6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerini kullanmaları sağlanır.
Okuma becerisi: Söz Varlığı: T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, ciyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur. T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar. T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar. T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar. T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder. T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar. T.6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadeleri üzerinde durulur.
Yazma Becerisi: T.6.4.9. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerinin kullanılması sağlanır.

T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler.

- a) Anlam bütünlüğünü bozan ifadelerin belirlenmesi ve düzeltilmesi sağlanır, kavramsal olarak anlatım bozukluğu konusuna değinilmez.
- b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.

Tablo 20: 6. Sınıf MEB Türkçe Programında Dil Bilgisinin Yeri

7. Sınıfta:

Konuşma Becerisi:

T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.

Okuma Becerisi

Söz Varlığı:

T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.

T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur.

b) Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.

T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.

T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder. İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.

T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder. Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.

Anlama:

T.7.3.27. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.

Yazma Becerisi:

T.7.4.13. Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.

T.7.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.

T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler.

a) Anlama dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır.

b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.

Tablo 21: 7. Sınıf MEB Türkçe Programında Dil Bilgisinin Yeri

8. Sınıfta:

Konuşma Becerisi:

T.8.2.7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
Okuma Becerisi: Söz Varlığı: T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler. Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur. T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez. T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.
Yazma Becerisi: T.8.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerinin kullanılması sağlanır. T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler. a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur. T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder. T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır. Kavramsal tanımlamalara girilmez. T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar. Kavram tanımlarına girilmeden anlamsal farklılıklara değinilir.

Tablo 22: 8. Sınıf MEB Türkçe Programında Dil Bilgisinin Yeri (MEB Türkçe Ders Programı (1.2.3.4.5.6.7.8), Ankara 2019)

Gösterilen örneklerde görüldüğü gibi dil bilgisi kurallarının dört temel beceri içerisinde öğretildiğini görebiliriz. Türkçe ders kitabı, dil örneklerinden kural çıkararak dil bilgisini metinsel bağlamla öğretmeyi hedefleyen bir vizyona sahiptir. Geleneksel dil bilgisi öğretim yönteminden farklı olan bu yöntem, dil becerileri ile uyumlu olmaya çalışmakta ve dil bilgisi kurallarını bağlam içinde öğretirken öğrenme sürecini kalıcı bir dilsel davranışa dönüştürmeyi hedeflemektedir.

Arapça Anadili Eğitiminde Dil Bilgisi Edindirme

Daha önce de belirttiğimiz gibi her sınıf için Tunus Arapça ders kitapları 2 kitaptan oluşmaktadır: biri okuma ve iletişim (dinleme/ konuşma) beceriler için Metin Kitabı, ikincisi 5. Ve 6. Sınıflar için dilbilgisi ve yazma becerisi için Yazma, 7. ve 8. Sınıflar için ise Arapça Nahvi dersleri için kitaplardır. 2 kitabın birbirini tamamladığı ve aynı eğitim amaçlarına hizmet ettiği görülmektedir. Bu çerçevede 2 bölüme ayrılan yazma kitabının içeriğini göreceğiz: birinci bölüm dil bilgisi öğretimi, ikinci bölüm ise yazma becerileri içindir.

7. ve 8. sınıf Arapça ders kitabı ise her biri “İrab” bilimi ve çekim (Sarf) bilimi için birer bölüm olmak üzere 2 bölüme ayrılmıştır. Yazma becerisi kapsamında cümle ve paragraf oluşturma etkinliklerini bir bölümde yer alan 5 ve 6. sınıf kitaplarından farklı olarak, 7. ve 8. sınıf “Nahiv” kitaplarında cümleler dışında yazma etkinlikleri yer almamaktadır.

Bu bölümde sadece dil bilgisi öğretimi kısmını incelemekteyiz:

Tablo 23: 5, 6, 7, 8. Sınıf Arapça Programında Dil Bilgisinin Yeri

Sınıf	Kavramlar Ve İçerikler	Metodolojik Ve Pedagojik Öneriler
5. Dil bilgisi	Öğrenci aşağıdaki kazanımları elde eder: - Belirli ve belirsiz isimler arasındaki farkı yapar. - Fiilleri sınıflandırır: “<i>Sülâsî Mücerred</i>” “<i>Masdar</i>”ların Vezinleri, “<i>Mu’tel</i>” ve “<i>sahih</i>” fiiler - Fiil biçimi dil işlevine göre değiştirme: - <i>Salim</i> fiillerinin Geçmiş ve Muzari’ zamanda doğru çekimi yapar: yalın hali, Muzari fiili <i>Nasb</i> eden edatlar (“<i>Len</i>” , “<i>Lâmu Tâil</i>”, “<i>Elen</i>”) - Cümlelerin işlevleri arasında ayrım yapar: Fiil cümlesi: Fiil, özne (Fâ’il), nesne (Me’ûl) / 1. nesne (Me’ûl), 2. nesne (Me’ûl) İsim cümlesi: <i>Mubteda</i> ve <i>Haber</i> İsim cümlede <i>Nâsîh İsmi / fî’li</i>: <i>Mubteda</i> ve <i>Haber</i> değişimi <u>32 ders konusu</u>	- Bağlamı, örnekleri çeşitlendirerek ve kullanım mekanizmalarına yatırım yaparak saf dili ele almaya odaklanan "iletişimsel yaklaşımı" benimseme (dil, teorik boyuttan önce kullanımdır) -Çeşitli dilsel olguların taşıyıcısı olarak metnin kullanımını benimseme - metni oluşturan sonuç anlamlarını çeşitlendirme
6. Dil bilgisi	- Arapça birleşik sıfatlar: “lafzî izâfet” bilir. - <i>Edatları</i> bilir - “<i>Nasb</i>” eden edatları bilir -Cümle: Fiil / İsim cümlesi arasında ayrım yapar. - Fiil / İsim cümlesinin öğelerini ayırt eder.	

	- <i>Nâsîh İsmli / fiilli</i> cümlelerin unsurlarını ayırt eder. - Tüm “<i>Salim</i>” ve “<i>Mu’tal</i>” fiillerinin biçimleri Geçmiş ve “<i>Mûzari</i>” zamanlarda doğru çekimi yapar, - Tüm “<i>Salim</i>” ve “<i>Mu’tal</i>” fiillerinin Emir kipileri. -İsimlerin çeşitleri (ikilik, çokluk, Sâlim Çokluklar, Mükesser Çokluklar) - Ad Yapımı: Mücerred Masdarlar, “<i>İsm-İ Fâ’il</i>” ve “<i>İsm-İ Mef’ûl</i>” - Hemzenin yazılış kuralları - Bileşik İsimler	
7. Dil bilgisi “<i>Arapça Nahvi</i>”	<u>Bölüm I: “İrab” Bilimi</u> -Basit cümle ve yapısal özellikleri -Fiil cümlesinin temel biçimleri -İsim cümlelerinin temel biçimleri -Basit cümleyi tamamlayıcılarla zenginleştirme <u>15 ders konusu</u> <u>Bölüm II: “Sarf” (Fiil Çekimi) Bilimi</u> -Kök: - Öğrenci şunları yapabilir: Kök türlerini anlayabilir - köke dayalı Sözlükleri kullanın - Bölüm II: “<i>Mucerred</i>” fiil çekimi -Öğrenci, etken yapı ve edilgen yapıya dayalı “<i>Mucerred</i>” fiilleri tüm zamirlerle çeşitli farklı bağlamlarda çekebilir. -Kökten isimlerin türetilmesi -“<i>Mucerred</i>” fiillerle ilgili isimleri türetebilir - Bu türevleri çeşitli iletişim durumlarında kullanabilir <u>12 ders konusu</u>	
8. Dil bilgisi “<i>Arapça Nahvi</i>”	<u>Bölüm I: “İrab” Bilimi</u> - Öğrenci metindeki birleşik cümlelerin sınırlarını bilir (“<i>İsnad</i>” Atıf Sistemi, bağımsız yapısal öğeler ve anlamları...) - Yüklem/ “<i>İsnad</i>” sistemine bağlı olarak iki tür birleşik cümle arasında ayırım yapar	

	-Birleşik fiil cümlesinin bileşenlerinin işlevlerini ve gramer biçimlerini belirler. -Özneyi (birleşik isim/ “İsmi- mevsul”) belirler - Nesneyi / edilgen cümlelerin öznesi belirler - <i>Efal Ul-Kulub</i> (kalp fiilleri)’un yapı ve anlam üzerindeki etkileri. - İsim cümlelerin <i>Mübteda</i> ’sının biçimleri - İsim cümlelerin <i>Haber</i>’inin biçimleri - İsim cümlesinde birleşik <i>Haber</i> -“<i>Mukarebe, Reca ve Şuru</i>” Fiillerinin yapı ve anlam üzerindeki etkileri. - Zaman ve Mekan Zarfları- “<i>Mefulün Fih</i>” biçimleri -“<i>Mefulun Aleyh – Mefulun Leh</i>” /sebeplarıyla ulaşımlarının biçimleri -“<i>Meful-u Mutlak</i>” (Pekiştirme) ve “<i>İsnad</i>” bileşenleri - “<i>Hâl</i>” ve “<i>İsnad</i>” bileşenleri <u>13 ders konusu</u> <u>Bölüm II: “Sarf” (Fiil Çekimi) Bilimi</u> - <i>Mezid</i> (harfleri artırılmış) fiilleri : (bir/ iki/ 3 harf ile) - <i>Mezid</i> fiil etken/edilgen çekimi - “<i>İsmi Fail</i>”, “<i>İsmi Meful</i>”: vezni, “<i>Tezkir</i>”- “<i>Te’nis</i>”, ikilik (Tesniye), çokluk (Salim çokluk) - “<i>Masdarlar</i>” (mim harfi ile) - Zaman ve mekan isimleri - İsimlerin çeşitleri ve biçimleri - isimlerin “<i>Te’nis</i>” / dişil veya “<i>Tezkir</i>” / eril biçimleri - isimlerin “<i>Te’nis</i>” / dişil biçimi: tekil, çokluk - “<i>Mükesser</i>” Çokluklar ve vezinleri <u>11 ders konusu</u>	
--	--	--

Dilbilgisi kazanımları ile ilgili karşılaştırma sonucu:

İncelenen kitaplardan ve yukarıda verilen detaylardan anlaşılacağı üzere hem Arapça hem de Türkçe ders kitapları dil bilgisi öğretim ilkelerine cevap vermektedir. İncelediğimiz kitaplarda dil bilgisi dersinin çıkış noktası tümevarım yöntemine zemin hazırlayan metinlerden,

cümlelerden veya deyimlerden yola çıkılarak belirlenmektedir. Öğrencilerden dilbilgisi kuralını çıkarmak yerine bazı dil özelliklerini keşfetmeleri istenir. İkinci adım, bazı gramer alıştırmalarında kuralın kullanımını genelleştirmeye çalışmak ve onu yeniden üretmektir.

Arapça müfredatın daha fazla materyalle yüklendiğini rahatlıkla görebiliriz. Tunus Arapça ders kitapları konu ve etkinlik sayısı bakımından Türkçe kitaplardan oldukça daha fazladır. Arapça ders kitabı yazarları hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde çok fazla baskı yapıyormuş gibi görünmektedir.

Ek 3: MEB Türkçe Dilbilgisi Etkinlik Örnekleri

Örnek 1:

6. ETKİNLİK Aşağıdaki paragrafı koyu renkle yazılan kelimelere dikkat ederek okuyunuz.

"Rehber, bu kadar derin bir koy görüp görmediğimizi soruyor. Ben hemen Haliç'i anımsıyorum. **Ancak** bu koyun karaya sokuluşu Haliç'ten çok farklı. Hem daha derin hem de kıyıları dantel gibi oyulmuş. **Öyle ki** kimi yerde şaşırtıcı kıvrımlar yaparak daralıyor."

Koyu renkle yazılan kelimeler, cümleler arası geçişte cümleye nasıl bir özellik katmıştır? Anlamda ne gibi farklılıklar oluşturmuştur? Açıklayınız.

.....

.....

.....

(MEB 5. Sınıf Türkçe kitabı, s 83)

Örnek 2:

6. ETKİNLİK

Aşağıdaki mektubu okuyunuz. Mektupta geçen fiilimsileri bulup türlerini belirleyerek uygun bölümlere yazınız.

Aziz Mösö Pierre Loti, Ankara / 12 Temmuz 1921

Şimdi aldığım 18 Mayıs 1921 tarihli nazik mektubunuza pek duygulanmış olarak sonsuz teşekkür eder ve bütün yurttaşlarım gibi kişiliğinize karşı beslediğim saygı, sevgi ve hayranlık duygularımın içtenliğine ve derinliğine inanmanızı rica ederim.

Rahatsızlığınızı öğrenince pek üzüldüm ve tam iyileşmeniz haberi sabırsızlıkla bekliyorum.

Bu fırsattan yararlanarak tarihimizin en karanlık günlerinde, yenilgi ve iftiranın bizi ebediyyen yok edecek gibi görüldüğü bir zamanda bize güvenini bir an bile yitirmemiş olan dostu beslediğimiz ebedi minnettarlığın teminatını, talihin Türk milletine yeniden gülümsemeye başladığı şu sırada yenilemekten pek mutluluk duymaktayım.

Size acil şifalar diliyorum.

Türkiye Büyük Millet Meclisi Reisi Mustafa Kemal

(www.atam.gov.tr/dergi/sayf-10/ataturke-mektuplar)

İsim-Fiil	Sıfat-Fiil	Zarf-Fiil
.....		
.....		
.....		
.....		

Ek 4: Arapça Dilbilgisi Etkinlik Örnekleri

Örnek 1:

"Sülâsi" Fiili sınıflandırıyorum

أصنّف الفعل الثلاثي

الدرس 4

الفعل الثلاثي الصحيح
والفعل الثلاثي المعتل

Sahih" ve "Mu'tel"
Fiiler

أستعمل :

1- أقرأ النص وأسطر كل الأفعال الواردة فيه.
قرب العيد، فخرج فراس إلى أسواق المدينة. سار في شوارعها حتى وجد جذاً أشجبه.
وعندما هم بدفع ثمنه، وضع يده في حبه فلم يجد نفوداً. لقد نسي حافظته في البيت.
قرأ عنوان النحل وعاد مسرعاً إلى المنزل.

2- أستخرج الأفعال التي فيها حرف من الحروف الآتية (و، ا، ي).

3- أكون جملاً بالأفعال الآتية: جاد - عد - كبر - سأل.

Metni okuyorum
ve içindeki fiillerin
altını çiziyorum

Bu harfleri içeren
fiilleri çıkarıyorum
واي

Aşağıdaki fiillerle
cümleler kurarım

(Tunus Arapça 5. Sınıf Ders kitabı, 2020, s12)

Yaklaşma ve
başlama fiillerin
anlam ve yapısal
etkileri

الوظائف الأساسية في الجملة الاسمية المركبة (3) : أفعال المقاربة وأفعال الشروع: أثرها في الجملة معنويًا وتركيبيًا

Bileşik isim
cümledeki temel
işlevler

بدأ الدفء يسري في أجساد الأطفال بعد أن لفحتهم الشمس. هذه عادتهم دائمًا، فهم يتأقلمون
ألعابهم في الصباح الباكر. ولأخط مراد أن "جوزي" شرع يلعب هذا الطفل أو يصطط على
أصابع آخر حتى يدفعه إلى الصراخ. وأوشك أحمد بدوره أن ينسى همومه ويتعاطف في اللهو...
وفجأة جعل "جوزي" يقلد أغنية دينية يغنيها الأطفال عند حلول المولد النبوي. أخذت المرأة
الشديدة التزُّرع في خديها السمّنتيخين، وطفق مراد يصفق مع الجماعة، وقام واحد منهم وأثناء
يرقص... وفي هذه الغمرة من السرور كاد مراد ينسى أن يقطع الخيش الذي كلفته به أمه...
(عن موزاق بطلان: طيور في الظهيرة ص. 23-26 بتصرف)

مدخل

Giriş

Aşağıdaki
cümleleri anlam
bakımından
karşılaştırınız

- 1- قارن بين الجمل التالية من حيث المعنى
- أ- الدفء يسري في أجساد الأطفال.
 - ب- كان الدفء يسري في أجساد الأطفال.
 - ج- كاد الدفء يسري في أجساد الأطفال.
 - د- بدأ الدفء يسري في أجساد الأطفال.

(Tunus 8. sınıf Arapça Nahvi Yazılı becerilerin kitabı, 2020,s 56)

Hem Arapça hem de Türkçe kitaplarda dil bilgisinin, ezberlenmesi gereken, yazma ve konuşma gibi üretme becerilerinden ayrılan, eski geleneksel hazır kurallar çerçevesinde öğretilmediğini görebiliriz. Yukarıda verilen örneklerden de anlaşılacağı gibi pasajlar, cümleler veya ifadeler öğrencilere incelenmek ve bazı özelliklerini çıkarmak için verilir. Öğretmen, ders kavramlarını tanıtmak için tümevarımsal bir yol kullanarak dikkatlerini çeker. Öğretmenin rolü, öğrencileri sözlü veya yazılı metnin yapısal yönünü keşfetmeye zorlamak için önemlidir. Hedeflenen gramer konusunun bazı örneklerini ortaya koyarak başlar. Öğrenme sürecine rehberlik eden sorular, öğretmenler için öğrencileri benzerlikler, karşıtlıklar veya yapısal dilsel özellikler hakkında düşünmeye davet etmenin ana tündengelim yoludur. Öğrenciler ise, kural keşfedicidir.

Arapça ders kitaplarında Türkçe ders kitaplarına göre daha fazla gramer gözlemi etkinliği yer almakta ve çeşitli örnekler üzerinde alıştırma yapılmaktadır. Her iki dil kitaplarında da önemli yazarların eserlerinden alınan alıntılardaki ve ifadelerdeki kelimelerin incelenen örnekler arasında yer aldığını belirtmek gerekir. Her iki dil arasındaki etkinlik alıştırma sayısındaki fark, konuşulan ve yazılan Türkçenin günlük hayatta kullanım durumunda bulunması ile açıklanabilirken, modern Fusha Arapçası 'nın sadece resmi medya

ve yazılı belgelerdeki kullanımı hala sınırlıdır. Bu da Tunuslu öğrenciler için modern Fusha Arapçası dilinin günlük hayattaki uygulamasını okullara veya devlet dairelerine ait alanlarla sınırlandırır.

Türkiye ve Tunus'un Ortaokul Anadili Ders Kitaplarında Yazma Eğitimi

Dinleme ve okuma doğası gereği anlama becerileri ve alıcı davranışlar olarak görülürken, konuşma ve yazma doğası gereği ifade edici beceriler ve üretken davranışlar olarak görülmektedir. Çalışmanın bu bölümünde ortaokulda öğretilen temel dil becerilerinin bir parçası olan yazma becerilerini ele alıyoruz. Yazmak, Göçer'in bireyin duygularını, düşüncelerini, hayal ettiklerini, tasarladıklarını kaleme alması, yazıp kâğıda aktarması olarak tanımladığı şeyle doğrudan ilişkilidir (Göçer.2014). Başka bir tanımda yazma, iletişimsel yönü olan ve insanlar arasındaki iletişimin temel unsurlarından biri olan bir beceridir (Yangın, 2002). Aslında yazı, var olmayan diğer kişiyle iletişim kurmanın bir yolu, bir hitap edimi ve üzerine planlanmış ve düşünülmüş bir söylemin üretimidir.

Yazma, aklın duyu organları ile işbirliği içinde, düşünce ve duyguları dil kurallarına uygun olarak yazılı iletişime ve alışlagelmiş işaretlere dönüştürmek ve yazılanları anlaşılır ve yorumlanabilir kılmak için yapılan bir etkinliktir. Bu bağlamda, Karadağ ve Maden yazma

becerisi, “aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanmasıdır. Kodlama, üzerinde uzlaşmış ortak kod ve sembollerle gerçekleşir.

Bu bağlamda Karadağ ve Maden yazma becerisini, “*aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanması*” olarak tanımlamaktadır. “Kodlama, üzerinde anlaşmaya varılan ortak kodlar ve semboller ile gerçekleşir. “*Kişinin kendini aktarma isteğinin sonucu olarak gerçekleşen yazma işi, esasen düşüncenin dışa vurumudur*” (Karadağ, 2013).

Hem Türkiye Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2019) hem de Tunus Arapça Öğretim Programında (CNP,2019) ders kitaplarındaki metinsel etkinlikleri yazma etkinlikleri izlemektedir. Yazma etkinlikleri, metin içi, metin dışı ve metinlerarası etkinlikler aracılığıyla konuları ve yaratıcılığı içeren tematik bir yaklaşımla bağlamsal olarak planlanmıştır.

Aşağıdaki Tabloda Türkçe öğretimi programında yer alan yazma becerilerinin sınıflara göre dağılımını görmekteyiz.

Kazanımlar	Sınıf Düzeyleri			
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1. Şiir yazar.	T.5.4.1.	T.6.4.1.	T.7.4.1.	T.8.4.1.
2. Bilgilendirici metin yazar.	T.5.4.2.	T.6.4.2.	T.7.4.2.	T.8.4.2.
3. Hikâye edici metin yazar.	T.5.4.3.	T.6.4.3.	T.7.4.3.	T.8.4.3.
4. Yazma stratejilerini uygular.	T.5.4.4.	T.6.4.4.	T.7.4.4.	T.8.4.4.
5. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	T.5.4.5.	-	-	-
6. Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.	-	T.6.4.5.	-	-
7. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.	-	-	T.7.4.5.	T.8.4.5.
8. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	T.5.4.6.	T.6.4.6.	T.7.4.6.	T.8.4.6.
9. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	T.5.4.7.	T.6.4.7.	T.7.4.7.	T.8.4.7.
10. Sayıları doğru yazar.	T.5.4.8.	-	-	-
11. Yazılarında mizahi öğeler kullanır.	-	-	-	T.8.4.8.
12. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.	-	-	T.7.4.8.	T.8.4.9.
13. Yazdıklarını düzenler.	T.5.4.9.	T.6.4.10.	T.7.4.16.	T.8.4.16.
14. Yazdıklarını paylaşır.	T.5.4.10.	T.6.4.11.	T.7.4.17.	T.8.4.17.
15. Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru	T.5.4.1	-	-	-

kullanır.	1.			
16. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	T.5.4.1 2.	T.6.4.12.	T.7.4.9.	T.8.4.10.
17. Formları yönergelerine uygun doldurur.	T.5.4.1 3.	T.6.4.13.	T.7.4.1 0.	T.8.4.11.
18. Kısa metinler yazar.	T.5.4.1 4.	T.6.4.14.	T.7.4.1 1.	T.8.4.12.
19. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	T.5.4.1 5.	T.6.4.8.	T.7.4.1 2.	T.8.4.13.
20. Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.	-	-	T.7.4.1 3.	-
21. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.	-	-	T.7.4.1 4.	T.8.4.14.
22. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	T.5.4.1 6.	T.6.4.9.	T.7.4.1 5.	T.8.4.15.
23. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.	-	-	-	T.8.4.18.
24. Cümle türlerini tanıır.	-	-	-	T.8.4.19.
25. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar	-	-	-	T.8.4.20.
<i>Toplam kazanım sayısı</i>	16	14	17	20
<i>Türkçe Ders Kitaplarında Toplam Etkinlik Sayısı</i>	32	37	41	39

Tablo 24: MEB Türkçe Öğretim Programında Yazma Becerisinin Sınıflara göre Dağılımı

Yukarıdaki Tabloda, beceri kazanımlarının öğrencinin gelişimine göre her sınıfa uygun ve kademeli olarak eklendiğini görmekteyiz. Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) 5.sınıfta toplam 16 yazma becerisi kazanımı bulunmaktadır. Bu kazanımlar 6. sınıf düzeyinde 14 tür. 7. sınıf için yazma kazanımları 17 ve 8. sınıfta 20'dir.

Tunus Eğitim Programında 5. ve 6. sınıflar ilkokul, 7. ve 8. sınıflar ise ortaokul kapsamındadır.

Tablo 25: 5. ve 6. Sınıf Yazma Kazanımına Yönelik Arapça Ders Programı

5. Sınıf		
Etkinlik	Kavramlar ve İçerikler	Metodolojik ve pedagojik öneriler

Yazılı Üretim	Metin üretimi ile ilgili ayırt edici hedefler - Hikâyenin zamanına ve olayların sırasına saygılı bir anlatı metni üretme, - Metni betimlemelerle/ diyaloglarla zenginleştirme	Öğretmenler, İletişim davranışlarını desteklemek ve - Yazılı iletişim ihtiyacını yaratan çeşitli özgün tanıtımlara ve kaynaklara dayalı olarak öğrencilerin yazılı üretim için yeterli fırsatlara sahip olmalarını sağlamak için, - Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek şekilde yetiştirmeleri için, - Öğrencileri metni işleme konusunda eğitmek için çalışırlar. <i>-Arapça Ders Kitabındaki Toplam Yazma Etkinliği Sayısı: 64</i> (okuma etkinliklerle ilişkilendirilen yazma etkinlikler) <i>-Arapça yazma becerileri ders kitabı:96</i>
6. Sınıf		
Etkinlik	Kavramlar ve İçerikler	Metodolojik ve pedagojik öneriler
Yazılı Üretim	- Öyküleyici metnin üçlü yapısına ve bileşenler arasındaki dengeye saygı duyarak, - Yazının doğruluğuna dikkat ederek, - Uygun bağlaç araçlarını benimseyerek, Öğrencinin yazma becerisini geliştirmek.	Öğretmenler, İletişim davranışlarını desteklemek ve - Yazılı iletişim ihtiyacını yaratan çeşitli özgün tanıtımlara ve kaynaklara dayalı olarak öğrencilerin yazılı üretim için yeterli fırsatlara sahip olmalarını sağlamak için, - Öğrencilerin yazılı yeterliliklerini geliştirmeleri için eğitmek ve değerlendirme ve öz değerlendirme için yeterli zaman ayırmak için çalışırlar. <i>-Arapça Ders Kitabındaki Toplam Yazma Etkinliği Sayısı: 50</i> (okuma etkinliklerle ilişkilendirilen yazma etkinlikler) <i>-Arapça yazma becerileri ders kitabı: 168</i>

2021-2022 CNP Resmi Eğitim Programları: Arapça Öğretim Programı (5. Ve 6 Sınıf)

Türkçe Öğretim Programının 5. ve 6. sınıfları ilgilendiren kısmında getirilen ayrıntılarla karşılaştırıldığında, Arapça Öğretim Programı yazma becerisi kazanımlarının amaçlarını tanımlamada az ayrıntılı görünmektedir. Öte yandan, 2 parça içeren “Yazma Becerileri Ders Kitabı” tamamen yazma becerilerine ayrılmıştır. Birinci bölümü dil bilgisi öğretimine yönelik olup, cümle ve küçük paragraf oluşturmayı öğretmeyi amaçlayan etkinlikleri içermektedir. İkinci bölümü ise metin oluşturmayı öğretmeyi amaçlamaktadır.

7. ve 8. sınıfların farklı bir öğretim programı vardır. Ana dilde yazmada yazma kazanımı ile ilgili olarak program şu şekildedir:

Tablo 26: 7. Sınıf Yazma Kazanımına Yönelik Arapça Ders Programı

Odak	Hedefler	İçerik
Öykücü Metnin Üretimi	1. Öğrenci bir dizi olay anlatısı yaratır (Doğrusal yazım) 2. Öğrenci bir dizi olmayan olay anlatısı yaratır (Doğrusal olmayan yazım)	*Haberdeki olaylar ile anlatıdaki olaylar arasındaki tutarlılığı eşleştirir. * Olaylar arasında zamansal ve nedensel olarak mantıklı bağlar kurar. * Olaylar arasındaki bağlantı kurar. * Haberlerdeki olayların sıralaması ile anlatıdaki olaylar arasındaki uyumsuzluk. * Doğrusal olmayan anlatı: anlatımda geri dönüş (flashback)ve ileriye atlama (flashforward). * Uygun zamansal bağlaçları (bu arada/ iken, sonra, önce...) kullanır
	3. Üçlü bir yapıya sahip bir anlatı metni üretir. (giriş-gelişme-sonuç paragrafları)	* Başlangıç durumu çeşitleri: zaman ve mekân, karakter ve projesini tanıtmaya, kısa diyalog. * Anlatıdaki ilk denge. * Bitiş durum türleri (mutlu, alaycı, komik, şaşırtıcı...) - yeni denge. * Bağlam Dönüşümü: - basit olay örgüsü (bir bozulma ve onarımı), -Karışık olay örgüsü (birden fazla bozulma ve onarım) * Başlangıç durumu ve dönüşüm bağlamını bağlama yöntemleri. * Dönüşüm bağlamını kapanış durumuyla bağlamanın yöntemleri.
	4. Öyküleyici bir metin için bir değerlendirme oluşturur.	* Öğrenci yazılı ödevlerden örnekler
	5. Zamansal ve mekânsal olayların çerçevesini kurar.	* Mekânın özellikleri ve olaylarla ilişkisi * Zamanın özellikleri ve olaylarla ilişkisi
	6. Hikâye karakterini oluşturur	* Mekânın özellikleri ve olaylarla ilişkisi * Zamanın özellikleri ve olaylarla ilişkisi *Hikâyedeki Karakter Türleri: insan, hayvan, nesneler * Fiziksel, duygusal ve psikolojik yapısı * Roller: yardım veya engelleme *Kategorileri: Ana karakter, ikincil karakterler * Onların görevleri: işlevleri
	7. Anlatımı betimlemeyle zenginleştirir	* Öyküleyici metindeki tanımlayıcı türleri: karakterler, çerçeveler, nesneler. *Dilsel araçlar, betimleme için araştırılmıştır.

		*Tanımlama sistemi: Açıklamanın anlatı metni içindeki yeri. *Öyküleyici metinde betimlemenin düzenlenmesinde kullanılan dilsel araçlar.
	8. Bir anlatı metnini kendi kendine değerlendirir	*Öğrenci yazılarından örnekler
	9. Anlatımı diyalogla zenginleştiriyor	* Yapısı: muhataplar, söylemler, söylemin argümanları, söylemin sunumu. * Tip: iletilen ve doğrudan. * İşlevleri: karakterlerin konumlarını ifade eder.
	10. Anlatım tekniği: Bir anlatıcıyı seçer	* Anlatıcı, olayların tarafıdır (birinci şahsın anlatımı). * Anlatıcı başkalarının hikâyesini anlatıyor (üçüncü tekil şahsın anlatımı).
	11. Yazı üretimini hatalarını ve iyi değerlendirilen kısımlarını bulabileceği şekilde değerlendirir. 12. Başkalarının yazı üretimini değerlendirebilir 13. Yazma becerilerini geliştirmek için değerlendirmeyi kullanabilir.	*Öğrenci yazılarından örnekler: Kompozisyon, metin çözülmesi -Arapça Ders Kitabındaki <u>Toplam Yazma Etkinliği Sayısı:73</u> (okuma etkinliklerle ilişkilendirilen yazma etkinlikler) -Arapça Nahiv Bilgisi Ders Kitabındaki <u>Toplam Yazma Etkinliği Sayısı: 27</u>

Tablo 27: 8. Sınıf Yazma Kazanımına Yönelik Arapça Ders Programı

Odak	Hedefler	İçerik
Öykücü Metnin Üretimi	1. Açık alan üzerine betimleyici bir metin üretir.	* Betimleme konuları: manzara, köy, şehir... * Açık alan özellikleri: kapasite, genişleme... *Betimlenen öğelerden betimleyicinin konumu * Betimlemenin düzenlenmesi: * Betimlenen öğelerin arasındaki ilişkiler. *Betimlemenin işlevi: haber vermek, dokümantasyon...
	2. Konusu kapalı alan olan betimleyici bir metin üretir.	* Betimleme konuları: ev, oda... * Kapalı alanın özellikleri: darlık, aydınlatma... * Betimlemenin düzenlenmesi: betimlenen öğelerin arasındaki ilişkiler. * Betimlemenin işlevi: ifade etme, etkileme, bilgilendirme...
	3. Hareket halindeyken konuyu anlatan betimleyici bir metin yazar.	* Betimlenen konu: Çalışan bir kişi, spor faaliyetleri, doğal olaylar, * Betimlenenin özellikleri: hareket, yavaşlık, hız...

		* Betimleyiciyi seçme nesnesine göre betimlemenin düzenlenmesi * Betimlemenin işlevleri: haber verme, etki yaratma...
	4. Bir kişinin fiziksel özelliklerini konu alan betimleyici bir metin üretir	* Betimleyici Konu: Bir kişiyi betimlemek: fiziksel özellikleri (nitelikler...). * Betimlemenin düzeni: büyükten küçüğe, yukarıdan aşağıya... * Betimleyicinin betimlenen kişiden konumu: nesnel veya öznel bir bakış açısına sahip * Betimlemenin işlevi: bilgilendirmek, önermek, yüceltmek, küçük düşürmek... Not: zihinsel veya fiziksel özel ihtiyaçları eleştirecek/alay edecek... betimlemelerden kaçınılmalıdır.
	5. Bir anlatı metnini kendi başına değerlendirir	*Öğrenci yazılarından örnekler...
	6. Bir kişinin manevi özelliklerini konu alan betimleyici bir metin üretir	* Betimleyici Konu: Bir kişiyi betimlemek: manevi özellikleri ve duyguları (ahlak, huy nitelikler, neşe, öfke...). * Betimlemenin düzeni: genel niteliklerden ayrıntılara veya tam tersi. * Betimleyicinin betimlenen kişiden konumu: nesnel veya öznel bir bakış açısına sahip. * Betimlemenin işlevi: bilgilendirmek, yüceltmek, küçük düşürmek...
	7. Anlatı metnini betimleyici pasajlarla zenginleştirir	Betimleme araçları: - Duyu ve algı fiilleri kullanımı (görmek, fark etmek, duymak, koklamak...) - Mekânın başka bir mekâna açıklığı (odanın penceresinin dış mekâna açılması gibi... vb.) - Yeni bir karakter olaylar sırasında girişi. * Betimleme yöntemleri: karşılaştırma, yan yana koyma (juxtaposition) * Atıf araçları (ve... fe...) ve noktalama işaretleri.
	* Öyküleyici anlatı metninin kendi başına bir değerlendirir	*Öğrenci yazılarından örnekler...
	8. Bir diyalog metni oluşturur 9. Diyalogu düzenler	* Diyalogun unsurları: Mekânı ve zamanı, konusu, Konuşucuları, konuşmaları. * Sunum: Diyalogun oluşumuna ve devam etmesine yardımcı fiiller, diyalogun noktalama işaretleri. * Düzenleme: Anlatıdan diyaloga geçişi hazırlayan kısa giriş, diyalogun ortaya çıkmasına yardımcı olan cümle, konuşmaların sırası.

		* Rol dağılımının sıra düzeni. *Konuşmacıların tutumları ve diyalogdaki yansıması. * Konuşmacılar arasındaki ilişkiyi *Konuşmacılar arasındaki ilişki değişikliğinin altında yatan nedenler. * Bir diyalogdaki farklı dilsel öğeler Diyalogdaki konuların çokluğu ve aralarındaki ilişki
	10. Gerginleşen bir diyalog konuşması içeren bir yazı yazar	*Diyalogdaki konuların çokluğu ve aralarındaki ilişki. . * Diyalogun tırmanmasına yol açan çeşitli dilsel işlevleri ve konuşma tonları (şaşıрма, sorgulama, alaycı ton, sakinlik, gerginlik...)
	11. Öyküleyici anlatı metninin kendi başına bir değerlendirmesini yapar	*Öğrenci yazılarından örnekler... *Yeterlilik ve başarısızlık alanlarını belirlemeye yardımcı olmak için üretilen yazıları değerlendirir. *Başkalarının yazıları değerlendirilmesine katkıda bulunur. * Yazılı üretimde yeteneklerini geliştirmek için değerlendirmeyi bir kaynak olarak alır. (Öğrencilerin yazma çalışmaları: kompozisyon, metnin incelenmesi) -Arapça Ders Kitabındaki <u>Toplam Yazma Etkinliği Sayısı: 65</u> (okuma etkinliklerle ilişkilendirilen yazma etkinlikler) -Arapça Nahiv Bilgisi Ders Kitabındaki <u>Toplam Yazma Etkinliği Sayısı: 24</u>

7. ve 8. sınıfların kademeli olarak yazma öğretimi için organize bir planı vardır. Yazma konuları doğası gereği çok çeşitlidir ve öğrencilere dilbilgisi açısından doğru cümleler kurmayı öğretmeyi amaçlar.

7. ve 8. sınıf Arapça etkinliklerinde öyküsel yazı, oluş sırası karışık cümlelerden metin yazma, empati kurarak yazma, hikâyenin ortasını veya sonucunu yazma, hikayenin zamanı/ mekanı veya karakterlerini değiştirerek yazma, eleştirel yazı, betimleyici yazı, bilgilendirici yazı... gibi konu çeşitliliğinin sunulduğu görülmektedir.

Yazma Becerisi kazanımları ile ilgili karşılaştırma sonucu:

Bir önceki bölüm, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda Arapça ve Türkçe öğretiminde Yazma Becerilerini incelemektedir. Bu amaca hizmet etmek için her iki eğitim programında da kazandırılması hedeflenen Yazma becerilerinin doğasını yansıtan farklı Tablolar ortaya koyduk.

Her iki dilin farklı dil özellikleri ve pedagojik hedeflerdeki farklılıklar nedeniyle, bulguları ayrı ayrı toplamaya ve her eğitim sisteminin etkinlik sayısını görmeye çalıştık.

Ders Kitaplarında hedeflenen Ortaokul Türkçe Yazma becerisi kazanımlarını gösteren tablonun sonunda amaçlanan kazanımların toplam sayısı ve bu hedeflere ulaşmak için tasarlanan toplam etkinlik sayısı yer almaktadır. Sonuç olarak, aşağıdaki sonuçları fark etmekteyiz:

Tablo 28: Türkçe Ders Kitaplarında Etkinlik Sayısı

	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Toplam kazanım sayısı	16	14	17	20
Türkçe Ders Kitaplarında Toplam Etkinlik Sayısı	32	37	41	39
Ortalama : (Toplam Etkinlik Sayısı / Kazanım)	2	2,6	2,41	1,95

Türkçe ders kitabında hedeflenen kazanımların etkililiğini araştırmak için, 5. sınıfta hedeflenen kazanımların toplamının 16, etkinlik sayısının ise 32 olduğunu görüyoruz. Bu etkinliklerin kazanım başına eşit olarak dağıtılmasını önerirsek, etkinlik sayısı, edinme başına 2'dir. 6. sınıf için toplam 14 hedef kazanımı gerçekleştirmek için 37 etkinlik tasarlanmıştır. Bir edinim başına ortalama 2,6 aktivitedir. 7. sınıf için ise toplam kazanım sayısı 17 ve ders kitabında görülen etkinlikler 41 olup 1 kazanım başına ortalama 2,41 etkinliktir. Son olarak 8. sınıf için ders kitabında yer alan toplam 39 etkinlik ile hedeflenen toplam 20 kazanım gerçekleştirilmiştir. Böylece, her bir yazma kazanımı için 1,95 etkinliğin ortalamasının tasarlandığı anlamına gelir. Sonuç olarak, Ortaokul Türkçe Eğitiminde hedeflenen yazma etkinliklerinin ortalaması sınıf başına 2,24'tür.

Ayrıca, bazı yazma etkinliklerinin doğasını incelediğimizde, MEB Türkçe öğretim programı bunları yazma becerileriyle sınıflandırdığından, salt yazma için belirlenen gerçek etkinliklerin sayısını azaltarak, temel olarak dilbilgisi becerilerini geliştirmeyi hedeflediklerini fark ederiz.

Tablo 29: Arapça Ders Kitaplarında Etkinlik Sayısı

	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf

Toplam kazanım sayısı	3	3	13	11
Arapça Ders Kitaplarında Toplam Etkinlik Sayısı	64+96	50+168	73+27	65+24
Ortalama : (Toplam Etkinlik Sayısı / Kazanım)	X	X	7,7	8

Öte yandan, Arapça ders kitaplarındaki yazma kazanımları, Arapça Eğitim Programındaki 5. ve 6. sınıf kazanımları ile aynı şekilde incelenemez, yazarların sundukları kazanımların açıklamaları ayrıntısız, belirsiz ve çok genelleştirilmiş görünmektedir. Yazma becerisinin geliştirilmesi adına yapılan etkinliklerin sayısına baktığımızda Arapça ders kitaplarında buna verilen önemden bahsetmek gerekir. 5. ve 6. sınıflarda Arapça yazma becerilerinde ders kitabı tamamen bu kazanımlara ayrılmıştır. Kitabın ilk bölümü cümle kurmayı cümlelerin dilbilgisi özelliklerini ve küçük paragraflar oluşturmak için bağlaçların kullanımını öğretirken, ikinci bölüm ise tamamen yazmaya yöneliktir. Bunun yanı sıra, tema araştırmaları, bir anlatımın sonunu yazma, olayları değiştirme, okuma metnindeki karakterlerle empati kurma gibi ve diğer yazma etkinliklerinin okuma becerisine atfedilen ilk veya son etkinliklerin bir parçası olduğu fark edilir. Okuma etkinliklerle ilişkilendirilen yazma becerilerine yönelik etkinlik sayısı 5. sınıf için 64, 6. sınıf için 50'dir. Yazma becerileri kitabında tamamen yazmaya yönelik etkinlik sayısı 5. sınıf için 96, 6. sınıf için ise 168'dir.

5. ve 6. sınıf düzeylerini Arapça ve Türkçe yazma kazanımları açısından karşılaştırdığımızda, Türkçe Öğretim Programının hedeflenen kazanımlarının daha ayrıntılı olduğunu, Arapça Öğretim Programının ise genel bir tanım verdiğini belirtmeliyiz. Bu bağlamda "kazanım başına etkinlik sayısı" ortalamalarının karşılaştırılması, yanlış sonuçlara yol açar. Ancak farklı karşılaştırma ölçeklerinde 5. ve 6. sınıf Arapça ders kitaplarının aynı sınıf Türkçe ders kitaplarında sunulanlardan çok daha fazla sayıda yazma etkinliğine sahip olduğunu görüyoruz. Arapça ders kitapları yazma konularının çeşitlenmesi açısından öğrencilere yazma üretimleri için daha geniş olanak sunulmuştur.

7. sınıf Arapça öğretim programında metin çözümlemesi ile ilgili ders kitabında ile ilgili 73 etkinlikle gerçekleştirilen toplam 13 kazanım bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Arapça Nahiv

Bilgisi ders kitabında 27 yazma etkinliği yer almaktadır. Bu, kazanım başına ortalama 7,7 etkinlik yapar.

Bu bağlamda nicel olarak karşılaştırma yapıldığında Türkçe yazma etkinliklerinin sayıca ve ortalama etkinlik/kazanım sıklığına göre daha az olduğunu görüyoruz. İçerik olarak 7. sınıf Arapça yazma etkinliklerinde sadece Nahiv dilbilgisi ders kitabında dilbilgisi özelliklerine ilişkin etkinlikler görölmektedir.

8. sınıf Arapça ders kitaplarında yazma etkinliklerinin 65'inin metin çözümlemesi kitabında yer aldığı, 24 yazma etkinliğinin ise Nahiv bilimi (dil bilgisi) ders kitabında yer alan etkinlikler kapsamında yer aldığı görölmektedir. Bu, toplam 89 aktivite yapar ve programda belirtilen edinme başına 8 aktivite sıklığı oluşturur.

Arapça ve Türkçe ders kitaplarındaki 8. sınıf kazanımlarını karşılaştırdığımızda, MEB Türkçe Öğretimi programında yer alan kazanımların (20) CNP Arapça Öğretimi programında yer alan kazanımlardan (11) çok daha fazla olan 20 kazanım olduğunu belirtmeliyiz. Ancak Türkçeye yönelik bazı kazanımlar da dil bilgisel olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte Arapça ders kitaplarında yazma öğretimine yönelik etkinliklerin sayısının Türkçe ders kitabına göre sayı ve konu çeşitliliği açısından daha fazla olduğu görölmektedir.

Türkçe ve Arapça Ortaokul Ders Kitapların Sözlü İletişim Becerilerinin Karşılaştırılması

CNP Arapça Öğretim Programı, Konuşma ve Dinleme/İzleme becerilerini ayrı sınıflandıran MEB Türkçe Öğretim Programından farklı olarak, bu becerileri Sözlü İletişim adı verilen genel bir beceri altında toplamaktadır. Bu nedenle, çalışmanın bu bölümünde, dil eğitimindeki benzerlikleri ve farklılıkları görebilmemiz tüm bu becerileri bir arada ele almakla ilgilidir. Bu bağlamda, Stuart Sillars, İletişimin iletilecek materyalin ilgili herkes tarafından tam olarak anlaşılabilmesi için bilgi, görüş veya düşünce olduğunu düşünür. Yazı, konuşma ve görsel araçlarla veya bunların bir arada kullanımıyla iletilmesi, alınması veya değiştirilmesi olarak tanımlanabilir.” (Sillars, 1997, s. 1) Aynı şekilde Adalı, iletişimi kişinin kendini dışa vurma çabası olarak tanımlar. Bu nedenle iletişim eylemi, var olan bir bilginin bir kaynak tarafından alıcıya gönderilmesi olarak kabul edilir. Bu anlamda iletişimin temel öğeleri verici, alıcı, ileti, oluk ve düzgüdür. Bu doğrultuda, bu öğeler aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:

- Verici: bir ileti gönderen kişi,

- Alıcı ise bu iletiyi analiz eden kişi,
- İleti: kaynaktan alıcıya gönderilen bilgi,
- Oluk: iletişim ortamı,
- Düzgü ise bilgilerin aktarılması için kullanılan araçtır.

Tüm bu unsurların varlığı iletişimin oluşmasının temelini oluşturur.(Adalı, 2011, s. 15)

Bir toplumda bireyler arasındaki temel iletişim aracı dildir. Sözlü, yazılı ve sözlü olmayan türlerinde dil, insanların istek, düşünce ve duygularını iletme için en yaygın araçtır. Temizyürek, Erdem ve Temizkan'a (Temizyürek ve diğerleri,2014) göre sözlü iletişim konuşarak yapılan iletişim iken, yazılı iletişim ise iletilmek istenenlerin yazı dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır. Cüceloğlu (2002: 33), sözsüz iletişimi kısaca jest ve mimikler, beden duruşu ve sestten oluşan unsurlar olarak tanımlamaktadır (Akt. Temizyürek ve diğerleri. 2014: 16).

Bu bağlamda, Doğan bir çalışmada okulun kültürel ve sağduyuya yardımcı olmadaki rolüne dikkat çekerek, kötü ve yanlış iletişimlerin yakın çevreden kaynaklandığını ve bireylerin hayatını etkilediğini söylemektedir. Öğrencilerin bir kısmı lise sınıflarına kadar devam etmeyecekleri için okulun erken sınıflardan itibaren önemli görevler üstlenmesi beklenmektedir. Bu görevler, bireylerin çevrelerinde olup bitenleri anlayabilecekleri, kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilecekleri sağlıklı bir toplum ilişkileri için yeni nesilleri kurtarmayı ve hazırlamayı amaçlamaktadır. Anadili derslerinde yer alan Konuşmada kültür dilinin ulama, vurgu, tonlama gibi söyleyiş özelliklerinin, ölçünlü (standart) dilin ilkelerine uygun bir anlayışla kazandırılması öğretimin temel sorumluluğudur. Bu çerçevede öğrenciler, becerilerini geliştirmek, kelime dağarcıklarını zenginleştirmek ve anlama/anlatma kabiliyetlerini geliştirmek için düşüncelerini, duygularını ve planlarını sözlü anlatımda ifade etmelerini geliştirmeye teşvik edilir (Sever, Kaya, Aslan, 2006, s.26). Başka bir ifadeyle okuldaki başta iletişim becerisi olmak üzere çocuğun hayatının her yönüyle ilgili olumlu değişiklikler meydana getirmesinin beklendiğini görmektedir (Doğan. 2009). Okul, iletişim engellerini kaldırıp bireylerin iletişim becerilerini geliştiremezse bu durum, bireyler ve kuşaklar arası çatışma ihtimalinin ortaya çıkmasına zemin hazırlayacaktır (Korkmaz, 1996).

Türkçe Anadili Eğitiminde Sözlü İletişim Kazanımları

T.5.1. DİNLEME/İZLEME

T.5.1.1. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. T.5.1.2. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır. T.5.1.3. Dinlediklerinin/ izlediklerinin konusunu belirler. T.5.1.4. Dinlediklerinin/ izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder. T.5.1.5. Dinlediklerini/ izlediklerini özetler. T.5.1.6. Dinledikleri/ izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.5.1.7. Dinlediklerine/ izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir. T.5.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır. T.5.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar. T.5.1.10. Dinlediklerinin/ izlediklerinin içeriğini değerlendirir. a) Çizgi film vb. izletilerek örtülü anlamlar hakkında çıkarımda bulunulması sağlanır. b) Öğrencilerin dinlediklerindeki/ izlediklerindeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır. T.5.1.11. Dinledikleriyle/ izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. Not alarak, katılımlı grup hâlinde dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.
T.5.2. KONUŞMA T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır. T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır. T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır. T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
<u><i>Ders Kitabındaki Dinleme/İzleme Etkinliğinin Sayısı: 46</i></u>
<u><i>Ders Kitabındaki Konuşma Etkinliğinin Sayısı: 32</i></u>

Tablo 30: 5. Sınıf MEB Türkçe Öğretim Programı Sözlü İletişim Kazanımları (Dinleme / İzleme - Konuşma)

MEB Türkçe Öğretimi programında 5. sınıf için 12 dinleme/izleme, 7 konuşma becerisi belirlemektedir. Bu kazanımlar 5. sınıf ders kitabına göre dinleme/izleme becerilerine yönelik

46, konuşma becerilerine yönelik 32 etkinlik uygulanmaktadır. Ders kitabındaki her temanın daha iyi anlama ve açıklama için ilgili becerilerin geliştirildiği bir dinleme/izleme metni ve ilgili etkinlikleri vardır. 5. sınıf Türkçe ders kitabında, sınıf içi eğitim etkinlikleri açısından bazı kazanımların daha iyi şansa sahip olduğu görülmektedir örneğin: “T.5.1.6. Dinledikleri/ izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.”, “T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.” ve “T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.”

Aktivite sayısı çok düşük olduğundan, diğer öğrenme kazanımlarının geliştirilme olasılığı daha düşüktür, örneğin: “T.5.1.5. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.”, “T.5.1.7.Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.” , “T.5.1.8.Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.” , “T.5.1.9.Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.” ve “T.5.1.10.Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir...”

5. sınıf Türkçe ders kitabında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin sayısı diğer dil becerilerine göre daha azdır. Ancak bu konuşma etkinlikleri, ana metinler ve temalar arasında dengeli bir dağılıma sahiptir. Konuşma kazanımlarının sıklığı ile ilgili olarak, aşağıdaki hedeflenen kazanımların yaklaşık 13 sıklıkta olduğu fark edilir:

“T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.” , “T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.” ve “T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.”, geri kalan kazanımlar ise çok az sayıdadır.

T.6.1. DİNLEME/İZLEME
T.6.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.
T.6.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. Öğrencilerin tahminlerini kelimelerin sözlük anlamları ile karşılaştırmaları sağlanır.
T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.
T.6.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
T.6.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
T.6.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.
T.6.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.
T.6.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.
T.6.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. a) Öğrencilere reklam filmleri dinletilerek/izletilerek bunlardaki mesajların ve örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yaptırılır. b) Öğrencilerin içeriklerdeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır. T.6.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir. T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. Katılımlı, katılımsız, grup hâlinde ve not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.
T.6.2. KONUŞMA
T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır. T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır. T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerini kullanmaları sağlanır. T.6.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
<u>Ders Kitabındaki Dinleme/İzleme Etkinliğinin Sayısı: 46</u>
<u>Ders Kitabındaki Konuşma Etkinliğinin Sayısı: 64</u>

Tablo 31: 6. Sınıf MEB Türkçe Öğretim Programı Sözlü İletişim Kazanımları (Dinleme / İzleme - Konuşma)

MEB Türkçe öğretim programında 6.sınıf için 12 dinleme/izleme ve 7 konuşma becerisi belirlenmektedir. Ders kitabı 46 dinleme/izleme etkinliği ve 64 konuşma etkinliği içermektedir. 6. sınıf ders kitabında da aynı şekilde her temada metin anlamayı geliştiren ilgili etkinliklerle dinleme/izleme metinleri yer almaktadır. Bu çerçevede, bazı kazanımların diğerlerinden daha sık olduğu görülüyor, örneğin:

- “T.6.1.2.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.”,
- “T.6.1.4.Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.”
- ve “T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.”

en sık kazanımlar olarak görülürken, en az sıklıkta kazanımlar:

- “T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.”,
- “T.6.1.5.Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.”,
- “T.6.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.”,
- “T.6.1.9.Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.”,
- “T.6.1.10.Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.”
- ve “T.6.1.11.Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.” olarak görülmektedir.

Konuşma becerisinde ise “T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.” kazanımının ağırlıklı olduğu görülmektedir (45 kere). İkinci derecede ise “T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular.” kazanımı gelir (10 kere). Öğrenciler diğer kazanımlara çok daha az yönelmiş görünmektedir.

T.7.1. DİNLEME/İZLEME
T.7.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. T.7.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır. T.7.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler. T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar. T.7.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. T.7.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir. T.7.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır. T.7.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulmuş düşünceleri geliştirme yollarını tespit eder.

Düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, karşılaştırma ve benzetmenin belirlenmesi sağlanır. T.7.1.10. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular. T.7.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir. T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. a) Medya metnindeki örtülü anlamı belirlemesi sağlanır. b) Medya metninin hedef kitlesi ve amacının sorgulanması sağlanır. T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular. Empati kurarak, katılımlı, katılımsız, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır. T.7.1.14. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.
T.7.2. KONUŞMA
T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır. T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır. T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır. T.7.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
<u><i>Ders Kitabındaki Dinleme/İzleme Etkinliğinin Sayısı: 46</i></u>
<u><i>Ders Kitabındaki Konuşma Etkinliğinin Sayısı: 51</i></u>

Tablo 32: 7. Sınıf MEB Türkçe Öğretim Programı Sözlü İletişim Kazanımları (Dinleme / İzleme - Konuşma)

MEB Türkçe öğretim programında 12 dinleme/izleme kazanımı ve 7 konuşma kazanımı bulunmaktadır. Bu kazanımlar incelenen 7. sınıf Türkçe ders kitabında 46 dinleme/izleme etkinliği ve 51 konuşma etkinliği ile gerçekleştirilmektedir. Dinleme/izleme metnlerinin sayısı temalarda dengeli bir dağılım gösterse de beceri alanlarında etkinlik sayıları açısından büyük farklılıklar bulunmaktadır. Dinleme/izleme becerileri ile ilgili bazı kazanımların daha çok uygulanma olasılığı görülmektedir, örneğin:

- "T.7.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder." ,
- "T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar." ,
- "T.7.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler."
- ve "T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular."

Öte yandan,

- "T.7.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. " ,
- "T.7.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır. " ,
- "T.7.1.10. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular. " ,
- Ve "T.7.1.14. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar."

Dinleme/izleme kazanımlarının ilgili ders kitabı etkinlikleri içerisinde çok az yer aldığı görülmektedir.

Konuşma kazanımlarına gelince, aşağıdaki becerilerin ("T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar." ve "T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular") diğer bazı becerilere göre daha baskın olduğunu da görmekteyiz (16 ve 15 etkinlikte). Ders kitabı etkinlikleri arasında konuşma kazanımının varlığı olan ("T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.", "T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır." ve "T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.") kazanımlar yaklaşık olarak eşit bir biçimde yansıtılmıştır (beşer altışar kerelik). Kalan konuşma kazanımları ise sayıca pek azdır (birer kerelik).

T.8.1. DİNLEME/İZLEME
T.8.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.
T.8.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.

T.8.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.

T.8.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.8.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tespit eder.

T.8.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.

T.8.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.

T.8.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.

T.8.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.

T.8.1.10. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.

T.8.1.11. Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.

Medya metnlerinin amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlanır.

T.8.1.12. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvuru düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.

Düşünceyi geliştirme yollarından örneklendirme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma belirlenir.

T.8.1.13. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.8.1.14. Dinleme stratejilerini uygular.

Seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır

T.8.2. KONUŞMA

T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

a) Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmaları, sunu hazırlamaları sağlanır.

b) Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir.

T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.

T.8.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.8.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.8.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
T.8.2.7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
<u>Ders Kitabındaki Dinleme/İzleme Etkinliğinin Sayısı: 50</u>
<u>Ders Kitabındaki Konuşma Etkinliğinin Sayısı: 74</u>

Tablo 33: 8. Sınıf MEB Türkçe Öğretim Programı Sözlü İletişim Kazanımları (Dinleme / İzleme - Konuşma)

MEB Türkçe öğretim programında 8.sınıf için 14 dinleme/izleme ve 7 konuşma becerisi belirlenmektedir. 8. Sınıf Türkçe Ders kitabı 50 dinleme/izleme etkinliği ve 74 konuşma etkinliği içermektedir. Kitapta her bir tema için dinleme/izleme ve ilgili etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinliklerdeki bazı kazanımların diğerlerinden daha sık olduğu görülmektedir, örneğin:

- T.8.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır,
- T.8.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir,
- Ve T.8.1.14. Dinleme stratejilerini uygular.

Diğer kalan kazanımlar ise kıyaslandığında çok daha az olduğu görülmektedir.

Konuşma becerileri ile ilgili olarak ders kitabının öğrencilere ilk olarak (T.8.2.2.) hazırlıksız konuşma kazanımına ve ikinci olarak "T.8.2.3." konuşma stratejilerini uygulama konularına vurgusu yapıldığı görülmektedir. Diğer etkinliklerin dağılımı ise ders kitabında yaklaşık olarak eşittir

Arapça Anadili Eğitiminde Sözlü İletişim Kazanımları

Ortaokul Arapça ders kitaplarında dinleme/izleme materyallerinin tamamen yokluğunu fark ediyoruz, bu da bu dil becerisini değerlendirmeyi imkânsız kılıyor. Ayrıca bu araştırma sırasında sınıf eğitiminde dinleme/izleme etkinliklerinin olup olmadığına dair bir bulguya rastlanmamıştır. Bunun yerine, CNP(Pedagojik Ulusal Merkez)tarafından yayınlanan Tunus

öğretim programı, "iletişim" becerisiyle ilgilenmeyi açıkça ortaya koymaktadır. Bu çerçevede Arapça sözlü iletişim öğretiminin temel ilkelerini dilbilimsel "iletişimsel yaklaşım" ile ilişkilendirmektedir. CNP Arapça öğretim programı, bu yöntemin "iletişim becerisine veya dil becerisini barındırarak iletişimsel yeterliliğin geliştirilmesine dikkat çekmeyi" amaçladığını belirtmektedir. İletişimsel yaklaşım, dilin toplumda kullanılmasına yönelik dilsel yeteneğin ötesine geçer ve bu kullanımı kontrol eden sosyal kurallara dikkat eder." Başka bir deyişle, "belirli bir dinleyiciye belirli sosyal ve psikolojik koşullarda belirli bir amaca ulaşmak için hitap eden belirli bir konuşmacının belirli bir zamanda ve yerde ne söyleyebileceği" ile ilgilidir. (CNP Arapça dil öğretim programı, 2020)

Bu yaklaşım,

- * Öğrencinin bilgisine ve duygusal yönlerine (beğeni/beğenmeme, ilgi alanları..) odaklanmaya
- * Öğrencinin kuralları ezberlemek ve tekrarlamak yerine dili kullanma becerisini geliştirmesi için materyali doğrusal olmayan spiral bir şekilde sunmaya,
- * Aynı eğitim birimi içinde etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve tatbikatların yoğunlaştırılmasına.
- * Çalışma şeklini değiştirmeye (:bireysel çalışma, grup çalışması ve sınıf çalışması) ve her bireye çabasına göre öğrenme fırsatı vermeye,
- * Görsel-işitsel araçların ve örneklerin kullanılmasına...
- * Bağlam/koşullar kullanımına (Bağlam/koşullar, konuşma sürecini yöneten sosyal, psikolojik, tarihsel ve üstdilsel / metalinguistic koşulların toplamıdır ve belirli bir zaman ve yerde gerçekleşir. İletişim kanalı ve referansın çeşitli bileşenleri vardır) dayanmaktadır.

Tablo 34: 5. ve 6. Sınıf Arapça Programında Sözlü İletişim

Amaç
Sözlü iletişim becerileri, öğrencileri, aşağıdaki kazanımları sağlamayı hedefler: - Başkalarını iyi dinleme, görüşler ne kadar farklı olursa olsun saygı duyma, yoldaşların sözünü kesmeme ve müdahale için ayrılan süreye bağlı kalma gibi iyi iletişimsel davranış kurallarına uymayı,

- Dilsel işlevlere hizmet edecek uygun dil yapısını kullanmalarını sağlamayı,
- Etkili konuşmayı kullanmasını,
- Konuşma, analiz ve kompozisyon konularında akıcı hale getirmeyi,
- Değerleri vurgulamalarını ve değer vermelerini sağlamayı hedefler.

Özetle, sözlü iletişim ders saatleri, çocuğun takım çalışmasına katılmak ve başkalarıyla bir arada yaşamının gereklerini ve vatandaşlığın getirdiği hak ve görevleri ifâ etmesi için eğitildiği bir fırsattır.

İçerik

5. ve 6. sınıf Arapça öğretim programlarında, "sözlü iletişim etkinlikleri belirli gramer özellikleri içermese de, eğitimci bunları çalışmaya dâhil etmeye davet edilir" belirtmektedir. Önceki sınıflarda öğrenilen beyan etme, soru sorma, rica etme, teşvik etme gibi dilsel özellikler, öğrencinin kendini ifade etme düzeyini artırmak için derslerde uygulanmalıdır. Konusu ne olursa olsun, dilsel işlevler içermeyen bir diyalog hayal etmek mümkün değildir ancak dilsel işlevlerin kendi içinde bir amaç olmaması koşuluyla dilsel işlev, konuşmanın seslenenin zihnindeki niyetidir. Böylece, sözlü iletişim, hazır dilsel kalıpların ve kalıplaşmış sözel yapıların tekrarına dönüşür. Bu nedenle, iletişim kurma arzusu uyandıran durumları ve eğilimleri seçmek gerekir. Bu hedeflere hizmet etmek için aşağıdaki örnekler kullanılabilir:

- Şiirsel metinleri ezberden vurgulu okuyarak canlı performans sergileme.
- Öğrenci bir hikâyeyi sunar, eleştirir veya üretimini planlar.
- Sınıf projesini önerir, planlar ve değerlendirir.
- Okul içindeki Çocuğun haklarını ve görevlerini ve etkinleştirme kapsamını öğrenir.
- Öğrenciler diyaloglarında dini ve ulusal olayları konu olarak kullanırlar.

... (CNP 6. Sınıf programı S 14)

5. ve 6. sınıf ders kitaplarının her biri sözlü iletişimle ilgili 128 etkinlik içermektedir. Bu etkinliklerin içeriği, konuşma becerilerini geliştirmekle ilgilidir. Öğrencilerden, ders kitabı tarafından seçilen temayı hedefleyen yaratıcı, güdümlü, empatik, tartışmacı, ikna edici veya eleştirel konuşma konuşmaları yapmaları istenir. Ayrıca bir grup çalışmasıyla yapılan bir araştırma konusunu bildiren bir konuşma hazırlamaları istenir. Sunumların görsel ve/ veya

işitsel materyalleri içermesi ve mantıklı bir stratejiyi yansıtması gerekir. Konuşma etkinlikleri arasında tiyatro eserlerinin bir sahnesini birer rol alarak performas sergilemeleri istenir. Şiir veya nesir pasajlarının ezberden vurgulu okunması veya canlandırmaları da istenmektedir. Bazı çalışmalar, öğrencileri sosyal medya veya siber dünya platformları ve forumlarının etkin kullanıcıları haline getirmeyi hedeflemektedir.

Ders kitabındaki okuma etkinliğine yönelik her metin, başlık ve resimden hareketle öğrencilerde oluşan çağrışım yoluyla soru sorularak konuya girişle başlar. Bahsettiğimiz diğer etkinlikler ise her yeni temanın başında " keşfedelim", temanın sonunda " ezberleyelim ve söyleyelim" ve her okuma etkinliğinden sonra "bilgimizi genişletelim" başlıkları altında yer almaktadır.

Ders kitabında yer alan her okuma metni etkinliğinin sonuna gelen "keşfedelim" etkinliğinde, öğrencilerden bir ödev veya araştırma yapmaları istenir. Öğretmen onları belirli bir konunun bazı özelliklerini açıklamak için bir anlatım, sunum veya araştırma yapacakları gruplara böler.

Etkinliğin hazır kısmı biçimlendirilmiş yazma-okuma şeklini alsa da öğrenciler projelerinin temsili yoluyla kalabalık önünde konuşmayı öğrenirler. Öğrenciler, konularını tanıtan, konunun kısa bir planını temsil eden, uygun kelimeleri seçen ve bu hedefe hizmet eden dilbilgisi formunu nasıl kullanacaklarını öğrenirler. Bu sayede öğrenciler etkili konuşmayı öğrenerek göz teması kurmayı, vücut hareketlerini kontrol etmeyi ve ses tonlamasını etkili bir şekilde kullanmayı öğrenirler. Öte yandan, sınıf arkadaşlarından dinlemeleri, değerlendirmeleri, akıl yürütmeleri ve sorular sormaları, bazı cevaplar veya çözümler önermeleri istenir.

7. ve 8. Sınıf sözlü iletişim

7. sınıf ders kitaplarında görsel ve/veya işitsel destekleyici materyaller içeren hazır sunumlar içeren sözlü iletişim projeleri ile ilgili 73 etkinlik bulunurken, 8. sınıf ders kitaplarında bu etkinliklerden 60 tanesi yer almaktadır. Bu etkinlikler ders kitaplarında okuma becerisi ve yazma etkinliklerinden sonra " keşfedelim" başlığı altında yer almaktadır... Öğrencilerin bu etkinlikleri küçük gruplara ayrılıp organize ederek uygulamaları amaçlanmaktadır. Onlardan araştırma sonuçlarını mantıksal analiz çerçevesinde iyi bir akıcı dil seviyesi ile entegre etmeleri istenir. Çalışmalarını geliştirmeleri ve forumlarda, bloglarda ve internet ortamında sunmaları teşvik edilmektedir.

7. ve 8. sınıf sözlü iletişim becerileri, 5. ve 6. sınıflardaki *anlatım, sunum ve araştırma* etkinliklerinin pekiştirilmesi ve sınıfta grup ya da bireysel çalışmalarla önceden hazırlanmış *doğaçlama anlatımı* ve sınıf arkadaşlarına sunulmasını içermektedir.

Öğrenciler bir anlatım, sunum ve araştırma etkinlikleri hazırlayarak, gerçek hayatta, kütüphanelerdeki yazılı materyallerden, internetten araştırma kanallarını öğrenirler. Ardından ön temsillerini veya proje planlarını yazıp öğretmenlerine ve sınıf arkadaşlarına sunmadan önce yaparlar. Bu tür etkinlikler öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme gibi tüm becerilerini geliştirmelerini ve hatta matematik, biyoloji, coğrafya veya tarih gibi diğer derslerin özelliklerini kullanmalarını teşvik eder.

Öte yandan, 7. ve 8. sınıf Arapça öğretim programında ve ders kitaplarında ezberden okuma ve güzel söz söyleme sanatı etkinliklerinin iletişim becerisi olarak önemli bir yer tuttuğunu görmekteyiz. 7. Sınıfta daha önce de belirtildiği gibi (bu araştırmanın okuma becerilerinin araştırıldığı bölümde) ders kitabında ezbere yönelik 16 metin (12 şiir + 4 nesir paragrafı) yer alırken, 8. sınıf ders kitabında 14 metin (6 şiir + 8 nesir paragrafı) yer almaktadır.

Tablo 35: 7. Sınıf Arapça Programında Sözlü İletişim

Ezberden okuma			
Bölüm	Hedefler	İçerik	Yönergeler
Şiir Ezberden Okuma	* Öğrenci ezberlenen parçayı bağlamın gereklerine göre yaşayarak okur. * Öğrenci, ezberlediği parçayı sağlam bir dil ve anlaşılır bir telaffuzla sesli okur. * Akıcı bir biçimde okur. * Ezberlediği parçayı okumadaki ustalığını gösterir. * Başkalarının önünde varlığının gücünü ve özgüvenini ifade eder. * Performans sırasında sözlü anlatımı sözsüz ifadelerle	- Metin inceleme temalarıyla ilgili klasik ve modern, aruz vezinli ve serbest şiirsel ürünler.	* Öğrenci, sınıf arkadaşlarının önünde durmaya davet edilir. * Öğrenci herkes tarafından görülmeli ve duyulmalıdır. * Öğrencilerden sınıf arkadaşına saygıdan dolayı iyi dinlemeleri ve ezberden okunan parçanın performansı hakkında fikir beyan etmeye hazır olmaları istenir. * Öğretmen ilgili öğrenciye ezberleme sırasında karşılaştığı güçlükleri, bunda öngördüğü yöntemi ve ihtiyaç duyduğu yardım türünü sorabilir.

	(mimikler, hareketler, ses tonu...) ilişkilendirir.		* Öğretmenin öğrencileri çeşitli ezberleme ve performans yöntemleri konusunda eğitmesi daha iyidir.
Ezberlenmiş Tiyatro Oyunu Oynamak	* Ezberleme ve sahneleme yeteneğini gösterir. * Kendisine verilen rolü, , ifade edici bir dille ve sağlam bir dille yerine getirir. * Başkalarının önünde varlığının gücünü ve özgüvenini ifade eder. * Ezberlenen tiyatro sahnesinin performansını geliştirmek için sınıf arkadaşlarıyla koordinasyonu geliştirir. * Ezberlediği sahnenin performansı sırasında sözlü anlatımı sözsüz ifadelerle (mimikler, hareketler, ses tonu...) ilişkilendirir.	* Kısa senaryo * Uzun senaryo - oyunlarından seçilmiş - metin alıntıları. * Kısa hikâye - diyalogları.	* Öğretmen öğrencilere bu etkinliğin amacını ve başarısının koşullarını açıklar. * İlgili öğrenci grubu tiyatro senaryosunun performansı için uygun yeri işgal eder. * Diğer öğrencilerden dinlemeleri ve dikkat etmeleri istenir. * Öğretmen, öğrencilerden dersten önce senaryoyu önceden okumalarını ister. * Öğretmen öğrencilere roller atar (kızlara ve erkeklere). * Görüntüleme süresi birkaç dakika ile sınırlıdır. * Bir senaryo metninden çeşitli teatral durumları gerçekleştirmeleri için mümkün olduğunca çok öğrencinin dâhil edilmesi istenir. * Zorlayıcı bir gereklilik veya bariz bir yetersizlik olmadıkça hiç kimse tiyatro performansı sırasında müdahale etmemelidir.

Tablo 36: 8. Sınıf Arapça Programında Sözlü İletişim 1

Ezberden Okuma			
Bölüm	Hedefler	İçerik	Yönergeler
Şiir Ezberden Okuma	* Öğrenci ezberlenen parçayı bağlamın gereklerine göre yaşayarak okur. * Öğrenci, ezberlediği parçayı sağlam bir dil ve anlaşılır bir telaffuzla sesli okur. * Akıcı bir biçimde okur. * Ezberlediği parçayı okumadaki ustalığını gösterir. * Başkalarının önünde varlığının gücünü ve özgüvenini ifade eder. * Performans sırasında sözlü anlatımı sözsüz ifadelerle	- Metin inceleme temalarıyla ilgili klasik ve modern, aruz vezinli ve serbest şiirsel ürünler.	* Öğrenci, sınıf arkadaşlarının önünde durmaya davet edilir. * Öğrenci herkes tarafından görülmeli ve duyulmalıdır. * Öğrencilerden sınıf arkadaşına saygıdan dolayı iyi dinlemeleri ve ezberden okunan parçanın performansı hakkında fikir beyan etmeye hazır olmaları istenir. * Öğretmen ilgili öğrenciye ezberleme sırasında karşılaştığı güçlükleri, bunda öngördüğü yöntemi ve ihtiyaç duyduğu yardım türünü sorabilir.

	(mimikler, hareketler, ses tonu...) ilişkilendirir. * Bazı şiir kalıpları tanır ve şiir bir metninde vezninin önemini kavrar.	* Basit Aruz Konuları: Aruza Giriş - Vezinlere Giriş - Aruz Kalıpları: Al-Mutakarib / Al-Mutadarak / Al-Raml / Al-Rajz	* Öğretmenin öğrencileri çeşitli ezberleme ve performans yöntemleri konusunda eğitmesi daha iyidir. * Vezin ve tef'ilelerini elde etmek için önerilen aruz kalıpları üzerinde durur ve ezberlenmek üzere seçilen şiirlerde olabilecek değişiklikleri inceler.
Ezberlenmiş Tiyatro Oyunu Oynamak	* Ezberleme ve sahneleme yeteneğini gösterir. * Kendisine verilen rolü, ifade edici bir dille ve sağlam bir dille yerine getirir. * Başkalarının önünde varlığının gücünü ve özgüvenini ifade eder. * Ezberlenen tiyatro sahnesinin performansını geliştirmek için sınıf arkadaşlarıyla koordinasyonu geliştirir. * Ezberlediği sahnenin performansı sırasında sözlü anlatımı sözsüz ifadelerle (mimikler, hareketler, ses tonu...) ilişkilendirir.	* Kısa senaryo * Uzun senaryo oyunlarından seçilmiş metin alıntıları. * Kısa hikâye diyalogları.	* Öğretmen öğrencilere bu etkinliğin amacını ve başarısının koşullarını açıklar. * İlgili öğrenci grubu tiyatro senaryosunun performansı için uygun yeri işgal eder. * Diğer öğrencilerden dinlemeleri ve dikkat etmeleri istenir. * Öğretmen, öğrencilerden dersten önce senaryoyu önceden okumalarını ister. * Öğretmen öğrencilere roller atar (kızlara ve erkeklere). * Görüntüleme süresi birkaç dakika ile sınırlıdır. * Bir senaryo metninden çeşitli teatral durumları gerçekleştirmeleri için mümkün olduğunca çok öğrencinin dâhil edilmesi istenir. * Zorlayıcı bir gereklilik veya bariz bir yetersizlik olmadıkça hiç kimse tiyatro performansı sırasında müdahale etmemelidir.

Tablo 37: 8. Sınıf Arapça Programında Sözlü İletişim 2

Diyalog			
Bölüm	Hedefler	İçerik	Yönergeler
Röportaj Yapma	* Uygun soruları yürütür. * Soruları doğru cevaplar. * Soruyu veya cevabı başkalarının duymasını sağlar. * Dinleyicilere uygun, kolay anlaşılır bir dil kullanır.	* Öğrencilerin ürettiği bir röportaj diyalogu (gazeteci - sanatçı, gazeteci - sporcu, gazeteci – ünlü bir kişi...)	* Öğrenciler ikili gruplara ayrılır, böylece her biri bir rol üstlenir. * Diğer öğrencilere dinlemeleri ve not almaları önerilir. * Her çiftin çalışması değerlendirilir. * Bir oturumdaki diyalog sayısı dördü geçmemelidir.

Konuk ile Diyalog	* Durumun gerektirdiği soruları yürütür. * İkna edici bir cevap verir. * Uygun argümanları oluşturur. * Alıcı için uygun dili kullanır. * Sohbet alışverişinin ve diyalogun değeri üzerinde durur.	* Öğrenciler tarafından üretilen diyalog metinleri (öğrenci - okul müdürü, öğrenci – sınıf öğretmeni, öğrenci - baba, öğrenci - bir kurum görevlisi, yönetici - görevli...)	* Öğretmen, öğrencileri bu diyalogları göstermeden önce örnekler konusunda eğitebilir. * Bu diyaloglar sözlü ders dışında yatırım yapılabilir ve yazılı üretime dönüştürülebilir.
-------------------	--	---	--

Röportaj yapmak öğrencilerin önceden özel soruları nasıl hazırlayacaklarını öğrenmelerini ve konu kişi hakkında bilgi edinmelerini sağlar. Öğrencilerin soru sorarken kişisel görüşleri ile bilimsel ve soyut gerçekleri ayırt etmelerine izin verilir. Konuşma, öğrencilerin başkalarını iyi dinlemeye, gerçek hayatta iletişim kurallarının önemine değer vermelerini sağlar.

Konuk diyalog etkinliklerinde öğrencilerden ikili sohbetler tasarımları istenmektedir. Öğrenciler gerçek hayattan örnekler alırlar ve hayal güçlerini kullanarak tahminde bulunur, soru sorar, yanıtlar, konuşmaları derler ve yazarlar ve bunları gerçekleştirirler. Prosedür, öğrencileri araştırmaya ve hatta diğer alanlardaki yeni kelimeleri ve terimleri öğrenmeye iter. Bu konuşmalar sırasında öğrencilere diğerleriyle iyi iletişim kurmanın kuralları hatırlatılır.

Sözlü Becerisi kazanımları ile ilgili karşılaştırma sonucu:

Arapça ve Türkçe sözlü iletişim becerileri (dinleme/izleme becerisi ve konuşma becerisi) materyallerinin içeriğini anadil eğitimi (ders kitapları ve öğretim programı) olarak bu bölümde incelemekteyiz. Sonuç olarak, ortaokul sınıflarında anadilin öğretiminde iletişim becerilerinin öğretimine yaklaşım arasındaki farklılıkları gösteren bazı yeni bulgular elde ettik.

Aşağıdaki tablolarda Arapça ve Türkçe ders kitaplarındaki sözlü iletişim etkinliklerinin toplam sayıları verilmiştir:

Tablo 38: Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Sözlü İletişim Etkinlik Sayısı

Sınıf	Dinleme/İzleme Etkinlik Sayısı	Konuşma Etkinlik Sayısı	Toplam Sözlü İletişim Etkinlik Sayısı
5. Sınıf	46	32	78

6. Sınıf	46	64	110
7. Sınıf	46	51	97
8. Sınıf	50	71	121

Tablo 39: Ortaokul Arapça Ders Kitaplarında Sözlü İletişim Etkinlik Sayısı

Sınıf	Dinleme/İzleme Etkinlik Sayısı	Konuşma Etkinlik Sayısı	Toplam Sözlü İletişim Etkinlik Sayısı
5. Sınıf	x	128	128
6. Sınıf	x	128	128
7. Sınıf	x	73+16	89
8. Sınıf	x	60+14	74

Türkçe ders kitaplarında dinleme/izleme etkinlikleri ile konuşma etkinlikleri arasında bir denge olduğunu görebiliriz. Ders kitabı düzeyleri arasında ekstra etkinliklerin varlığı açısından oldukça farklılıklar olmasına rağmen, bu becerileri hedef alan etkinlikleri sabit sayıda tutmuşlardır.

Öte yandan, Türkçe ders kitapları dinleme/izleme becerisine çok önem verirken, Arapça kitap bu becerilerden yoksun gibi görünmektedir. Aslında, Arapça ders kitaplarında önceden hazır dinleme/izleme metinleri veya materyallerinin bulunmadığını belirtmeliyiz. Ancak bu, anlatım, sunum, araştırma projeleri, doğaçlama anlatımlar, röportaj konuşmaları, konuklarla ikili diyaloglar, tiyatro senaryolarının performansları gibi daha birçok önemli dinleme/izleme materyalinin varlığını da göz ardı etmemek gerekir.

Diğer bir deyişle, dinleme/izleme becerilerinin bazı konu özelliklerinde bazen birbirine benzemesine rağmen nitel karşılaştırma açısından farklı olduğu sonucuna varabiliriz. Türkçe ders kitapları da yukarıda bahsettiğimiz etkinlik özelliklerini barındırsa da genel yönelimleri farklıdır. Ayrıca, Arapça ders kitabında olan dinleme/ izleme etkinliklerin birçok özellikleri diğer becerilerle iç içe geçtiği için Arapça ve Türkçe ders kitabı arasında niceliksel bir karşılaştırma yapmak zordur.

Konuşma becerisine yönelik etkinliklere bakıldığında, nicel olarak Arapça ders kitaplarındaki etkinliklerin Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Nitel düzey karşılaştırıldığında, Arapça ders kitaplarının ve CNP öğretim programının “ezberden okuma ve güzel söz söyleme sanatı” vurguladığı görülmektedir.



BÖLÜM VI:

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen araştırma sonuçları ve önerileri, ders kitapları ve programları incelemesinin ve karşılaştırılmasının ardından Türkiye ve Tunus'ta anadili eğitimi için benimsenen içerik metodolojiyi yansıtmaktadır. Bu çerçevede Tunus ve Türkiye'de anadili öğretiminde kullanılan (5,6, 7, 8. Sınıf) yönelik ders kitapları dış ve iç özellikleri kullanılarak bir incelemeye tabi tutulmuştur. Çalışma, ders kitaplarında anadil öğretimi becerileri alanı

karşılaştırmasına dayanmaktadır. Sonuç olarak birçok farklılık ve benzerlik tespit edilmiş ve tartışılmıştır.

Sonuçlar

1. Tunus anadili öğretim programı ve ders kitaplarının yapısalcı yaklaşımlara göre hazırlanırken, Türkçe anadili öğretim programının yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlandığı belirlenmektedir. Bu farkı açıklamak için Pouliot (2004), *yapılandırmacıların konuşulan kelimelerin normatifliği ile ilgilendiklerini, postyapısalcıların ise performatiflik, yazılı metinler ve söylem üzerinde yoğunlaştıklarını* belirtir.

2. Tunus ve Türkiye'de anadil öğretiminin aynı hedeflere hizmet ettiği görülmektedir. Her iki ülkede de eğitim programı, anadili öğretiminin en önemli unsur olduğunu belirtmektedir. Bu konuda Marshall (1994), öğrencinin dilden sözlü ve yazılı olarak yararlanma yeteneğini geliştirme, kendisini daha iyi anlatabilme, başkalarını daha iyi anlayabilme, başkalarıyla daha iyi iletişim kurabilmesini sağlayarak kişiliğinin gelişmesini sağlamanın anadilin öğretimi ile mümkün olduğunu vurgulamaktadır. Bu anlamda Marshall' ın sözleri her iki ülkenin eğitim programında belirtilen hedeflerle örtüşmektedir.

3. Tunus'ta her sınıf için 2 ders kitabı kullanılır. 5. ve 6. sınıf anadili öğretimine yönelik kitaplar okuma ve konuşma için bir "metin kitabı" dilbilgisi ve yazma için bir "çalışma kitabı"ndan oluşurken, 7. ve 8. sınıflar için bir "metin kitabı" bir "Nahiv" kitabı bulunmaktadır. 5. ve 6. sınıf çalışma kitaplarının yarısının dil bilgisi öğretimine ve özellikle cümle kurmaya, diğer yarısının ise paragraf ve metin yazmaya ayrıldığı görülmektedir. 7. ve 8. sınıf ders kitaplarında okuma-konuşma ve yazma etkinlikleri yer alırken, Nahiv kitapları metin, paragraf ve cümle gramer çözümlemesine ayrılmıştır.

Öte yandan, Türkçe anadili ders kitapları için 4 dil becerisini bir bütünlük içinde kavrayacak şekilde hazırlanmıştır. Bu noktada Türkiye daha planlı bir beceri dağılımı çizmektedir.

4. Dış özelliklerle ilgili sonuçlarda, Arapça ve Türkçe ders kitaplarının uygun boyutlarda üretildiği bu araştırmanın önceki bölümlerinde görülmektedir. Türkçe ders kitaplarının boyutları tek olup, dikişli ve kalın karton ciltlidir. Arapça ders kitaplarının ise tek bir boyutu yoktur, ancak aynı şekilde dikişli ve kalın karton ciltlidir.

Her iki kitapta da renkli resimler ve yazılar bulunmaktadır. Türkçe ders kitaplarında kullanılan resimlerin niteliği, Arapça ders kitaplarındaki kullanılanlardan daha yüksektir. Türkçe ve Arapçanın kitaplarında her tema metni için sadece bir tane kullanıldığı için resimlerin az sayıda olduğu fark edilir. Türk MEB ve Tunus CNP kriterleri, ders kitabı üretiminde ağartılmış birinci hamur kâğıtlarının kullanılmasını zorunlu kılmaktadır (MEB Teknik Şartname, 2018; www. cnp.com.tn).

Aynı dış şekil karşılaştırması bağlamında, Türkçe ders kitaplarının sayfa sayısının 7. ve 8. sınıflarda aşamalı olarak geliştiği görülmektedir: (5. sınıf: 252, 6. sınıf: 248, 7. sınıf: 275 ve 8. sınıf: 296, toplam sayısı: 1.359). Öte yandan Tunus Arapça kitaplarının içerik olarak yoğun olduğu görülmektedir (5. sınıf: 174+192, 6. sınıf: 224+248, 7. sınıf: 216+174 ve 8. sınıf: 272+158 olmak üzere toplam kitap sayısı: 1658).

5. Ders kitaplarında yer alan görsel öğeler öğrencilerin ilgisini çekme ve motive etmede önemli bir role sahiptir. Açıklayıcı ve tamamlayıcı olmalıdırlar. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarının Arapça ders kitaplarına göre daha fazla görsel öğeye sahip olduğu ve renkli olduğu görülmektedir. Arapça ders kitaplarında 7. ve 8. sınıflarda ani bir düşüş yaparken Türkçe ders kitaplarındaki resim sayısı sınıf seviyesine göre giderek azalmaktadır. Türkçe ders kitaplarında ve 5. ve 6. sınıf Arapça ders kitaplarında çizgi romanlar dışında her konu için birer resim kullanılmıştır. Bu ders kitaplarında resimler metinde ortaya çıkan durumu göstermekte ancak betimleyici veya açıklayıcı nitelikte değildir.

7. ve 8. sınıf Arapça ders kitaplarında, metin içeriğinin açıklanması veya tanımlanması açısından okumayı zenginleştirmeyen küçük boyutlu birkaç resim bulunmaktadır. Çoğu metin yazarlarının veya metnin alındığı kitapların fotoğraflarıdır.

6. Stebler (2014), kitap kapakları konusunda ilk izlenim yaratmada büyük önem taşıdığına dikkat çekiyor. Kitap kapakları tasarlamamanın herhangi bir tasarım işinden daha fazla titizlik gerektirdiğini savunuyor. Bu çerçevede her iki ülkedeki 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarını

karşılaştırdığımızda Türkçe ders kitaplarının canlı renkler ve kitap türünü belirten anlamlı resimler kullandığını görebiliriz. Arapça ders kitaplarında, dersin doğasını veya hedeflenen yaş grubunu yansıtmayan karışık renkler ve şekillerle soyut sanat temaları kullanılmıştır.

7. Türkçe anadili eğitim programında dil becerileri Okuma, Yazma, Konuşma ve dinleme/izleme iken, Arapça anadili eğitim programında Okuma, Yazma ve sözlü iletişimdir.

8. Arapça anadili öğretimi ders kitapları ve programında dilbilgisine yönelik etkinlikler ve yönergeler ayrı bir alt başlık altında ayrılmıştır. Tunus anadili eğitim sisteminde dil bilgisi kazanımları 5. ve 6. sınıflar için Yazma Becerileri kapsamında verilmekte ve “Yazma Yolu” kitabında yer almaktadır. 7. ve 8. sınıflar için ise "Arapça Nahiv" adlı dilbilgisi kazanımına yönelik bütün bir kitap ayrılmıştır. Dilbilgisi kuralları hazır bir kural yerine örnek metin, paragraf veya cümlelerden tahmin edilir ve çıkarılır, daha sonra kurala dönüştürülür ve üzerine alıştırma yapılmaktadır. Her dilbilgisi konusunun son etkinlikleri, dilbilgisi kuralını kullanan cümleler ve paragraflar üretilerek yazma etkinliğine dönüştürülmektedir.

Öte yandan, dil bilgisi kazanımları Türkçe Öğretim Programı ve ders kitaplarında dört temel beceri kapsamında yer almaktadır. Dilbilgisi birinci derece bir beceri olarak alınmamakta, daha çok diğer etkinlik becerilerine dâhil edilmektedir. Sezgi yöntemiyle öğrencinin kuralları öğrenmesi amaçlanır. Türkçe kitaplarında bulunan gramer konuları arasında kök ve ek bularak kelime kurma, kelime yapısını inceleme, kelime türünü değiştirme, kelimenin işlevini bulma, kelime anlamlarını belirleme, cümleye kelime eklemenin etkisini bulma... vs yer almaktadır. Ayrıca bu etkinlikler, fiil türlerini, işlevlerini, durumunu ve anlam ve cümle oluşturma üzerindeki etkisini içerir. Dilbilgisi etkinliklerinde kelime sınıflandırma, kelime türlerini ayırma, bulmaca çözme, renklendirme, eşleştirme, daire içine alma veya boşlukları doldurma, ifade bozukluklarını belirleme ve düzeltmeye yönelik çabalar kullanılmaktadır.

9. Okuma becerileri ile ilgili her iki ülke ders kitaplarında var olan temaları, metinlerde ima edilen ve yüklenen hedef ve mesajlar açısından karşılaştıran Türk ders kitapları, büyük bir vatanseverlik duygularına sahip iyi bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Türkçe ders kitapları, düşmanlarla destansı savaşlarla ilgili temalar ve milli mücadelelerden resimler ve hikâyeler ile yoğun bir şekilde yüklüdür. Tunus Arapça ders kitaplarındaki temalar ise barış,

hoşgörü ve farklılıkları kabul etme değerlerini vurgulayarak dünya vatandaşı yetiştirmeyi amaçlar. Ülkeye aidiyet duygusu Arap dünyasına ve tüm insanlığa aidiyet duygusuna dâhil edilmektedir.

10. Okuma becerisi ile ilgili olarak ise hem Arapça hem de Türkçe kitaplarda eğitim düzeyine göre metin uzunluğunda uygun bir artış gözlemlenmektedir. Her iki kitabında bir konu üzerine edebî metin bulunmaktadır. Türkçe ders kitaplarında daha çok edebiyat türüne yer verilirken, Arapça ders kitaplarında dünya edebiyatından daha çok alıntıya rastlanmaktadır.

Hem Türkçe hem de Arapça kitaplarda okuma metnini takip eden soruların niteliğinin yaklaşık olarak aynı olduğu görülmektedir. Arapça ders kitaplarında öğrencilerden bireysel ya da grup araştırma yapma, rapor hazırlama, bilgi araştırma, inceleme, karşılaştırma, sınıf arkadaşlarıyla paylaşma ve eleştirme gibi etkinliklere yönelik etkinliklerin sayıca daha fazla olduğu görülmektedir.

Türkçe ders kitaplarında metin türü olarak kurgusal, tarihi ve destansı metin türlerinin daha fazla yer aldığı görülürken, Arapça ders kitaplarında diğer farklı milletlerle ilgili belgeseller, tecrübe anlatımı, bilgilendirici metinler ağırlıktadır.

11. Daha önce de belirtildiği gibi, Türk eğitim sisteminden farklı olarak Arapça ders kitapları ve programı, konuşma ve dinleme/izleme becerilerini ayrı ayrı ele almak yerine “sözlü iletişim” becerileri altında sınıflandırmaktadır. Bu dil edinimindeki etkinlikler oldukça etkileşimlidir. Öğrencilerden tiyatro gösterileri yapmaları istenmektedir. Ayrıca araştırma veya proje sunumu yapmaya, raporlar hazırlamaya, ezberden vurgulu şiir okumaya davet edilmektedir.

12. Her iki ülkenin ortaokul anadili ders kitaplarında yazma becerileri, yazma becerileri etkinliklerinin önemli bir kısmını almaktadır. Bu bağlamda Karagöl (2018: 23), *ortaokul, lise ve üniversite düzeylerinde alt yapısının oluşturulması gereken akademik yazma bir süreç* olduğunu söyleyerek yazma becerisini geliştirmenin önemini açıklamaktadır. Arapça ve Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme açısından ortak hedefleri vardır: hikâye edici, betimleyici ve bilgilendirici metin yazma, basamaklı işlemlerine göre yazma, anlamlı bir metin oluşturmak için cümleleri uygun şekilde düzenleme, metin üretimi için yazma stratejileri takip etme, içeriğe uygun başlık bulma... vs

Türkçe ders kitaplarında yer alan büyük harf ve noktalama işaretlerinin kullanılması, ek fiillerin işlevlerine uygun olarak kullanılması gibi bazı yazı unsurları Arapça ders kitaplarında yer almamaktadır. Bu da, iki dilin doğasındaki farklılıkla açıklanabilir.

Öte yandan Arapça ders kitaplarında yazmaya yönelik etkinliklerin sayısının Türkçe ders kitaplarını aştığını da belirtmeden geçemeyiz. Türkçe ders kitaplarında uygulanan yazma becerisine yönelik yazma etkinliklerinin sıklığının düşük olmasının yanı sıra bazı kazanımların sadece bir sınıfta bulunmasının yetersiz olarak sınıflandırılabileceğini ve görülen kazanımların kalıcı olmasını zorlaştırabileceğini bu araştırmada belirtmiştik.

13. Arapça ders kitapları ve öğretim programının incelenmesi sonucunda, konuşma ve dinleme/izleme becerilerinin ayrı ayrı ele alındığı Türkçe ders kitaplarından farklı olarak "sözlü iletişim" adı verilen bir beceri altında ele alındığı tespit edilmiştir. Sözlü iletişim becerisinin kazanılması farklı şekillerde geliştirilir: Öğrenciler, Türkçe ders kitaplarında olduğu gibi bir metni analiz ederek okuma bağlamıyla iletişim kurmaya ve anlama kazanımlarını değerlendirmeye davet edilebilir. Ayrıca metin teması bağlamında düşüncelerini veya deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir. Diğer öğrencilerden arkadaşlarının düşüncelerini dinlemeleri, başka öneriler, çözümler veya argümanlar sunmaları istenir.

Arapça sözlü iletişim etkinlikleri, bir tiyatro oyununda yer alma, konuşma yapma, temayla ilgili bir araştırma konusu sunma ve ezberden şiir okuma gibi etkinlikleri içerir.

14. Türkçe öğretimi için önceden kaydedilmiş diyaloglar veya konuşmalar gibi dinlemeye/izlemeye yönelik metinlerin varlığı ve anlama etkinlikleri öğrencilere etkili dinleme yeteneğini geliştirmelerini sağlarken, Arapça öğretiminde olmaması çocukları bu konudan mahrum bırakmaktadır.

15. Türkçe ders kitapları ve öğretim programı, okuma becerileri çerçevesinde kelime dağarcığı/ söz varlığı oluşturma ve geliştirme niteliğine özel bir önem vermektedir. Bu özel dil edindirme niteliği, Arapça ders kitaplarında ve programlarda bariz bir biçimde bulunamamıştır, ancak bir şekilde söz ve ifade açıklamalarında ve alıntı ve atasözlerinin örneklerinde okuma

becerileri etkinliklerinde zımnen ifade edilmektedir. Etkinlik yoluyla odaklanma ve pekiştirme, bu kelime kazanımlarına özel olarak çekilmediğinden, gözden bile kaçabilir.

16. Arapça ders kitapları ve programı multimedya kapsamına önemli bir yer vermekte ve öğrencileri iyi yazılarını, röportajlarını, araştırmalarını ve projelerini kitapçık, makale olarak okul dergilerinde veya sosyal medya ve bloglarda yayınlanmak üzere geliştirmeye teşvik etmektedir.

Öneriler

1. Her iki ülke için ders kitapları müfredattaki ilke ve hedefleri yansıtmalıdır. Bu anlamda ders kitaplarının ana dil öğretiminde amaçlanan hedeflere ulaşip ulaşmadığı araştırılmalıdır.
2. Ulusal miras temalarının tekrarlandığı görülmekte ve bu da ana kültürleri ile ilgili öğrencilerin düşünce ve hayal güçlerinin kapsamını sınırlamaya neden olabilmektedir.
3. Temalarda modern Türk yaşamının ve modern dünyanın unsurları, tarihi ve geleneksel unsurlara kıyasla metinlerde çok daha az görünmektedir.
4. Her iki ülkede de tekrar kullanılabilir nitelikte ve yüksek kalitede ders kitaplarının yapılması hedeflenerek, kâğıt, sayfa tasarımı, renklendirme, ciltleme, görsel alanları ve çeşitleri vb. kalitesinin yükseltilmesi gerekmektedir.
5. Kitapların sayfa sayısı, yazı tipi boyutu, boşluk ve satır aralıkları gözden geçirilmelidir.
6. Türkçe ve Arapça ders kitapları etkinliklerinde hedef becerilerin kazandırılmasında izlenen yolların incelenmesi sonucunda, Türkçe ortaokul ders kitapları ile Arapça 7. ve 8. sınıf ders kitaplarının yazma etkinliklerinde strateji belirlemede yetersiz kaldığı görülmektedir. Yazma konuları planlı yazma stratejilerine dönüştürülmeden soru şeklini almaktadır.
7. Yazma etkinliğe dayalı konuşma becerisini zenginleştirip sınıf etkileşimi için, Arapça kitaplarda etkinliklerin öğrencileri proje araştırmalarını paylaşmaya, bilgiye ulaşmaya, arkadaşlarıyla gerçekleri incelemeye ve tartışmacı mantık kurmaya yönelttiği tespit edilmiştir. Bu beceriler Türkçe ders kitaplarında ihtiyaç duyulan önemli boyutu alamamakta ve "Sonraki Metne Hazırlık" adlı etkinlikle kısaca ortaya konulmaktadır.

8. Eğitim programlarında belirlenen hedefler, ders kitaplarında uygulanma olanaklarına göre, öğrencilerinin bilişsel gelişimlerine göre ve sınıfta belirlenen zaman aralığında belirlenmelidir. Kalıcı olabilmesi için, Anadili öğretim programında belirtilen kazanımların farklı etkinliklerde tekrarlanarak uygun bir şekilde kazandırılmasına fırsat verilmelidir.



KAYNAKÇA

- * Adalı, O. 2011, Anlamak ve Anlatmak. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- * Aksan, D. (1994), “Ana Dili”, Dil Dergisi/ Doğan Aksan Özel Sayısı, S.16, Şubat 1994, Tömer yay., Ankara, s. 63-71.
- * Aksan, D. (1995) Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim I, 1995. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- * Aksan, D. (1997), “Türkçe Çalışmalarında Dilbilim”, 25. Yıl Yazıları, 1972-1997, s. 1-4, (yayına haz. A. Kocaman), HÜ, İngiliz Dilbilimi Bölümü: Ankara.

- * Atatürk, (Zabıt Ceridesi, Devre: 1, Yıl: 3, İçtima: 1, c. 18, s. 7)
- * Arı, G. (2014). Türkçe ders kitaplarında fiziksel ve biçimsel görünüm. H. Ülper (Ed.), Türkçe ders kitabı çözümlemeleri (3. baskı, s. 39-52) içinde. Ankara: Pegem.
- * Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi s.7
- * Adalı, O. (2011). Anlamak ve Anlatmak. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- * Balcı A, Coşkun E, Tamer M. (2012). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları Bakımından Değerlendirilmesi. Dil ve Edebiyat Dergisi. Sayı:1 Cilt:1 s.1-13
- * Başkan Ö, (1997) Yabancı Dilin Anadiline Etkisi. s: 628 Türk Dili. XXXVI, Ankara,)
- * Baştürk, M. (2004). Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Anadili Olarak Edinimi. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- * Benmimoum R. (2014). Tunus Hilal ve Selim ağızları: Bir Ön Karşılaştırmalı İnceleme
- * Ben Mami, Baji (1981) “Hafsîler Devrinden Hüseyinî Devrine Tunus Medreseleri.”
- * Bloomfield, L. (1933). Language. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- * Bohouch Hedi (2018) “Tunus’ta Eğitim Reformları” <http://akroutbouhouch.blogspot.com/>
- * Bohouch Hedi (1999) “Les Théories Les Plus Importantes De L’acquisition Du Langage Et Les Qspects De Leurs Application À L’enseignement De L’arabe”, thèse de doctorat inédite, Faculté des Lettres, Manouba
- * Bir Resim Bin Kelimeye Değerdir: Ortaokulda Zorlanan Okurların Anlamayı Geliştirmek İçin Görsel Görselleri Kullanmak, Anne Nielsen Hibbing ve Joan L. Rankin-Erickson, 2003
- * Bringhurst R. (2005). “The Elements of Typographic Style”, Hartley & Marks.
- * Bryman, A. (2004) Social research methods. 2nd Edition, Oxford University Press, New York
- * Cambridge İş İngilizcesi Sözlüğü'den languageın tanımı © Cambridge University Press
- * Ceplo Batora , Batora, ve diğerleri (1.11.2016) " Mutual intelligibility of spoken Maltese, Libyan Arabic, and Tunisian Arabic functionally tested: A pilot study ". Folia Linguistica. Vol:50. s-s 583-628. De Gruyter.
- *Chomsky N. (2000). ‘Dil ve Zeka’. Cambridge University Press

- * Chomsky N. (1957). “Syntactic Structures” .The Hague: Mouton. s. 13. ve ss. 49-50.
- * CNP (Centre National Pédagogique), [www .cnp.com.tn](http://www.cnp.com.tn)
- * Coşkun, E. (2007). Geçmişten günümüze Türkçe öğretimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol, (Ed.) İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde (1-13). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- * CNP, 2006 Tunus Temel Ortaokul Arapça dili Eğitim Programı.
- * Cüceloğlu D (1991). Yeniden İnsan İnsana, 7.Basım. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- * Çeçen ve Çiftçi, (2007).İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi
- * Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi . Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 1 (21) , 285-307 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/23754/253119>
- * Çelik, M.E. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, Turkish Studies
- * Demirel, Ö. ve Kıröğlu, K. (2008). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Pegem A Yayınları, Ankara.
- * De Saussure, F. (1998). Genel Dilbilim Dersleri, (Çev: B. Vardar), İstanbul.
- * Djabri, M. A (1989). “Mağrip’te Eğitim: Fas, Tunus ve Cezayir’de eğitim politikasının eleştirel bir analitik çalışması” 2. Bölüm
- *Doğan.Y. (Kış 2009) .Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Öneriler, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi
- * Doğan Y.(2019), "Dinleme/İzleme Becerisi ile Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda: Bu becerinin geliştirilmesi için önerilen yöntemlere yönelik bir analiz", Milli Eğitim. Cilt: 48.Özel Sayı/2019
- * Ergin M. (1997) Türk Dil Bilgisi, Bayrak Yayınları. İstanbul.
- *_Ertürk, S., Eğitimde Program Geliştirme. Meteksan A. Ş., Ankara; 1994.
- * Evans, Levinson (2009). 'The Myth of Language Universals: Language Diversity and Its Importance for Cognitive Science'. Behavioral and Brain Sciences 32, 429–492.
- * Göçer, A. (2014). Yazma eğitimi. Ankara: Pegem Akademi

- * Göğüş, B. (1970). Ana dili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, .s 123-154.
- * Göğüş B. (1993) “Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış Türkçe Öğretimi Ve Sorunları”,. Ankara: TED Yayınları
- * Gözlet D. ve Çifci M., “Dil Bilgisi Öğretiminin Türkçe Eğitimindeki Yeri”, Homeros Dergisi, Cilt 4, Sayı, 2021
- *Gülensoy, T. (2010). Türkçe el kitabı. Ankara: Akçağ Yayınları.
- * Hibbing, Anne Nielsen; Rankin-Erickson, Joan L. May 2003. A Picture Is Worth a Thousand Words: Using Visual Images To Improve Comprehension for Middle School Struggling Readers. Reading Teacher, v.56 n8 s.758-70
- * <https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/erken>
- * <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/piaget.html>
- * <https://www.theneurotypical.com/developmental-milestones.html> worcestershire Speech, Language and Communication Pathway, www.worcestershire.gov.uk/slcnpthway The Balanced System Pathway. İngiliz Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilen Erken Sonuçlar Fonu'nun bir parçası olarak Better Communication CIC tarafından geliştirilmiştir
- * İşeri K. (2007) “Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi”, Dil Dergisi.
- *Johnson D, 2008 .“How Myths about Language Affect Education: What Every Teacher Should Know”
- * Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), Türkçe öğretimi el kitabı içinde (s. 265-306). Ankara: Pegem Akademi.
- * Karagöl, E(2018) Akademik yazma açısından lisansüstü tezler. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- * Karababa, Z.C. (2005). Avrupa'da anadili öğretimi Türkçe ve İngilizce anadili ders kitaplarının incelenmesi ve karşılaştırılması [Özel Sayı]. Milli Eğitim Dergisi, 167.
- * Karatay, H. (2011). 4+1Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. 2011: 1035

- * Kavcar C. , Oğuzhan F., Sever S. (2005) Türkçe Öğretimi,
- *.Kıran Z, Kıran A. E., ‘Dilbilime Giriş’ ,Seçkin yayıncılık, 2018
- * Kilimci A. (1998), “Anadilinde Çocuk Olmak”, Papirüs Yayınları.
- * Kilimci, S. (2006). Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- * Korkmaz, S. (1996). Okulda konuşma eğitimi. Çağdaş Eğitim, C.XXI, S.221
- * Kurudayıoğlu, M. (2005). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- * Kurudayıoğlu M, Sosyal T. (2016). “Cumhuriyet Dönemi Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Söz Varlığının Geliştirilmesi Açısından İncelenmesi” ,Millî Eğitim, Sayı 210, Bahar/2016, S118
- * Küçükahmet, L. (2014). “Öğretim İlke Ve Yöntemleri”. Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Özdemir E, "Anadili öğretimi", Türk Dili, "Dil öğretimi özel Sayısı" Sayı 379-380, TDK, 1983, s. 18-30
- * Levitis,vd. (Haziran. 2009) "Behavioural Biologists Do Not Agree On What Constitutes Behaviour".
- * Marshall, Julia (1994). Ana dili ve Yazın Öğretimi, (C. Külebi, Çev.), İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- * MEB Teknik Şartname (2018)
https://dhgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/24173859_ilkogretim-teknik-sartname.pdf
- * MEB (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı
- * MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı
- * MEB (2018) yazarlık ve Yazma Becerileri,
- * Minai U, Gustafson K, Fiorentino R, Jongman A, Sereno J. “Fetal rhythm-based language discrimination.”, NeuroReport, 2017; 28 (10): 561 DOI: 10.1097/wnr.0000000000000794

- * Mohamed Daoud (2001). "The Language Situation in Tunisia". Current Issues in Language Planning.
- * Muhsin J. (2020) “1958 ve 1991 Tunus eğitim reformunun bir okuması”, Tenwiri dergisi, 6 Mayıs.
- * Nöropsikoloji Derneği, Piaget, J. (1954). The development of object concept. The construction of reality in the child. (pp.3-96). New York: Basic Books.)
- * Och M. (2020). “Tunus'ta Eğitim Reformları: Mükemmel Bir Siyasi Tarih”, Legal Agenda dergisinin 18. Sayısı.
- * Onan B. (2013). “Dil eğitiminin temel kavramları”, Ankara: Nobel Yayıncılık, , s154
- * Özbay, M. (2003). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara
- * Özbay M. (2006).Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II, Öncü Kitap, Ankara
- * Özbay M. (2010). “Türkçe eğitimi yazıları”, Öncü Kitap, Ankara, 2010.
- * Özdemir S. (2019). Türkçe Ders Kitabı incelemeleri, s142.
- * Pouliot, V. (2004). The essence of constructivism. *J Int Relat Dev* 7, 319–336
<https://doi.org/10.1057/palgrave.jird.1800022>
- * Sever, S. (2003). “Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları” Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı. 27-38 Niğde.
- * Sever S. (2011). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Anı Yayınları - Dil - Edebiyat Dizisi
- * Sever S. (2013). Çocuk ve Edebiyat, Kök Yayıncılık, Ankara,
- *Sever, S., Kaya, Z., Aslan, C. (2006). “Etkinliklerle Türkçe öğretimi”. İstanbul: Morpa Yayınları,
- *Sillars, S. (1997). İletişim (Çev. Nüzhet Akın). İstanbul MEB Yayınları.
- * Sinan, A. T. (2006): "Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler". Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi 4 75-78
- * Shorouk Gazetesi, “Ulusal Hafızadan: 1958: Al-Masadi ve Eğitim Reformu”, 31 Temmuz 2015

- * Stebler, M. Z. (2014). Türkiye ve İsviçre'deki ortaokul öğrencilerinin ana dili öğretimi ders kitaplarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, A. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- * Şimşir, B. N. (2008). Türk Yazı Devrimi (2. baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- * Songar A. (1986) Dil ve Düşünce, Gür-Ay Mat. İstanbul,
- *.Sraieb N. (1968) “Mutations Et Réformes Des Structure De L'enseignement En Tunisie, Annuaire de l'Afrique du Nord”, Paris.
- * Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M., Konuşma Eğitimi Sözlü Anlatım. Ankara: Pegem Akademi,2014
- * Taymoumi H. (2006). “Tunus 1956-1987”, Dar Muhammed Ali Yayıncılık.
- * Tongul, N. (2004). Türk Harf İnkılabı. Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, (33), 103-130. doi: 10.1501/Tite_00000000098
- *Topbaş S. (1998). “Dil, Anadili ve Türkçe Öğretimi”, Anadolu Üniversitesi yayınları.
- *TDK,2005: 526
- * Tunus Eğitim Bakanlığı. 4 Kasım 1958 tarihli kanun.
- * Tunus Resmi Gazetesi. 1 Aralık 1988. 16. Sayı,
- * Tunus Resmi Gazetesi, 29 Temmuz 1991 Tarihli. 65 sayılı Kanun.
- * Tunus Resmi Gazetesi, 30 Temmuz 2002 tarihli, 062 sayılı
- * Tunus Resmi Gazetesi, 23 Temmuz 2002 tarihli, “Tunus Öğretim ve Okul Eğitimi için Yönerge Yasası”, 80 sayılı Kanunun 9. Fıkrası
- * TUZRİ İ. A. (1971). “Tunus'ta eğitim tarihi”, Société Tunisienne de Distribution.
- * UNESCO, Eğitim İçin Küresel Kampanya (Global Campaign For Education), https://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCE%20Mother%20Tongue_EN.pdf
- * Ülkütaşır, Ş. (1973). Atatürk ve Harf Devrimi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- * Uçar, S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden haberdar olma ve kullanma sıklıkları düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/142996/mod_resource/content/1/dilbigisigretimi-02.pdf

* Varış, F. (1978). Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

* Wittgenstein Ludwig (1922) *Tractatus Logico-Philosophicus*. Kegan Paul.

* Yangın B., (2002) Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi. Ankara: Dersal Yayıncılık.

* Yalınkılıç, K. (2014). Bir Öğretim Aracı Olarak Ders Kitabı. H. Ülper (Ed.), Türkçe ders kitabıçözümlemeleri içinde (3. baskı, s s. 3-19). Pegem Yayınları.

* Yaylı, D.(2014). “Türkçe Öğretim Programı Ve Ders Kitapları”. H. Ülper, (Ed.), Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri içinde (21-36). Ankara Pegem Akademi.

* Yavuzer, H.(2017). Çocuk Psikolojisi, 41. Basım. Remzi Kitabevi, İstanbul.

* Yıldız C. (2003). Ana dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi. Pegem Akademi, Ankara.

* Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi Eğitim ve Bilim, 23(112), 7-17. Doi: <https://doi.org/10.47477/ubed.747725>.

* Yıldırım, C., Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: On yıl sonra. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(1), 31-45. Doi: <https://doi.org/10.30803/adusobed.323374>.

* Yıldırım ve Şimşek (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

* Yin, R. K. (2017). Durum çalışması araştırması uygulamaları (İ. Günbayı, Çev.). Ankara: Nobel Akademik

* Yule, G. (2020) .The Study of Language(7th Edition). Cambridge: Cambridge University Press.



EKLER

Ek 5: Arapça Ders Kitaplarından Sayfalar

Arapça 5. Sınıf Okuma- Anlama

حِكَايَةُ بَحَّارٍ



فَرَعَ الشَّيْخُ مِنْ صَلَاةِ الْعِشَاءِ ، وَجَلَسَ كَالْعَادَةِ عَلَى أَرِيكَةٍ بَيْنَمَا الرِّيحُ فِي الْخَارِجِ
تَكَادُ تَقْتُلِعُ سُقُوفَ الْمَنَازِلِ. تَحَلَّقَ حَوْلَهُ الْأَخْفَادُ يَسْتَمِعُونَ إِلَى حَلَقَةٍ جَدِيدَةٍ مِنْ مُسْلَسِلِ
حَيَاتِهِ.

سُكَّانُ هَذِهِ الْمِنْطَقَةِ يَا أَوْلَادَ مُهْدَدُونَ فِي كُلِّ شِتَاءٍ بِكَارِثَةٍ، غَيْرَ أَنَّ مَا حَدَثَ ذَلِكَ
الْعَامَ كَانَ مُرِيعًا. هُنَاكَ عَوَامَةٌ ضَخْمَةٌ فِي الْمَرْفَأِ تُشَدُّ إِلَيْهَا السُّفُنُ الصَّغِيرَةُ وَالْمَرَاكِبُ
وَالْقَوَارِبُ وَالْقَاطِرَاتُ. وَكَانَتْ هَذِهِ الْعَوَامَةُ مُثَبَّتَةً فِي الْمِيْنَاءِ وَقَدْ قَاوَمَتْ كُلَّ الْعَوَاصِفِ
وَصَمَدَتْ لِكُلِّ الْأَعَاصِيرِ.

ذَاتَ يَوْمٍ لَاحَتْ فِيهِ نُذُرُ الْعَاصِيفَةِ تَجَمَّعَتْ فِي هَذَا الْمَرْفَأِ سُفُنٌ وَمَرَاكِبُ كَثِيرَةٌ بَيْنَمَا
أَحْتَمَى الْبَحَّارَةُ بِالْأَبْنِيَةِ الْمُجَاوِرَةِ. وَفَجْأَةً انْقَطَعَ حَبْلٌ وَصَارَ أَحَدُ الْمَرَاكِبِ يَضْطَرِبُ فِي
الْحَوْضِ مُضْطَلِمًا بِالسُّفُنِ وَالْقَوَارِبِ الَّتِي حَوْلَهُ. وَتَأَكَّدَ الْجَمِيعُ أَنَّهُ سَيُحْطَمُ كُلُّ مَا فِي
الْمَرْفَأِ إِذَا لَمْ يُقَطَّعِ الْحَبْلُ الثَّانِي. وَقَفَ النَّاسُ يَشْهَدُونَ مَا يَجْرِي ذُونَ أَنْ يَتَقَدَّمَ أَحَدٌ بِعَمَلٍ
أَوْ بِفِكْرَةٍ لِإِنْقَاضِ الْمَوْقِفِ. خِيَمَ صَمْتُ رَهِيْبٍ وَظَلَّتِ الْعَاصِيفَةُ وَحْدَهَا تَتَكَلَّمُ.
فَكَرْتُ: هَلْ نَدْعُ كُلَّ شَيْءٍ يَنْهَارُ؟ أَلَيْسَ مِنَ الْحِكْمَةِ أَنْ نَضْحِيَ بِمَرْكَبٍ وَاحِدٍ أَفْضَلُ مِنْ
أَنْ نَفْقِدَ كُلَّ شَيْءٍ؟ أَلَيْسَ كَذَلِكَ يَا أَوْلَادُ؟

وَأَعْتَدَلَ الشَّيْخُ فِي جِلْسَتِهِ وَتَغَيَّرَتْ مَلَامِحُ وَجْهِهِ فَكَأَنَّمَا هُوَ يُوَاجِهُ الْعَاصِيفَةَ فِي هَذِهِ
اللَّحْظَةِ وَوَأَصَلَ حَدِيثَهُ. «عِنْدِيذٍ انْفَصَلْتُ عَنْ الْجَمَاعَةِ وَبَدَأْتُ أَحْبُو عَلَى أَرْبَعٍ وَفِي فَمِي

سَكِينٌ. وَكُنْتُ غَيْرَ مُبَالٍ بِالْمَطَرِ وَالرَّيْحِ الَّتِي كَادَتْ تُطَوِّحُ بِي. وَحِينَ بَلَغْتُ الْحَافَةَ، تَعَلَّقْتُ بِحَبْلِ وَصِرْتُ مُتَذَلِّيًا فَوْقَ الْمَاءِ. وَرُحْتُ أَنْقُلُ يَدَيَّ بِهَذُوءٍ وَالرَّيْحُ تَلْعَبُ بِي حَتَّى بَلَغْتُ الْعَوَامَةَ. كَانَتْ الْأَمْوَاجُ تَرْتَفِعُ وَتَقْفِزُ إِلَى السَّطْحِ ثُمَّ تَعُودُ فِي خَرِيرٍ مُرِيعٍ إِلَى الْبَحْرِ. تَنَاوَلْتُ السَّكِينُ وَرُحْتُ أَقْطَعُ الْحَبْلَ الَّذِي يَرْبُطُ الْمَرْكَبَ بِالْعَوَامَةِ وَفِي أُذُنِي تَنْصَبُ الْأَصْوَاتُ الصَّادِرَةُ عَنِ الْجُمُوعِ الَّتِي تَزَاحَمَتْ وَهِيَ تُتَابِعُ حَرَكَاتِي. تَشْهَقُ مِنْ خَوْفٍ مَرَّةً، وَتَهْلُلُ مِنْ حِمَاسَةٍ أُخْرَى وَتَرْقُبُ بِإِهْتِمَامٍ بَالِغٍ مَا الْأَقْيَهُ مِنْ عَنَاءٍ. كَانَتْ السَّكِينُ حَادَّةً لَكِنَّ الْحَبْلَ كَانَ نَحِينًا مُبْلَلًا وَهَذَا مَا أَدَّى إِلَى تَطَاوُلِ الْوَقْتِ، وَ إِلَى نَفَادِ صَبْرِ الَّذِينَ عَلَى الْبَرِّ، وَحِينَ انْقَطَعَ الْحَبْلُ دَوَّتْ هَتَافَاتٌ، وَ طَارَ الْمَرْكَبُ كَالسَّهْمِ إِلَى عَرْضِ الْبَحْرِ. أَمَا أَنَا فَقَدْ رَجَّتِ الصَّدْمَةُ كُلَّ كِيَانِي وَأَطْبَقْتُ عَيْنِي لِأَسْتَرِدَّ أَنْفَاسِي. وَلَا أُدْرِي كَيْفَ اتَّسَحَبْتُ إِلَى الْبَرِّ».

وَقَفَّهَا صَمَتُ الشَّيْخِ وَ نَظَرَ إِلَى الْأَوْلَادِ فَإِذَا فِي عُيُونِهِمْ إِكْبَارٌ وَتَمَجِيدٌ يَتِمَّا لَأَنْتِ الرِّيحُ فِي الْخَارِجِ أَوْ كَادَتْ.

حنّا مينة
حكاية بحار من ص 165 - 174 (بمصرف)
دار الآداب بيروت 1999

Keşfederim

اكتشف

1. أقرأ العنوانَ وَالْفَقْرَةَ الْآتِيَةَ ثُمَّ اقترحْ حَدَّثًا قَدْ يَرَوِيهِ الْجَدُّ.
2. أقرأ النَّصَّ قِرَاءَةً صَامِتَةً لِأَتَأَكَّدَ مِمَّا اقترحْتُ.
3. أَسْتَخْرِجُ مِنَ النَّصِّ فِكْرَةً اقترحَهَا الْبَحَارُ وَأَبَيِّنُ فَايِدَتَهَا.
4. هَلْ كَانَتْ مُهِمَّةُ الْبَحَارِ يَسِيرَةً ؟ أَدْعُمُ إِجَابَتِي بِقَرَائِنَ مِنَ النَّصِّ.

5. أشرحُ : Açıklarım

أ- أَعُوْضُ مَا تَحْتَهُ سَطْرٌ بِمَا يُفِيدُ الْمَعْنَى نَفْسَهُ

- هُنَاكَ عَوَامَةٌ ضَخْمَةٌ فِي الْمَرْفَأِ.

- لَأَحْتُ نَذْرُ الْعَاصِيفَةِ.

ب- أُنَبِّحُ فِي الْمُعْجَمِ عَنْ مَعْنَى « تَطَوُّحٌ » بِالَرْجُوعِ إِلَى (ط،و،ح).

أعمق ففهمي Anlayışımı derinleştiririm

6- كَانَ الشَّيْخُ يَقْصُ الْحِكَايَةَ بِإِنْفِعَالٍ. أَدْعُمُ ذَلِكَ بِقَرِينَةٍ مِنَ النَّصِّ.

7- اسْتَخْرِجْ عِبَارَاتٍ تَدُلُّ عَلَى شَجَاعَةِ الْبَحَّارِ.

أحلل Analiz ederim

8- أَسْجُلُ فِي جَدْوَلٍ أَعْمَالاً أَنْجَزَهَا الشَّيْخُ يَوْمَ الْعَاصِيفَةِ وَأَعْمَالاً أَنْجَزَهَا وَهُوَ يَقْصُ الْحِكَايَةَ.

9- أَقْرَأُ النَّصَّ وَأَحْدِثُ ثَلَاثَ عِبَارَاتٍ اسْتَعْمَلَهَا الرَّاوِي لِلإِنْتِقَالِ مِنَ الزَّمَنِ الَّذِي يَقْصُ فِيهِ الْحِكَايَةَ إِلَى الزَّمَنِ الَّذِي هَبَّتْ فِيهِ الْعَاصِيفَةُ وَمِنْ زَمَنِ الْعَاصِيفَةِ إِلَى الزَّمَنِ الَّذِي يَحْكِي فِيهِ الشَّيْخُ الْحِكَايَةَ.

أبدي رأيي Fikrimi belirtirim

10- قَامَ الْبَحَّارُ بِإِنْقَاذِ الْمَرَائِبِ وَالْقَوَارِبِ مُفْرِدَهُ.

أُبْدِي رَأْيِي فِي هَذَا الْمَوْقِفِ وَأُقَارِنُهُ بِمَوْقِفِ الْبَحَّارَةِ الْآخَرِينَ.

أَتَوْسَّعُ Gelştiririm (yazma- sunum tartışması)

11- أَلْخَصُ قِصَّةً تَتَحَدَّثُ عَنْ تَعَاوُنِ أَهْلِ الْقَرْيَةِ أَوْ الْمَدِينَةِ لِتَجَنُّبِ كَارِثَةٍ وَأَقْدِمُهَا لِإِرفَاقِي.

الدرس 3

الفعل الثلاثي المجرد

والفعل الثلاثي المزيد

أصناف الفعل الثلاثي

أسعمل :

**Sülâsî Mücerred Fiiller ve
Sülâsî Mezid Fiiller**

1- أقرأ النص.

دَخَلَ إِبْرَاهِيمُ الْمَكْتَبَةَ صَامِتًا يَسِيرُ الْهُوَيْنَا حَتَّى لَا يُحَدِّثَ صَوْتًا أَنَاءَ مَشْيِهِ يُزْعِجُ بِهِ الْقُرَاءَ الَّذِينَ امْتَلَأَتْ بِهِمْ رَدْعَةُ الْمَكْتَبَةِ يُطَالِعُونَ فِي صَمْتٍ، وَالتَّحَقَّقَ بِالرُّقُوفِ الَّتِي التَّحَمَّتْ بِجُدْرَانِ قَاعَةِ الْمُطَالَعَةِ وَجَعَلَ يَتَصَفَّحُ الْكُتُبَ وَالْمَجْلَدَاتِ. وَلَمْ يَتَوَقَّفْ عَنِ الْبَحْثِ حَتَّى وَجَدَ ضَالَّتَهُ.

ب- أَسْتَخْرِجُ الْأَفْعَالَ الْوَارِدَةَ فِي النَّصِّ السَّابِقِ وَأَحَدُ حُرُوفِهَا الْأَصْلِيَّةِ مُسْتَرَشِدًا بِالنَّمَالِ :

Metindeki fiilleri çıkarırım ve örnekteki gibi orijinal harfleri belirtirim

دَخَلَ (د، خ، ل)	()	()
يُطَالِعُونَ (ط، ل، ع)	()	()
()	()	()
()	()	()

2- أَمَلُ الْقَرَارَاتِ بِالْأَفْعَالِ الْآتِيَةِ (خَرَجَ/أَخْرَجَ) (قَبِلَ/اِسْتَقْبَلَ) (رَسَمَ/ارْتَسَمَ) (قَدِمَ/أَقْدَمَ).

..... سَمِيرٌ وَ..... مِنْ جَنِيهِ مَفْتَحًا وَأَغْلَقَ الْبَابَ.

..... الضُّيُوفُ فِي لَهُمْ أُمِّي الْمَشْرُوبَاتِ.

..... زَيْنَبُ يَهْلُوَانَا عَلَى شَفْتَيْهِ أَيْتِسَامَةٌ عَرِيضَةٌ.

..... دَعْوَةُ صَدِيقِي، وَفِي الْمَوْعِدِ ذَهَبْتُ إِلَيْهِ فِي بِحَقَاقَةٍ.

أَلَاظْ وَأَسْتَنْجِ :

3- أَسْتَخْرِجُ الْأَفْعَالَ ثُمَّ أَكْمِلُ تَعْمِيرَ الْجَدُولِ.

اسْتَشْعَرْتُ وَجَعًا فِي أَسْنَانِي فَأَخَذْتُ أَقْرَاصًا مَهْدَتَةً، فَلَمْ تَزِدْنِي إِلَّا شَرًّا وَأَشْتَدَّتْ الْأَوْجَاعُ وَلَمْ أَنْمُ لَيْلِي إِلَى أَنْ أَصْبَحْتُ، فَبَادَرْتُ إِلَى صَيْدَلِيَّةٍ قَرِيْبَةٍ أَسْأَلُ صَاحِبَهَا دَوَاءً يُسَكِّنُ وَجْعِي. فَقَالَ لِي: «جَرِّبْ هَذِهِ الْعَقَاقِيرَ ثُمَّ اسْتَشِرْ طَبِيبَ أَسْنَانٍ».

8- أَرْكِبْ جُمْلًا فَعْلِيَّةً بِالْعِبَارَاتِ الْآتِيَةِ لِمَ أَكُونُ نَصًّا وَأَضَعُ الْأَفْعَالَ الثَّلَاثِيَّةَ الْمُرِيدَةَ فِي إِطَارٍ.

- تَسَلَّمَ سَمِيرٌ دَفْتَرَ التَّقْيِيمِ وَالْمُنَابَعَةِ.
- فَرَحَهُ بِالنَّجَاحِ وَالْإِنْتِقَالِ إِلَى الْخَامِسَةِ.
- عَوَدَتْهُ إِلَى الْمَنْزِلِ مَسْرَعًا.
- اسْتَقْبَلُ الْآمُّ لَه.
- وَعَدَهَا لَهُ بِشِرَاءِ حَاسِبٍ.

Fiil cümleleri kurmaktan paragraf
oluşturmaya

النَّصُّ

أُلْخَصُّ :
Özetlerim

أَلْفَعْلُ الثَّلَاثِيُّ

مَزِيدًا

أَلْوَزَنُ	أَلْمَالُ
أَفْعَلُ	أَشْرَقَ
فَعْلُ	قَدَّمَ
فَاعِلُ	صَافَحَ
تَفَاعَلُ	تَسَامَحَ
تَفَعَّلُ	تَجَمَّعَ
إِفْتَعَلَ	إِفْتَرَبَ
إِنْفَعَلَ	إِنصَرَفَ
إِفْعَلُ	إِخْضَرُ
اسْتَفْعَلَ	اسْتَنْجَدَ

مَجْرَدًا

أَلْوَزَنُ	أَلْمَالُ
فَعْلُ	خَرَجَ
فَعْلُ	كَبَّرَ
فَعْلُ	يَبَسَ

Bir anlatı metni yazmayı

planlıyorum.

أخطط للقائه معه ههنا

عناصر التدریب

Yazma Öğeleri

الدرس 4

أَتَدَرَّبُ

1- أَقْرَأُ النَّصَّ ثُمَّ أَعْمِرُ الْجَدُولَ :

اكْفَهَرَ وَجْهُ السَّمَاءِ فَجَاءَتْ، وَهَبَتْ نَسَمَاتٌ نَدِيَّةٌ بَارِدَةٌ أَفْشَعَتْ لَهَا الْإِيدَانُ. أَسْرَعَتْ سَلْمَى إِلَى الْمَنْزِلِ وَقَدْ تَوَرَّدَتْ وَجْتَتَاهَا وَأَحْمَرَّتْ أَنْفُهَا. تَوَالَتْ السَّاعَاتُ فَأَرْتَفَعَتْ حَرَارَةُ جِسْمِهَا.

هَرَعَتْ الْأُمُّ إِلَى مَنَدِيلٍ بَلَّلَتْهُ وَوَضَعَتْهُ عَلَى جَبِينِهَا، لَكِنْ دُونَ جَدْوَى. وَازْدَادَتْ حَيْرَةُ الْوَالِدَيْنِ لَمَّا سَمِعَا أَنْيْنَ الْبَيْتِ وَهَذَانِهَا. خَرَجَ الْأَبُ إِلَى الشَّارِعِ وَقَصَدَ هَاتِفًا عُمُومِيًّا وَجَعَلَ يَضْغُطُّ عَلَى الْأَرْقَامِ. وَمَا هِيَ إِلَّا تَوَانٌ حَتَّى سَمِعَ صَوْتًا يُجِيبُهُ قَصَاحٌ : « النَّجْدَةُ... النَّجْدَةُ... إِنْتَبِهِي تَمُوتُ... » تَرَدَّدَ صَوْتُهُ بَيْنَ زَوَايَا الشَّارِعِ الْمُفْغِرِ. وَمَا هِيَ إِلَّا دَقَائِقُ حَتَّى تَوَقَّفَتْ سَيَّارَةُ إِسْعَافٍ أَمَامَ بَيْتِ سَلْمَى، وَخَرَجَ مِنْهَا مُمْرِضَانِ.

أَقْسِمُ النَّصَّ إِلَى أَجْزَاءٍ		
الجزء الأول	الجزء الثاني	الجزء الثالث
مِنْ بَدَايَةِ النَّصِّ إِلَى قَوْلِ	مِنْ قَوْلِ الْكَاتِبِ :	مِنْ قَوْلِ الْكَاتِبِ :
الكَاتِبِ «.....»	«.....»	«.....»
إِلَى قَوْلِهِ :	إِلَى قَوْلِهِ :	إِلَى آخِرِ النَّصِّ.

أَحْدُدُ الزَّمَانَ وَالْمَكَانَ					
الجزء الأول		الجزء الثاني		الجزء الثالث	
الزمان	المكان	الزمان	المكان	الزمان	المكان

7. Sınıf Arapça Ders kitaplarından örnekler

Okuma/ Anlama

المحور الأول : الأسرة

11 - المزارع الصغير

جبرا إبراهيم جبرا (القرن الأول)
الموسسة العربية للدراسات والبحوث - بيروت - الطبعة الثانية - 1993
ص 178-185 - بصرف



رَزَقَ والِدَايَ، بَلَ رَزَقْنَا جَمِيعًا، بَطْفَلَةً سَمَّاهَا أَبِي (سَوَسَنَ) بِاسْمِ أُمِّهِ الَّتِي كَانَتْ قَدْ تَوَفَّيَتْ فِي سِنَوَاتِ الْحَرْبِ، وَكَانَتْ الْوَلِيدَةُ الثَّامِنَ لِأُمِّهِ وَيَوْلَادَهَا رَأَتْ الْعَائِلَةَ أَنَّ الدَّارَ ضَاقَتْ بِنَا وَعَلَيْنَا أَنْ نَجِدَ دَارًا أُخْرَى. عَلِمَ أَبِي يَخْلُو بَيْتَ يَتَأَلَّفُ مِنْ غُرْفَةٍ فَبَسِجَةٍ مَعَ حَوْشٍ عَرِيضٍ فِي وَسْطِهِ بَثْرٌ عَمِيقَةٌ وَأَمَامَهُ حَاكُورَةٌ (1) كَبِيرَةٌ مَشْجَرَةٌ وَعَلَى الْجَانِبِ الْآخَرَ مِنَ الطَّرِيقِ هُنَاكَ أَيْضًا (حَاكُورَةٌ) كَبِيرَةٌ تَابِعَةٌ لِلدَّارِ، لَا أَشْجَارَ فِيهَا. وَلَمْ تَتَلَكَّ (2) قَطُّ : فِي يَوْمَيْنِ الثَّانِينَ كُنَّا قَدْ انْتَقَلْنَا نَحْنُ وَخِرَافُنَا وَدَجَّاجَتُنَا إِلَى الدَّارِ الْجَدِيدَةِ.

...أَصْبَحْتُ لِأَبِي الْآنَ رُقْعَةً مِنَ الْأَرْضِ، وَلَوْ إِيْجَارًا، يَحْرَثُهَا لِنَفْسِهِ وَلِأَوْلَادِهِ وَنُسَاعِدُهُ نَحْنُ عَلَيَّ قَدْرَ طَاقَاتِنَا...وَفِي (الْحَاكُورَةِ) الْآخَرَى ذَاتِ الْأَشْجَارِ الْمُحَازِيَةِ لِلْحَوْشِ وَالْبَثْرِ أَمَامَ الدَّارِ وَجَدْتُ أَنَّي أُسْتَطِيعُ أَنْ أَقُومَ بِعَمَلٍ لَا يَمْنَعُ عَنِّي الِاسْتِمْرَارَ بِالْمَدْرَسَةِ وَيَنْتَهِي فِي الْوَقْتِ نَفْسِي إِلَى مُسَاعَدَةِ الْعَائِلَةِ.

جَاءَنِي أَبِي بِشَتَلَاتٍ «الْقَرْنَبِيَّة» (3) وَ«الْمَلْفُوف» (4) وَأَوْكَلَ إِلَيَّ زَرْعَهَا وَرَحَّتْ أَخْطِطُ الْأَرْضَ وَأَحْفَرُ الْحَفْرَ الصَّغِيرَةَ عَلَيَّ أَعْيَادَ مُنْتَظِمَةً وَأَزْرَعُ فِيهَا الشَّتَلَاتِ وَاحِدَةً وَاحِدَةً. أَمَّا الْمَاءُ، فَلَمْ تَكُنْ بِنَا حَاجَةً هَذِهِ الْمَرَّةَ لِشِرَائِهِ أَوْ لِحَلْبِهِ مِنْ أَبَارِ الْآخَرِينَ؛ لَأَنَّ بَثْرَنَا كَبِيرَةٌ وَمَلِيشَةٌ. كُنْتُ أَسْحَبُ الْمَاءَ بِالْدَلْوِ وَأَسْقِي الشَّتَلَاتِ بِمِقْدَارٍ

- (1) حاكورة : قطعة أرض تصلح للزراعة.
(2) تَلَكَّ : تَلَكَّاهَا.
(3) القرنبيط، أو القنبوط : نبتة تَقْلَفُ قَبْلَ إِزْهَارِهَا لِمَهْمَا أَبْيَضَ (تَسْمَى فِي تُونِسَ «الْبُرُوكُو».)
(4) الملفوف : الكرنب.

معجمي sözlüğüm

عانت مرادف كل من :
منظمة - ملأ - ابتلاع

Eş anlamlıları bul

استكشف Keşfet

- 1- ضَعِ عُنْوَانًا لِكُلِّ فِقْرَةٍ مِنْ فِقَرَاتِ النَّصِّ.
- 2- افْكُرْ أَبْرَزَ حَلَّتَيْنِ نَتُجًّا عَنْ تَغْيِيرِ الْمَكَانِ.
- 3- اسْتَطْلِعِ الْمَسَارِدَ بِدَوْرِ الشَّخْصِيَّةِ الرَّئِيسِيَّةِ الْمَوْكَّرَةِ فِي الْأَحْدَاثِ ااتَكَرَ بَعْضُ مَا نَسَهُمْ بِهِ فِي إِعْلَانَةِ الْأُسْرَةِ وَالتَّخْفِيفِ مِنْ عَنَائِهَا.
- 4- ابْحَثْ مِنْ خِلَالِ الْفَقْرَةِ الْآخِيرَةِ عَمَّا دَفَعَ الْبَطْلَ إِلَى خِدْمَةِ الْأَرْضِ.
- 5- لَمْ تَكُنْ أَعْمَالُ الْبَطْلِ فِي مُسَاعَدَةِ أَهْلِهِ تَخْلُو مِنْ عَنَاءٍ فَمَا الَّذِي كَانَ يَهْوِي عَلَيْهِ هَذَا الْعَنَاءُ حَسَبَ رَأْيِكَ؟
- 6- عُدْ إِلَى الْفَقْرَةِ قَبْلَ الْآخِيرَةِ وَقَارِنْ بَيْنَ سُلُوكِي (يُوسُفَ) وَ(مُرَادَ) تَجَاهُ الْأُسْرَةِ مُوَدِّيًا وَأَيَّاهُ.



Biyografi

جبرا إبراهيم جبرا: (1916-1994)

كاتب وأستاذ جامعي فلسطيني كان فنانا تشكليا وشاعرا وثاقيا درس بالانكلترا وعاش بين بغداد والولايات المتحدة الأمريكية. له كتابات عديدة منها: «سراج في ليل طويل» و«الغرف الأخرى» و«البحث عن وليد مسعود» و«البئر الأولى» و«السفينة».

مَحْسُوبَةٌ، وَكَلَّمَا تَعَبْتُ كَانَتْ شَجَرَةُ الثَّوْتِ عَلَى حَاقَةِ (الْحَاكُورَةِ) مَلَاذِي
20 الأَمِينُ أَصْعَدُ إِلَيْهَا وَمَعِيَ كُتُبِي الْمَدْرَسِيَّةُ وَبَيْنَ أَغْصَانِهَا أَرْفَعُ صَوْتِي بِمَا أَقْرَأُ،
وَقَدْ أَرْفَعَهُ بِالْغَنَاءِ.

فِي تِلْكَ السَّنَةِ وَجَدَ أَبِي نَفْسَهُ عَاجِزًا عَنِ الْاسْتِمْرَارِ فِي الْعَمَلِ فِي
الْمُسْتَشْفَى، وَكَانَ أَخِي (يُوسُفُ) فِي هَذِهِ الْأَثْنَاءِ قَدْ اضْطُرَّ لِلذَّهَابِ إِلَى
الْقُدْسِ لِلْعَمَلِ؛ لِأَنَّ صَاحِبَ الْمَنْجَرَةِ رَفَضَ رَفْعَ أَجْرِهِ، وَأَخَذَ مَعَهُ جَدِّي
25 الْحَبِيبَةَ لِتُعْنِيَ بِأُمُورِهِ فِي الْغُرْفَةِ الصَّغِيرَةِ الَّتِي اسْتَأْجَرَهَا، وَكَانَ أَخِي (مُرَادُ)
قَدْ سَبَقَهُ إِلَيْهَا مِنْذُ زَمَنٍ لِيَتَمَتَّعَ كَعَادَتِهِ بِاسْتِقْلَالِهِ الذَّاتِيِّ، وَلَمْ يَبْقَ مِنْ يَمِينِ
أَبِي وَأُمِّي فِي شُؤُونِ حَيَاتِنَا سِوَايَ، فَأَخِي عَيْسَى بَعْدَ فِي الرَّابِعَةِ مِنْ عُمْرِهِ
وَأَخْتِي (سُوسَنُ) رَضِيعَةٌ، وَلَكِنْ أُمِّي كَانَتْ تَعْمَلُ عَمَلَ الرِّجَالِ بَلْ
أَكْثَرَ. تَبْدَأُ بِالْحَرَكَةِ عِنْدَ انْبِلَاحِ الْفَجْرِ وَلَا تَكْفُ عَنِ الشَّغْلِ طَوَالَ النَّهَارِ حَتَّى
30 يَنَامَ الْجَمِيعُ...

توسّع

استعن بما ألفتته من النصوص ومن
دروس التربية المدنية حول حياة الطفل
في الأسرة لتقديم عرضاً في ما يمكن أن
ينهض به تلميذ في مثل تلك من مهمات
ومسؤوليات في أسرته.

Sözlü İletişim Etkinliği

استثمر

(كانت أمي تعمل عمل الرجال).
اختتم السارد في هذه الجملة الأعمال الكثيرة التي
كانت تقوم بها الأم.
اكتب تمساراً تتخيل فيه أهم أعمال الأم على امتداد
اليوم مراعيًا ترتيب الأحداث ترتيبًا خطيًا.

Yazma etkinliği

فأفكار

تغير إطار المكان من منزل إلى منزل فأثر ذلك في تطور الأحداث وفي حياة الشخصيات والعلاقات بينها
في النص السردية يمكن أن يكون لإطار المكان أو الزمان أثر في تطور الأحداث أو في الشخصيات
والعلاقات بينها.

Metindeki Zaman ve Mekân Bağlamı (evden eve) değişti ve bu olayların gelişimini, karakterlerin yaşamlarını ve aralarındaki ilişkiyi etkiledi. => Öyküleyici metinde, Zaman ve Mekân Bağlamı, olayların gelişimi veya karakterler ve aralarındaki ilişki üzerinde etki olabilir.

7. Sınıf Arapça "Nahiv" Ders Kitabı

İsim Cümlesinin Temel Biçimleri (1)

الدرس السابع :

الأشكال الأساسية للجملة الاسمية (1) :

الشكل الأساسي: مبتدأ + خبر

Temel Biçim: "Mübteda" (özne) + "Haber" (Fül olmayan Yükleme)
النص:

فَتَحَ مُرْكُضَى عَيْنَيْهِ. وَجَدَ نَفْسَهُ مُمَدَّداً فِي فِرَاشِهِ ذَوْنُ أَنْ يَمْسَهُ أَدَى. فَكُلَّ شَيْءٍ فِي مَكَانِهِ وَالذُّبَابُ عَلَى خَالِهَا.
خَرَجَ إِلَى قَنَاةِ الدَّارِ الشَّاسِعِ الرَّحْبِ. الشَّمْسُ مُشْرِقَةٌ. وَأَتَاءَ أَحِبَّهُ أَمِينٌ وَ سَامِيَةٌ وَتُورِيَا يَلْعَبُونَ مَعَ خَدَّيْهِمْ.
الْعَائِلَةُ مُتَّحِمَةٌ حَوْلَ فَطُورِ الصَّبَاحِ. الْحَلِيبُ طَائِفٌ فِي الصَّحَافِ وَالْعَسَلُ فِي الْأَكْوَابِ وَالْبَحَّةُ الْفَطَائِرُ شَهِيَّةٌ.
إِذَنْ كُلُّ مَا حَدَثَ كَانَ مُحَرَّرَةً حُلُمٍ.
الْعَائِلَةُ مُلْتَقِمَةُ الشَّمَلِ. الْجَدُّ فِي الْوَسْطِ. الْوِلَادَةُ وَبَنَاتُهُ وَأَخْفَادُهُ مُتَحَلِّقُونَ حَوْلَهُ. تَطْلُعُ إِلَيْهِمْ بِحُبِّ جَارِفٍ وَالدَّفْعِ
لِخَوْفِهِمْ فَالْعَسَمُ إِلَى خَلْقَتِهِمْ بِشَوْقٍ عَارِمٍ. وَالْأَوَّلُ مَرَّةً أَحْسَنَ أَنْ رُوِحَهُ أَهْلُ الْبَيْتِ يَهْوُونَ إِلَيْهِ لِيَسْتَمْتِعَ بِدِفَاءِ أَصْوَابِهِمْ.

عن حسن نصر : دار الباشا

دار الجنوب، تونس 1995 ص 185 - 187

Giriş

مدخل

1- بُدِئَتِ الْفَقْرَةُ الثَّالِثَةُ بِثَلَاثِ جُمَلٍ اسْمِيَةٍ

أ- اسْتَخْرِجْهَا

ب- عَيِّنِ الْمُسْتَدَّ وَالْمُسْتَدَّ إِلَيْهِ فِي كُلِّ وَاحِدَةٍ مِنْهَا.

2- قَارِنِ بَيْنَ الْجُمَلَيْنِ التَّالِيَيْنِ :

- الْقَامُ بِمَنْطَلِ الْعَائِلَةِ.

- الْعَائِلَةُ مُلْتَقِمَةُ الشَّمَلِ.

3- مَاذَا يَقِيدُ الْمُبْتَدَأُ ؟ وَمَاذَا يَقِيدُ الْخَبَرَ فِي الْجُمَلِ الثَّالِيَةِ ؟

- الْعَسَلُ فِي الْأَكْوَابِ.

- الْعَائِلَةُ مُلْتَقِمَةُ الشَّمَلِ.

- مُرْكُضَى مُضْطَرِبَةُ الْبَالِ .

Cümle Analizi

6- خَلِّي الْجُمْلَةَ الْقَائِلَةَ مُعْتَمِدًا شَكْلَ الصَّادِقِ :

- أ- أَنْتَ طَلْعَةٌ.
- ب- هَذِهِ الرِّوَايَةُ شَيْقَةٌ وَمُعِيدَةٌ.
- ج- الْبَحْرُ وَرَاءَكُمْ.
- د- الثَّقَاةُ حَمْرَاءُ.
- هـ- الثَّقَاةُ الْحَمْرَاءُ شَهِيَّةٌ.
- و- شَعْرُكَ كَالثَّلِي.
- ز- أَمَارَةُ الْعَقْلِ حُسْنُ الْإِنْصَاتِ.

7- عَوِّضْ ضَمِيرَ الْمُتَكَلِّمِ "أَنَا" بِضَمِيرِ الْمُتَى الْمُخَاطَبِ "أَنْتُمْ" ثُمَّ بِضَمِيرِ الْجَمْعِ الْمَذْكُورِ الْمُخَاطَبِ "أَنْتُمْ" ثُمَّ بِضَمِيرِ الْجَمْعِ الْمَوْثِقِ الْغَائِبِ "هَنَ" وَغَيْرَ مَا يَجِبُ تَغْيِيرُهُ : **Etkinliği (Fiil Çekimi) "Sarf"**
أَنَا قَصِيرُ الْقَامَةِ، ضَبُّقُ الْجَنْبَةِ مِثْلُ نَابِلْيُونٍ وَسُقْرَاطَ. أَنَا أَصْلَحُ مِثْلُ عَالِيسِيو. أَلْقَى كَبِيرٌ وَمُتَحَنِّنٌ مِثْلُ جُورْجِ وَاشْتِظَنَ. فِي عَيْتِي مَقْعَمٌ مِثْلُ نَيْشَةِ. شَفَقَتِي السُّفْلَى نَاقَةٌ مِثْلُ شَيْشِرُون. أَذْنَانِي مُسْتَطِيلَتَانِ بَارِزَتَانِ. يَدَايِ نُحَيْتِنَا الْكَفَتَيْنِ، قَصِيرَتَا الْأَصَابِعِ. وَغَمُومًا حَسَنَةً مِثْلُ... وَهَذَا شَأْنُ أَكْثَرِ الْمُفَكِّرِينَ الَّذِينَ تَتَعَبُ أَجْسَادُهُمْ فِي مَرَامِي نُفُوسِهِمْ.

عن جبران خليل جبران : الأعمال الكاملة
المؤلفات العربية ص 435

8- سَيُزَوِّدُكَ قَرِيبٌ يَعِيشُ فِي الْهَجْرِ وَلَمْ يَسْبِقْ لَهُ أَنْ يَأْكُلَ. وَطَلَبَ مِنْكَ أَنْ تُرْسِلَ إِلَيْهِ صُورَةً وَأَنْ تَصِفَ مَظْهَرَكَ الْخَارِجِيَّ حَتَّى تَعْرِفَكَ حِينَ تَنْهَبُ لَاسْتِقْبَالِهِ.
أَكْتُبُ الرِّهَالَةَ لِمُسْتَعِينَا، إِنَّ شَيْئًا، بِالنَّصِّ السَّابِقِ مُعْطِيًا مَا تَرَاهُ مُفِيدًا.

Bir kişiyi tanımlamak için bir mektup yazma alıştırması

8. Sınıf Arapça Ders Kitaplarından Örnekler:

Okuma- Anlama Etkinliği:

المصور الأول :

المدينة والريف

13 تَغَيَّرَتْ أَشْيَاءُ

رُحْتُ إِلَى مَحْجُوبٍ فِي حَقْلِهِ. كَانَ مَحْجُوبٌ فِي مِثْلِ سَنِي، قَضَيْنَا طُفُولَتَنَا مَعًا وَكُنَّا نَجْلِسُ عَلَى دَرَجَتَيْنِ مُتَلَاصِقَتَيْنِ فِي الْمَدْرَسَةِ الْأُولَى. وَكَانَ أَذْكَى مِنِّي. وَلَمَّا انْتَهَيْنَا مِنْ مَرَحَلَةِ التَّعْلِيمِ الْأُولَى قَالَ مَحْجُوبٌ : هَذَا الْقَدْرُ مِنَ التَّعْلِيمِ يَكْفِي، الْقِرَاءَةُ وَالْكِتَابَةُ وَالْحِسَابُ. نَحْنُ نَأْسُ مُزَارِعُونَ مِثْلَ آبَائِنَا وَأَجْدَادِنَا. كُلُّ مَا يَلْزِمُ الْمُزَارِعَ مِنَ التَّعْلِيمِ هُوَ مَا يُمَكِّنُهُ مِنْ كِتَابَةِ الْخَطِّابَاتِ وَقِرَاءَةِ الْجُرَائِدِ وَمَعْرِفَةِ فُرُوضِ الصَّلَاةِ. وَإِذَا كَانَتْ لَنَا مُشْكِلَةٌ نَتَفَاهَمُ مَعَ السُّلْطِ. مَضَيْتُ أَنَا فِي ذَلِكَ السَّبِيلِ، وَنَحُولُ مَحْجُوبٌ إِلَى طَاقَةِ فَعَالَةٍ فِي الْقَرْيَةِ. فَهُوَ الْيَوْمَ رَئِيسُ لَلْجَنَةِ الْمَشْرُوعِ الزَّرَاعِيِّ وَالْجَمْعِيَّةِ التَّعَاوُنِيَّةِ.. وَهُوَ عَلَى رَأْسِ كُلِّ وَفْدٍ يَقْصِدُ مَرْكَزَ الْمَدِيرَةِ لِرَفْعِ الشَّكَاوَى. كُنَّا أَحْيَانًا نَتَذَكَّرُ أَيَّامَ طُفُولَتِنَا فِي الْقَرْيَةِ فَيَقُولُ لِي : أَنْظُرْ أَيْنَ أَنْتِ الْآنَ وَأَيْنَ أَنَا.. أَنْتِ صِيرْتَ مُوْطَلِفًا كَبِيرًا فِي الْحُكُومَةِ وَأَنَا مُزَارِعٌ فِي هَذِهِ الْقَرْيَةِ الثَّانِيَةِ. وَأَقُولُ لَهُ بِإِعْجَابٍ حَقِيقِي : أَنْتِ الَّتِي نَجَحْتَ لَا أَنَا، لِأَنَّكَ تَوَثَّرَ فِي الْحَيَاةِ الْحَقِيقِيَّةِ فِي الْبِلَادِ. أَمَّا نَحْنُ فَمَوْطَلِفُونَ لَا نَقْدُمُ وَلَا نُوَخَّرُ. النَّاسُ أَمْثَالُكَ هُمْ رُوحُ الْحَيَاةِ وَمِلْحُ الْأَرْضِ. قَالَ مَحْجُوبٌ : النَّاسُ فِي الْقَرْيَةِ يَلْهَجُونَ بِحَمْدِكَ. قُلْتُ لَهُ : الدُّنْيَا تَغَيَّرَتْ...

قَالَ مَحْجُوبٌ : الدُّنْيَا لَمْ تَتَغَيَّرْ بِالْقَدْرِ الَّذِي نَظَنُّهُ. تَغَيَّرَتْ أَشْيَاءٌ، طَلَبَاتُ الْمَاءِ بِذَلِكَ السَّوْاقِ، مُحَارِبَاتُ آلِيَةٍ مِنْ حَدِيدٍ بِذَلِكَ التَّحَارِثِ التَّقْلِيدِيَّةِ، سَيَّارَاتُ وَوَسَائِلُ اتِّصَالٍ... أَقْبَلْنَا عَلَى اسْتِهْلَاكِ الْمَشْرُوبَاتِ الْغَازِيَةِ بِذَلِكَ الْعِرْقِيِّ وَالْمَرْبِيسَةِ...

فَسَأَلْتُهُ عَنْ صَدِيقِنَا مَصْطَفَى فَقَالَ : رَحِمَهُ اللَّهُ، كَانَ يَحْتَرِّمُنِي وَكَانَتْ أَحْتَرِّمُهُ. لَمْ تَكُنِ الصَّلَاةُ بَيْنَنَا وَثِيقَةً أَوَّلَ الْأَمْرِ، وَلَكِنْ عَمَلْنَا مَعًا فِي لَجْنَةِ الْمَشْرُوعِ قَرَبَ بَيْنَنَا.. لَقَدْ سَاعَدْنَا مُسَاعَدَةً قِيَمَةً فِي تَنْظِيمِ الْمَشْرُوعِ. كَانَ يَتَوَلَّى الْحِسَابَاتِ. خَيْرُهُ فِي التَّجَارَةِ أَفَادَتْنَا كَثِيرًا. وَهُوَ الَّذِي أَشَارَ عَلَيْنَا بِاسْتِغْلَالِ أَرْبَاحِ الْمَشْرُوعِ فِي إِقَامَةِ طَاحُونَةٍ لِلدَّقِيقِ. لَقَدْ وَفَّرَتْ عَلَيْنَا أُنْعَابًا كَثِيرَةً وَأَصْبَحَ النَّاسُ الْيَوْمَ يَجِيئُونَهَا مِنْ أَطْرَافِ الْبَلَدِ. وَهُوَ الَّذِي أَشَارَ عَلَيْنَا أَيْضًا بِفَتْحِ دُكَّانٍ تَعَاوُنِي. الْأَسْعَارُ الْآنَ عِنْدَنَا لَا تَزِيدُ عَنِ الْأَسْعَارِ فِي الْعَاصِمَةِ. كَانَتْ الْبُضَائِعُ، فِي زَمَانٍ وَلَيْ، تَأْتِي مَرَّةً أَوْ مَرَّتَيْنِ فِي الشَّهْرِ... الْمَشْرُوعُ يَمْلِكُ الْيَوْمَ عَشْرَ شَاحِنَاتٍ تَحْمِلُ الْبُضَائِعَ كُلَّ يَوْمٍ وَالْآخَرِ، مَبَاشَرَةً مِنَ الْمَدَنِ الْقَرِيبَةِ وَالْبَعِيدَةِ. وَرَجَوْتُهُ أَكْثَرَ مِنْ

يلهجون
بحمده :
يكثرون
من شكرك
العرقى :
شراب
يتخذ من
ذبات
المريسة :
نقوع التمر

مرة أن يتولى الرئاسة ولكنه كان يرفض، يقول إنني أجذر منه. العمدّة والتجار كانوا يكرهونه كراهية شديدة لأنه فتح عيون أهل القرية.. كان عقلية واسعة.

الطبيب صالح - موسم الهجرة إلى الشمال من ص : 102 -
105 سلسلة عيون المعاصرة - دار الجنوب للنشر - تونس . بتصرف

Yazarı Tanıma

أعرف المؤلف

الطبيب صالح روائي سوداني ولد سنة 1929. تخرج من جامعة لندن. يُعتبر من أشهر كتّاب القصة العربية الحديثة. من مؤلفاته : عرس الزين، دومة ود حامد ، موسم الهجرة إلى الشمال ...



Konuşma

أستعد للدروس

- أذكر خمسة عناصر تميز الريف عن المدينة.

Anlama

أفهم

- 1 - أعمد العلاقات بين الشخصيات معيارا لتقسيم النص إلى وحدات وأضع لكل وحدة عنوانا.
- 2 - أكتب في الوحدة الأولى ملامح كل من شخصيتي السارد ومحبوب وأعمد الجدول الآتي :

الملاح	السارد	محبوب
الدراسة		
الوضع الاجتماعي		
العمل		

- 3- تحول محبوب إلى طاقة فعالة : استخلص من أعماله ما يفسر ذلك.
- 4- أشرح قول السارد وهو مخاطب محبوبا «الناس أمثالكم هم روح الحياة ومأج الأرض» مستعينا بالسياق الذي وردت فيه هذه الجملة.
- 5- أنطلق من علاقة محبوب بمصطفى لأتعرف التحولات التي تشهدها العلاقات في الريف وأحدد أسبابها.
- 6- جاء الحديث عن صورة الريف مقترنا بمعجم المبادلات الاقتصادية: أجمع هنا المعجم وأستنتج منه نمط تطور الحياة في الريف.
- 7- تحوّل علاقة مصطفى بالعمدة والتجار على تصوّرين للحياة في الريف: أحدد ما يجلو كل تصوّر منهما.
- 8- أتبين الأعمال التي أفاد بها مصطفى أهل القرية وأذكر نوع الجمل التي استعملها السارد للتعبير عنها.

8. Sınıf Arapça “Nahiv” (Dilbilgisi) Etkinlikleri

6- استخرج جميع المركبات الإسنادية وعين وظيفتها واجعل أمام كل واحد منها العبارة المناسبة : عنصر

من عناصر النواة / عنصر متمم. **Bileşik cümlelerdeki yan cümlecikleri tanıma ve analiz etme**

أ- كاذب الفقر يكون كثرًا. (حديث)

ب- وقفت لعممة بالباب تشير عليها. (عبد الحميد بن هذوقة : بان المنح)

ج- كان الخريف يعض سيدنا بعضًا شديدًا. (عبد حسين : الآدم)

د- صيرت أرضهم على الزرق غرائط جديدة ليلدان أحترقها. (محمد رضا الكافي : حريف)

هـ- لا تعلم نهر يزرع عليه ما يزرع على النيل. (ابن بطوطة : الرحلة)

و- كان الرئيس يشهد هذا التطور المفاجئ بعين ابضت من الرعب. (حنان ميلاي كندة : ناز)

7- وكتب جملًا بها لتتحقق الأشكال النحوية التالية :

	منعوت		
نعت (مركب إسنادي فعلي)		فاعل	فعل
مفعول به (مركب نعتي)			

جمله فعلية مركبة

خبر (مركب إسنادي اسمي)			

جمله اسمية مركبة

خبر ناسخ (مركب إسنادي فعلي)	اسم ناسخ	ناسخ	

جمله اسمية مركبة

Bileşik cümlelerde yan cümlecikleri tanıma ve analiz etme

8- خَلَّلَ الْجُمْلَةَ مُسْتَعِينًا بِالصَّدُوقِ الَّذِي تَحْتَهَا :

أ- كَانَ فِرْعَوْنُ صَغِيرٌ يَحْكُمُ مِصْرَ فِي الزَّمَنِ الْغَابِرِ.

(محمود تیمور : مکتوب علی الجبیین ص 5)

[illegible]

جملة (.....)

ب- سَارَ "ثَابَتَا" الْقَنَانُ فِي طَرِيقِهِ يُصَفِّرُ بِقَمِهِ.

[illegible]

جملة (.....)

9- صَادَقَكَ بِالْبَيْعِ مُتَحَوِّلًا لَمْ يَضَعْ بِضَاعَهُ وَتَرَعَّبُ الْمَارَّةَ فِي اقْتِنَائِهَا.

صِفَةُ وَلَحْدُثٍ عَنْ أَهْلِهِ مُسْتَعْدِمًا جَمَلًا بِمَا لَوْى إِسْنَادُهُ فَرَعِيَّةً فِي النُّعُوتِ وَالْأَحْوَالِ.

Bileşik cümleleri kullanarak Yazma Etkinliği

Ek 6: Türkçe Ders Kitaplarından Sayfalar

5. Sınıf Türkçe Ders kitabı

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. "Toplum hayatında herkese düşen belirli görevler vardır." sözünden ne anlıyorsunuz? Gözlemlerinizi hareketle açıklayınız.
2. Üzerinize düşen görevi en iyi şekilde yapabilmek için nelere dikkat edersiniz?



- Metnin başlığından ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin ediniz. Tahminlerinizi 1. etkinliğe yazınız.
- Metni noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyunuz.



ÜZEYİR GÜNDÜZ (1950) Öykü ve roman yazarıdır. Eserlerinden bazıları: Değirmenden Gelen Haber, Anneler ve Kızları, Gül Ahmet, Bayram Şenliği, Üç Kişilik Muthluk, Tok Kanatlı Güvercin, Tonton Dedemin Yaşlı Saati.

ÇOCUK BAHÇESİNDEKİ BEKÇİ

Bizim sokağın alt başına küçük bir çocuk parkı yapıldı. Beyaz badanalı ihata duvarım, yine beyaza boyanmış demir parmaklıklarla çevrelediler. Parkın köşesinde, üzeri kırmızı kiremitlerle örtülü şirin bir bekçi kulübesi vardı. Orta yaşlı, çatık kağı bir amca, bazen bu kulübenin önüne dikilip bas bas hağırır:

"Kapeyi görmedin mi oğlum, ne diye duvardan athyorsun?"

"Çimenleri çiğneme, kenardan yürü!"



136



"Dikkatli olun, üstünüzü başınızı kirlenmeyin!" diye sıkı sıkıya tembih etmişti. Bu çamurlu şeyin üzerine kardeşimi nasıl bındirecektim? Bindirmeden eve götürsem ter ter tepinir, ağlardı. Tahterevallideki çocuklara iyice sinirlenmiştim:

- İnin artık, diye bağırdım. Herkes sizi mi bekleyecek? Biz de bineceğiz.

Sanki bu sözleri söylediğime pişman oldum. Ayakkabıları çamurlu olan çocuk, pazularını şişirip önüme dikilmez mi? Kocaman gövdesini görünce ödüm patladı. Boncuk boncuk terlemeye başladım. Hele yakamı tutup... beni itmeye başlaması yok mu, kanımı dondurdu.

Küçük kardeşim heyecana kapılmış ağlıyordu. Bu iri yapılı ve benden en azı altı yaş büyük olan çocuğun elinden kurtulmak imkânsızdı. Aklıma gelen ilk çareye başvurmak zorunda kaldım.

"Bekçi amca!" diye bağırdım.

Bu imdat çığlığı her şeye yetti. Çocuk yakamı bırakmakla kalmadı, parkı bile terk etti. Arkadaşlarıyla birlikte demir parmaklıklı duvarı bir çırpıda aşip gözden kayboldu. Meger o yaştaki çocukların parktaki oyuncaklara binmesi ve onları işgal etmesi yasakmış.

Ne kadar rahatladığımı artık siz bir düşünün... Gerçi bekçi amca benim çığğımı duymamıştı ama onun adım söylemek o çocukları kaçırmaya yetmişti.

Daha birkaç gün öncesine kadar kendisine öfkeyle baktığım bekçi amcayı artık sevmeye başlamıştım. Meger onun bağırıp çağrılmaları boşuna değilmiş. Her düdük çaldığında bizi korkutmak için değil, bir kötülüğe engel olmak için çalıştığını artık daha iyi anlıyorum.

Ünvan: GÖNDÖZ

1. ETKİNLİK Metnin başlığından ve metindeki görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin ediniz. Metni okuduktan sonra tahmininizi, metnin içeriği ile karşılaştırınız.

2. ETKİNLİK Okuduğunuz metinde anlamını bilmediğiniz kelimeleri belirleyiniz. Kelimelerin anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin ederek yazınız. Tahminlerinizin doğruluğunu TDK Türkçe Sözlük'ten kontrol ederek kelimeleri birer cümlede kullanınız.

.....	Tahminim: Sözlük anlamı: Cümlem:
.....	Tahminim: Sözlük anlamı: Cümlem:
.....	Tahminim: Sözlük anlamı: Cümlem:
.....	Tahminim: Sözlük anlamı: Cümlem:
.....	Tahminim: Sözlük anlamı: Cümlem:
.....	Tahminim: Sözlük anlamı: Cümlem:

3. ETKİNLİK

Aşağıda verilen deyimler ile anlamlarını metinden yola çıkarak eşleştiriniz.

- | | |
|----------------------|---|
| ● kara kara düşünmek | ● Donakalmak, çok şaşarmak. |
| ● elinden kurtulmak | ● Birinden kaçmayı başarmak. |
| ● ödü patlamak | ● Çok üzüntülü olmak, düşünceye dalmak. |
| ● gözden kaybolmak | ● Çok korkmak. |
| ● kanı donmak | ● Ortadan çekilmek veya görünmez olmak. |

b) Bu deyimleri birer cümlede kullanınız.

.....

.....

.....

.....

c) Bu deyimlerin metnin anlatımına nasıl bir katkısı vardır? Açıklayınız.

.....

.....

4. ETKİNLİK Aşağıdaki soruları okuduğunuz metne göre cevaplayınız.

1) Yazar, çocuk parkını nasıl betimlemiştir?

2) Çocuk parkındaki bekçi, çocuklara nasıl davranıyor? Bu davranışın nedeni ne olabilir? Açıklayınız.

3) Yazar, neden bekçinin olmadığı saatlerde parka gitmektedir?

4) Parktaki büyük çocukların hareketlerini doğru buluyor musunuz? Neden?

5) Yazar, bekçiye neden hak vermiştir?

5. ETKİNLİK Aşağıda verilen hikâye haritası yöntemine göre metni çözümleyiniz.

1) Sahne ve zaman (Olay nerede, ne zaman geçiyor?)

2) Ana ve yardımcı karakterler (Hikâyedeki insanlar)

3) Başlangıç olayı (Olayın başlangıcı)

4) Problem (Hakkında hikâyenin yazıldığı olay)

5) Problem çözme teşebbüsleri

6) Sonuç

7) Ana fikir

1 Zaman belirsiz.

2

3

4

5

6

7

6. ETKİNLİK Aşağıdaki bölümleri metinden hareketle doldurunuz.

Çocukların parkta yaşadıkları sorun

Nedeni

Çözüm önerisi

7. ETKİNLİK Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri örnekteki gibi tamamlayınız.

İlk günlerde bekçi amcaya çok kızıyordum çünkü sürekli düdüğü çalıp duruyordu.

Parka gitmek zorunda kaldım çünkü

Kardeşimi zor zapt ettim çünkü

Tahterevalli kuyruğunda bize bir türlü sıra gelmiyordu çünkü

Bekçi amcaya artık sevmeye başladım çünkü

Bekçi amca sürekli düdüğü çalıyordu çünkü

8. ETKİNLİK Parktaki bekçi görevini en iyi şekilde yapmasaydı sizce parkta neler yaşanırdı? Bu konu hakkındaki duygu ve düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

Konuşmanız sırasında arkadaşlarınızın sorularına, konu hakkındaki duygu ve düşüncelerinize de yer veriniz. Siz de arkadaşlarınıza sorular sorarak onların konu hakkında düşüncelerini sağlayınız.

9. ETKİNLİK

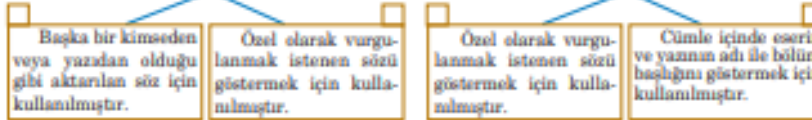
a) Metinden alınan aşağıdaki cümleyi okuyunuz. Sizce bu cümlede tırnak işareti hangi amaçla kullanılmış olabilir? Açıklayınız.

"Dikkatli olun, üstünüzü başınızı kirletmeyin!" diye sıkı sıkıya tembih etmişti.

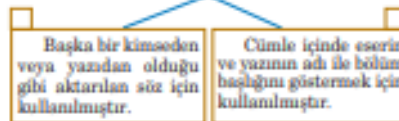
b) Aşağıdaki cümlelerde tırnak işaretinin kullanım amacını işaretleyiniz.

"Kapıyı görmedin mi oğlum, ne diye duvardan atıyorsun?"

Yeni bir "Barış taarruzu" başladı.



Bugün öğrenciler "Kendi Gök Kubbemiz" adlı şiir kitabını incelediler.



10. HTEKİNLİK Atatürk'ün "Vatanını en çok seven görevini en iyi yapandır," sözünden yola çıkarak görev bilinci hakkındaki düşüncelerinizi sınıf ortamında tartışıp değerlendiriniz. Bu bilgiler ışığında konuyla ilgili duygu ve düşüncelerinizi yazınız.



BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK

Bilinçli tüketici nasıl olunur? Konu hakkında aile büyüklerinizden bilgi alınız. Kitap, gazete ve internetten araştırmalar yapınız.

6. Sınıf Türkçe Ders kitabından Örnekler

5. Tema

Kazanım Çalışması

1. Kış uykusuna yatan hayvanların neden kış uykusuna yatıklarını arkadaşlarınızla paylaşınız.
2. Sadece bazı hayvanlara özgü olan davranışlardan bildiklerinizi söyleyiniz.



Yazarın Biyografisi

YALVAÇ URAL (1945-...)

1945 yılında Konya'da doğmuştur. Gazeteci, şair ve yazar olan Ural, özellikle çocuk edebiyatındaki eserleriyle tanınmaktadır. Çocuklar için yazdığı eserleriyle birçok ödül alan Ural, "Armonika'nın Şairi ve Dünya Çocuk Şiirinin Şampiyonu" gibi unvanlarla anılmaktadır. Yazarın "Sihirli Pabuçlar, Evliya Çelebi'nin Gezileri - Az Gittik Uz Gittik, Gölcüğün Küçük Avcıları" adlı eserleri birçok dile çevrilmiştir.

KIŞ UYKUSU (Dinleme / İzleme)



1. Etkinlik

- a) Metni dinlerken bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarını not alınız.
- b) Metni dinlerken not aldığınız kelime ve kelime gruplarının anlamlarını TDK Güncel Türkçe Sözlük'ten bulunuz.

Kelime ve Kelime Grupları	Sözlükteki anlamı

• Anlamını öğrendiğiniz kelime ve kelime gruplarını oluşturduğunuz sözlüğe ekleyiniz.

2. Etkinlik

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metinden hareketle yanıtlayınız.

1. Evin bahçesinde yaşayan kaplumbağalar kimlerle aynı yaştadır?
2. Yazar, kaplumbağaların evcilleştirilebileceğini hangi örneklerle anlatmaktadır?
3. Hangi hayvanlar kış uykusuna yatmaktadır?
4. Hayvanlar neden kış uykusuna yatmaktadır?
5. Hayvanlar kış uykusuna nasıl hazırlanmaktadır?

3. Etkinlik

Dinlediğiniz metinle ilgili düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

6. Tema

3. Etkinlik

a) Aşağıdaki cümlelerde yer alan altı çizili kelime ve kelime gruplarını inceleyiniz. Daha sonra incelediğiniz kelime ve kelime gruplarının aralarındaki anlam ilişkisini belirleyerek arkadaşlarınızla paylaşınız.

Hakan bu akşam sinemaya gidecek.

O, bu akşam sinemaya gidecek.

Bugün İstiklal Caddesi'nde sinema var mı?

Bugün orada sinema var mı?

Ara verilince ne görsek balkonda babamla benden başka kimse yok.

Ara verilince ne görsek balkonda bizden başka kimse yok.



Bilgi Kutusu

İsimlerin yerini tutan kelimelere **zamir** denir.

b) Aşağıdaki cümlelerde yer alan zamirleri yuvarlak içine alınız.

Bütün kitapları ben okudum.

Dedemler oraya elli yıl önce gitmiş.

Çocuklardan birkaçı kütüphaneyi çok seviyordu.

Sen bunları nereden öğrendin?

Bazıları senin hiç konuşmadığını düşünüyor.

Lütfen buraya gel!

4. Etkinlik

Aşağıdaki soruları okuduğunuz metinden hareketle yanıtlayınız.

1. Yazar, çilingiri nasıl betimlemektedir?
2. Yazar dükkânın önünde dururken çilingir ne yapmaktadır?
3. Genç adam, çilingirden ne yapmasını istemektedir?
4. Genç adam, değneğin yan tarafına bir halka daha taktırmak isteyince çilingir neden gencin dediğini yapmak istememiştir?
5. Çilingir, gencin hangi sözüne içerlemişti? Çilingir bu söze neden içerlemişti?
6. Okuduğunuz metinde günümüzdeki yazım ve noktalama kurallarına aykırı kullanımlar nelerdir? Örnek veriniz.

5. Etkinlik

Siz çilingir dükkânında olsaydınız, çilingire hangi soruları sormak isterdiniz? Yazınız.

7. Sınıf Türkçe Ders kitabından Örnekler

MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Türkiye'nin tarihi ve doğal güzelliklerini tanıtan broşürünüzü sınıf panosunda sergileyip arkadaşlarınıza inceletiniz. Broşürlerden edindiğiniz bilgiler hakkında arkadaşlarınızla konuşunuz.
2. "Türkiye Tanıtım" adlı videoyu www.eba.gov.tr adresinden izleyiniz. İzledikleriniz hakkındaki duygu ve düşüncelerinizi açıklayınız.

Metni, noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek ezbere okuyunuz.

YURT TÜRKÜSÜ

Güzel yurdum, dağlarını
Uzaktan göresim gelir.
Keskin esen yellerine
Kendimi veresim gelir.

Gözümde tüler damlarını,
Sakız kokulu çamların.
Türkü söyler akşamların,
Bana kendi sesim gelir.

(...)
Su içtim kaynaklarından,
Gölgelerinde uyudum.
Kuşların söylediği
Şen türkülerle büyüdüm.

Ninniyle salladın beni,
Şefkatle kolladın beni,
Sevginle bağladın beni,
Yurdum yurdum, güzel yurdum!

Vasfi Mahir KOCATÜRK
Şiir Defteri
(Kısaltılmıştır.)



Vasfi Mahir Kocatürk, 1907-1961 yılları arasında yaşamıştır. Yazı yaşamına, edebiyatımıza Yedi Meşaleciler adı ile tanınan grubun yayımladığı "Meşale" adlı kitaptaki şiirleri ile katıldı. Hece ölçüsünde, temiz bir dile yazdığı şiirlerinin yanı sıra edebiyatla ilgili incelemeleri ile de tanınmaktadır. "Tunç Sesleri, Geçmiş Gecele, Bizim Türküler, Yaman, Sanatkar" sanatçının eserlerinden bazılarıdır.

4. TEMA

4. ETKİNLİK

a. Aşağıda, Ayşe'nin internet günlüğünde yayımladığı Ankara gezisiyle ilgili notları bulunmaktadır. Bu notları okuyup yazını yanlış olan sözcüklerin altını çiziniz.



Ankara gezime 15 mayısta başladım. Gezimin ilk durağı tarihi Ankara evleriyle tanınan Hamamönü oldu. Bu bölge, anavutkaldırımı dar sokaklar ve cumbalı ahşap evleriyle sizi âdeta geçmişe götürüyor. Kültür ve sanatın iç içe olduğu bu yer de zamanın nasıl geçtiğini anlamıyor insan. Lezzetli bir sabah kahvaltısından sonra ikram edilen Osmanlı şerbetinin tadına baktım. Adımımı attığım her yerde hediyelik eşya dükkanlarıyla karşılaştım. Bu tarih kokan sokaklarda Mehmet Âkif Ersoy'un evini ziyaret ederek burada ki gezime son verdim.

Gezimin sonraki durağı Ankara kalesiydi. Ulustaki Atatürk heykelini selamlayıp Anadolu Medeniyetleri Müzesi'ne ulaşan yokuşu tımanmaya başladım. Kale bölgesindeki gezime, müze ziyaretiyle başlayacağım. Buradaki izlenimlerimi öğrenmek için biraz beklemeniz gerekiyor.

Bu kitap için yazılmıştır.



İnsanların öğrendikleri, bildikleri, paylaşmak istedikleri şeyleri istedikleri şekilde yazdıkları, günlüğe benzeyen internet sitelerine "internet günlüğü (blog)" denir.

b. Ayşe'nin internet günlüğünde altını çizdiğiniz sözcüklerin doğrularını aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

Ailenizin düğün gelenekleri hakkında öğrendiğiniz bilgileri arkadaşlarınızla paylaşınız.

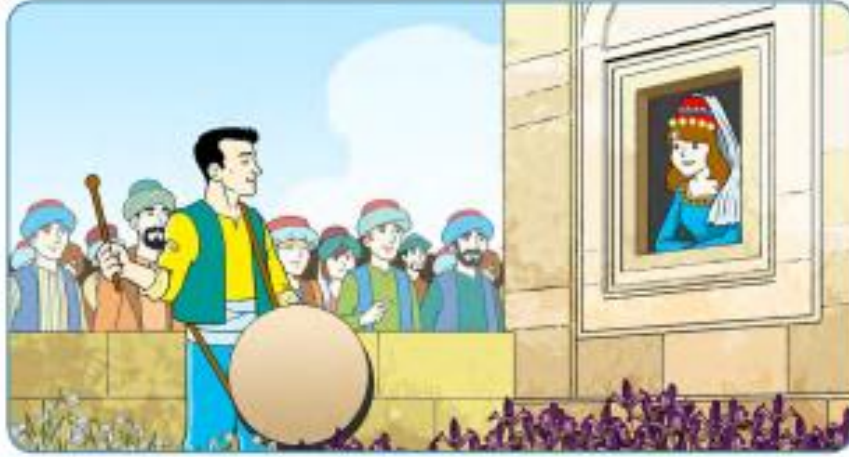
Metni, önce sessiz, sonra sesli okuyunuz.

ANADOLU DAVULU

Anadolu'da bayram da seyrân da davula başlar. Davul güm güm vurmadıkça bayramın seyrân tadı mı olur? Düğün mü var? Önce davul gerek. Davul başta, davulcu işte. Davulun sesi Anadolu'nun sesidir. Ne demişler: "An kovarı oğulsuz olmaz, düğün dernek davulsuz olmaz." Anadolu düğünlerinin başkonuşu davuldur derler ve bir hikâyesini anlatırlar. Dinleyelim:

Bir zamanlar Anadolu beylerinden birinin içe dönük, konağında dışarı çıkmaz, kimseyle görüşüp konuşmaz, güzellikte eşsiz bir kızı varmış. Kız gelinlik çağına erince beyi bir düşünceyle almış. Kızın evlendirmesi gerek. Ne var ki değil sokağa, odasından bile dışarıya çıkmayan bu kızı kimlere versin? Düşünmüş: "Kim kızımı kendi isteği ile konaktan dışarı çıkarabilirse onunla evlendireceğim."

Belirtlen günde kızın penceresi önünde, şıvgın gibi yiğitler toplanmış, her yiğit hünerini göstermeye başlamış. Kimi eli okkalık güzleri havaya uçurmuş, kimi at üzerinde en zor hareketleri yapmış ama kız orali bile olmamış, başını çevirip bakmamış. Derken akşama doğru uzaklardan bir davul sesi duyulmuş. Kızın yüreğinde bir şeyler kımıldamış. Davulun sesi yaklaştıkça kız pencereye doğru başını çevirmiş, pencereyi açmış. Az sonra fidan boyu, cıvan bir delikanlı davulunu döve döve meydana girmiş, bağlamış türlü havalar çalmaya. Tokmak davula indikçe bey kızı yerinde duramaz olmuş. Yüreği alev alev yanmaya, adımları dışarı doğru kaymaya başlamış. Güneş batarken de kız nazlı nazlı meydana görünmüş. Görünmesiyle de bir alkış tufanı kopmuş. Hikâyenin sonucu mutlu bir düğünle düğümlenmiş. O günden sonra davul, düğünlerin baş tacı olmuş.





Davulun sesi, insanı yerinden oynatır, yüreğini hoplatır derler. Bu ses buruk bir heyecan verir; yiğitleri coğurtur. Bu yüzden Türkler, savaş alanlarında davulun büyüğü olan kös çaldırı, orduya şevk verilermiş. Seferlerde, Türk ordusunun yanında "mehter" de yürür, yol boyu marşlar çalarak heyecan verirmiş. Mehterin baş çalgısı da davul ve köstür. Davul, Anadolu'nun yüreğindeki kükrek sesidir. Vurdukça dışarı dökülür, döküldükçe yürekler fersahlar, boğalır. (—)

Bilirsiniz, Anadolu'da bir de ramazan davulu vardır. Sahur yemeğine kaldırı. Anadolu insanı düğün- nüp taşınmış, bir insanı tatlı uykusundan nasıl uyandırır diye. O günlerde çalar saat yok. Kapıyı tokmakla dövmek de hoş değil. Tok bir sesle uyandırmak, uyandıktan sonra da eğlendirmek daha uygun demişler ve davulcuya bu görevi vermişler. Davulcu hem tokmak vurur hem söyler:

"Tohumunu at da gel,
Arpa buğdayı sat da gel.
Uyan hey aştan uyan,
Orucunu tut da gel."

Eğlenip güleşelim,
Tanışıp bilşelim.
Bahçesini hazırla,
Bayramda görüşelim."

İrmaklar akmak ister,
Çocuklar oynamak ister,
Herkes yârin ararken,
Davulum tokmak ister."



Bayramların, seyranların, düğünlerin, demeklerin gür sesi davul hangi toplulukta görünse orası genç- lenir, cümbüşlenir. Anadolu davul sesinde kendi sesini bulur. "Uykusuz düş, davulsuz cümbüş olmaz." demiş atalarımız. (—)



Köy düğünlerinde davul, gelin alayının önünde gider. Davul dövünür, gelin ağlar. Mutlu bir günde gelin niçin ağlar diyeceksiniz. Baba ocağından, yurtdan, yuvasından ayrıldığı için elbet. Ama gelin "Ham ağlamam hem giderim." diyerek sevincini gözyaşıyla anlatır, o başka...

"Davulun sesi uzaktan hoş gelir." diye bir de atasözümüz vardır. Başka bir yerde meydana gelen hoş bir olay, allanıp pullanarak anlatılrsa kulağa daha hoş gelir anlamında olsa gerek bu söz.

Kırkpınar Yağlı Güreşleri'nde kırk davulun birden çalındığını düşününüz. Pehlivanlar elense tutarlarken davulcular onlara şevk verir, güç katar. Güreşlerde davul çalma geleneği, bugüne değin sürüyor. (...)

Mehmet ÖNDER
Aldı Sözü Anadolu
(Kısa Bilgiç)



6. TEMA

2. ETKİNLİK

Aşağıdaki soruları metne göre yanıtlayınız.

1. Anadolu'da bayramların, düğünlerin tadı nasıl çıkmış?
2. Davul, Anadolu kültüründe niçin önemliymiş?
3. Türkler savaş meydanlarında hangi amaçla davul çaldırılmış?
4. Anadolu'da "ramazan davulu" geleneği nasıl ortaya çıkmış?
5. "Davulun sesi uzaktan hoş gelir." atasözü ne anlama gelirmiş?
6. Kırkpınar Yağlı Güreşleri'nde neden davul çalınmış?
7. Anadolu'nun tarihi boyunca davul hangi etkinliklerde kullanılmış?



3. ETKİNLİK

a. Aşağıdaki metinleri okuyunuz. "Anadolu Davulu" metninin anlatım biçimine benzeyen metnin kutucuğunu işaretleyiniz.

1. metin

Karagöz, deve veya manda derisinden yapılan insan, hayvan veya eşya resimlerinin, çubuklar yardımıyla arkadan verilen ışıkla beyaz perde üzerinde hareket ettirilmesi esasına dayanan gölge oyunudur. Adını, başkışısı olan Karagöz'den almaktadır. Gölge oyununun kaynağı Güneydoğu Asya ülkeleri olarak kabul edilir. Türkiye'ye gelişinde ise değişik görümler vardır.

www.turkoloji.cu.edu.tr



2. metin

Bazıları başanlı olabilmeyi koşulu olarak şanslı olmayı kabul etmektedir. Bence bu düşünce tamamen yanlış. Çünkü bize başanın kapısını açan tek unsur aslında çalışmaktır. Çalışmayan insan hiçbir işte başanlı olamaz. Şanslı olmayı başanya giden yol olarak düşünler de aslında hiçbir zaman çalışmayanlardır.

Bu kitap için yazılmıştır.



3. metin

Adam, bir anda durdu ve geriye döndü. Elindeki bir yığın parayı önünde duran kısa, çelimsiz, yırtık pırtık bir elbise giymiş, eli yüzü kir pas içindeki çocuğa uzattı. Çocuğun gözleri parladı, ne yapacağını bilemedi. Adam da hiçbir şey demedi çocuğa. Sadece güldü ve önüne dönüp hızlı hızlı yürümeye başladı.

Bu kitap için yazılmıştır.



4. metin

Sapsan tarlaların arasında kurulu, şirin mi şirin bir köydeyiz. Kerpiç evler, düz damlar, geniş avlular, küçük bostanlar... Her evin önünde hayvanlar için yapılmış havuzlar var. Yollar çakıl taşlarıyla döşeli, insanlar erkenden işlerinin başına geçiyor. Zaten temiz havada uykunuz da gelmiyor. Bu güzel köyde bir tek dere eksik.

Bu kitap için yazılmıştır.



b. "Anadolu Davulu" metni ile işaretlediğiniz metinde hangi anlatım biçimi kullanılmıştır? Nedeniyle birlikte aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

BİLİM VE TEKNOLOJİ

Başar ERSÖZLÜ
(1973 - ...)

ODTÜ Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü müzamedur. Ressam, karikatürist, tasarımcı ve çevirmendir. Bilim Çocuk dergisi "Simit ve Peynir"le Bilim İnsanı Öyküleri'nin yazarı ve çizdirici.

Hazırlık Çalışmaları

1. Sizce en yararlı buluşlar nelerdir? Neden?
2. Olumsuz şartlarda bile başanlı olan kişilerin özellikleri nelerdir? Açıklayınız.

Farklı yazı karakterleri ile yazılmış bölümlere dikkat ederek metni okuyunuz.

SİMİT VE PEYİR'LE BİLİM İNSANI ÖYKÜLERİ

1955 yılı, Türkiye'de, Mardin ilinin Savur ilçesindeydi. Küçük Aziz Sarıcaz öğle sıcağı bastırılmadan kendini birkaç kilometre uzakta köyü başına, anadani erik ve ceviz ağaçlarının gölgesinin serinliğine atışak üzere evden çıkıyordu.

Hadı anaçığım, akşam yemekten önce dönmiş olurum. Sağlıkla kal.

Dur oğul, dur! Azığın almayı unutmuşsun. Al şu çıkını da heybene koy.

Aziz, okumak iyi de heybeni yine hiç bası bırakıp durmuşsun. Bir ikisini evde bırak ki çıkarsa yer açsın.

Dur hele anaçığım, buradan bir sopa bulup çıkarsa onun ucuna bağladım ki hem kitaplarımı hem de yiyeceklerimi taşıyabilirim. Değil mi Zeytingöz?

Aaaa İiiii! Aaa İiiii!

Aaa! Duydun mu Peymir? Zeytingöz "Aaa İiiii" diye cevap verdi senki.

Ha ha ha!

Birazdan başı varacağız ve kimse beni rahatsız etmeden çalışabileceği. Deh Zeytingöz, dehi!

Simiti anıtlığı. Aziz rahat rahat kitap okuyabileceği, ders çalışabileceği seniz bir yer olduğu için kahediyormuş once yolu.

Kitapların yoğunlaşmak istiyormuş demek ki.

Aziz, kendinden birkaç yıl büyük abimin "ertokuldayken okuduğu fer fen ve tabiat bilgil" ders kitabını karıştırmışo baslar.

Hicce denen bu yapının içinde de o sırtığı tığı genetik bilgiler buluyormuş. Ne ilginç, değil mi Zeytingöz?

İzzet

Aaa İiiii!

Bu Zeytingöz de ne derse de aynı cevap veriyor gülsün.

Ha ha ha! Doğru.

E ne dedin Zey? Hicce'nin yapısı halodunda ne karamak, ne karamak, enderazcaz retikülendemi beherdecezi eğerkeçti?

İyi bir okuyucu olan Aziz Sarıcaz ilk ve ortaokulunu başarıyla tamamlayarak Ödemiş'te imamlık öğrenim aldığı Bayraklı Köy İhtisat Okulunda top okumaya geçmiştir. İhtisatçı ailesi, Yöresel Mardin'de dindarlığın ahlakı, her top dolupdurur. Mektapın yapısını baktık. Ancak her sıra sıra yalınca kütüklerdeki kütüklerin eğiliminde, genetik bir hareket kütükleri gene okuyulmuş anladık. O, anıtların ritüel, top ve sembol kütükleri olan bir kütük kütüklerini keşfetmek istiyorduk.



Kendine araştırma oluşturan sancağın bir yanda çalışması gerek o zaman.

Bana da öyle geliyor.



Dünyanın Sınırlarını, insan DNA'sının kendini nasıl onardığı anlaşırsa pek çok hastalığa çare bulunabilir.

Yani?



Nel 40 yıl mı?

Ya! Bu konuya ömrünü adanmış Aziz Sancar.



Eskide DNA? Bunu da ne Peyzajı?

Vücudumuzun gelişimine yardımcı olan bazı maddelere enzim deniyor. Sınırların. Örneğin mide salgısında enzimler yiyeceklerin sindirimini sağlar. DNA ise tüm canlılara var olan gelişimini için gereksinim duyulan genetik bilgileri taşıyan yapı. Yaşamın temel taşı.



Mardin'in Savur ilçesinden Nobel Ödülü'ne. Bravo Aziz Sancar Amca!

Evet. Gurur duyduk seninle Aziz Amca. Bu satırları okuyan tüm okurlarımıza örnek olman umidiyle çok ama çok teşekkürler.

Yazan ve Çizen: Bilgin ERSÖZLÜ

b) Yazdığınız günlüğe göre aşağıdaki formu doldurunuz.

Yazma Becerisi Öz Değerlendirme Formu

	Evet	Kısmen	Hayır
Yazımı anlamlı ve kurallı cümlelerle yazdım.			
Yazımı zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özyeşitler kullandım.			
Yazımda yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullandım.			
Yazarken noktalama işaretlerini doğru kullandım.			
Yazımda olayları oluş sırasına göre yazdım.			
Yazıma uygun başlık belirledim.			

7. ETKİNLİK

Metinden alınan aşağıdaki cümlelerde, koyu yazılan sözcük ya da sözcük gruplarının cümlelerin hangi ögesi olduğunu bulunuz. Uygun kutucuğu işaretleyiniz.

	Yüklem	Özne	Nesne	Yer Tamlayıcısı	Zarf Tamlayıcısı
Her yerde öğrenci var.				X	
Portakalların hepsini yedirmedim annem .					
İlkokul bitince dedem babamı yanına çağırırdı.					
Ben böyle bir şey görmemişim.					
Derslerden kalırsam beni okuldan atarlarmış .					
Bir gün yemekte bir şey verdiler.					
Dönem boyunca hiç gitmedim köye.					
Giderken anama portakal götürdüm.					
Ne vakit portakal yesem elimi yakamam .					

Ek 7. ÖZGEÇMİŞ

