
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

ARAPÇA SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ DERSİNE YÖNELİK KUANTUM ÖĞRENME MODELİ DESTEKLİ BİR ÖĞRETİM PROGRAMI ÖNERİSİ

Meryem Melike Güngenci

DOKTORA TEZİ

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ARAP DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

NİSAN, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Meryem Melike

Soyadı : GÜNGENCİ

Bölümü : Arap Dili Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersine Yönelik Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Bir Öğretim Programı Önerisi

İngilizce Adı: A Suggested Syllabus Based on Quantum Learning Model For Verbal Communication Skills Courses in Arabic Language Teaching

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Meryem Melike GÜNGENCİ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Meryem Melike GÜNGENCİ tarafından hazırlanan "Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersine Yönelik Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Bir Öğretim Programı Önerisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Yabancı Diller Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Musa YILDIZ

(Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……...

Üye: Doç. Dr. Murat ÖZCAN

(Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……...

Üye: Doç. Dr. Yasin Murat DEMİR

(Mütercim Tercümanlık (Arapça) Bilim Dalı, AHBV Üniversitesi) ……...

Üye: Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT

(Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……...

Üye: Doç. Dr. Zeynep ARKAN

(Mütercim Tercümanlık (Arapça) Bilim Dalı, AHBV Üniversitesi) ……...

Tez Savunma Tarihi: 30/03/2023

Bu tezin Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……...

Rahmetli Babam Celalettin GÜNGENCİ'ye

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, Gazi Üniversitesi rektörlüğü gibi meşakkatli bir görevi yürütmesine rağmen ilgi ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, değerli bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, eğitim ve öğretim hayatıma katkılarını asla unutmayacağım saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Musa YILDIZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Akademik ve mesleki hayatım boyunca değerli bilgi ve tecrübelerini aktaran, tez yazım aşamasında görüş ve önerileriyle destek olan çok değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Doç. Dr. Erdinç Doğru, Doç. Dr. İbrahim ÖZAY, Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ, Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT, Doç. Dr. Yasin Murat Demir ve Doç. Dr. Zeynep Arkan'a şükranlarımı sunarım. Ayrıca öğretim programı geliştirme sürecinde görüş ve önerileriyle tezime büyük katkı sağlayan, akademik ve mesleki olarak her daim destek veren değerli hocam Doç. Dr. Murat ÖZCAN'a teşekkür ederim.

Akademik olarak her zaman görüşlerini benimle paylaşan ve her zaman bana destek olan değerli arkadaşlarım ve hocalarım Dr. Öğr. Üyesi. Ersin ÇİLEK, Arş. Gör. Dr. Aygül Şahin Toptaş, Dr. Öğr. Üyesi Ayşe İspir KURUN, Öğr. Gör. Emine DEMİRKAZIK ve Arş. Gör. Süheyla Sarıaydın ATAY'a teşekkürlerimi sunarım.

Varlığından her zaman güç aldığım, eğitim hayatımın her aşamasında ve bu günlere gelmemde büyük emeği olan, manevi dayanağım canım annem Hilal GÜNGENCİ'ye minnettarım. Bana her zaman örnek olan ve desteklerini esirgemeyen canım ablam Dr. Ayşe Nihan AVCI, eşi abim Mustafa AVCI, yüzüne her baktığımda hayat bulduğum canım yeğenim Ali Giray AVCI ve yanında huzur bulduğum, her koşulda destek olan canım anneannem Muazzez ÖZOĞUL'a teşekkür ederim.

Son olarak bugünlere gelmemde büyük emeği olan, "hayatta olsaydı da bu günleri görseydi" dediğim, benimle her zaman gurur duyduğuna inandığım, her gün rahmet ve özlemle andığım canım babam Celalettin GÜNGENCİ'ye minnettarım.

ARAPÇA SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ DERSİNE YÖNELİK KUANTUM ÖĞRENME MODELİ DESTEKLİ BİR ÖĞRETİM PROGRAMI ÖNERİSİ

(Doktora Tezi)

Meryem Melike Güngenci

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Nisan, 2023

ÖZ

Yabancı dil öğrenen bireylerin dinleme ve konuşma becerilerinin edinimi ve geliştirilmesi sürecinde birtakım zorluk yaşadığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, Arapça Sözlü İletişim Becerileri dersine yönelik öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirirken karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunların ışığında Kuantum Öğrenme Modeli destekli bir öğretim programı sunmaktır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi, öğretim programının tasarlanması ve programın değerlendirilmesinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan "karma yöntem" kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu araştırmacı tarafından geliştirilen, güvenilir ve geçerli olduğu tespit edilen "Arapça Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Problemleri Belirleme Ölçeği" ile "Arapça Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Problemleri Belirleme Ölçeği" oluşturmuştur. Ölçekler Gazi Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi, Arap Dili Eğitimi programlarında 2019-2020 eğitim-öğretim yılında aktif olarak öğrenim görmekte olan 42'si erkek, 153'ü kadın olmak üzere toplam 195 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise ölçekten elde edilen veriler kuantum öğrenme ve Arap dili uzmanlarıyla paylaşılarak uzmanların görüşleri alınmıştır. Güz ve Bahar Dönemi olmak üzere iki dönemi kapsayan toplam 28 haftalık "Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Bir Öğretim Programı" tasarlanmıştır. Tasarlanan öğretim programı hakkında

uzmanlardan tekrardan görüş alınmış ve görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak programa son hali verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, Arapça öğretimi, kuantum öğrenme modeli, program geliştirme, sözlü iletişim becerileri.

Sayfa Adedi: xxiv + 321

Danışman: Prof. Dr. Musa YILDIZ

A SUGGESTED SYLLABUS BASED ON QUANTUM LEARNING MODEL FOR VERBAL COMMUNICATION SKILLS COURSES IN ARABIC LANGUAGE TEACHING

(Ph.D Thesis)

Meryem Melike Güngenci

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

April, 2023

ABSTRACT

It is seen that foreign language learners face some difficulties in the process of acquiring and developing their listening and speaking skills. The purpose of this research is to find out the problems faced by the students while developing their speaking and listening skills for the Arabic Verbal Communication Skills course and to present a quantum learning model focused syllabus in light of these problems. The mixed method consisting of quantitative and qualitative research methods was used in the data collection, analysis, syllabus design, and evaluation of the syllabus in this research. The quantitative dimension of the study consisted of the scale for finding out the problems faced by students in Arabic speaking skills and the scale for finding out the problems faced by students in Arabic listening skills which were developed by the researcher and found to be reliable and valid. The scales were applied to a total of 195 students, 42 male, and 153 female, studying at the Arabic Language Education Department of Gazi University and Suleyman Demirel University in the 2019-2020 academic year. The qualitative dimension of the research consists of the opinions of quantum learning and Arabic language experts. The data obtained from the scales were presented to experts in quantum learning and

the Arabic language. A 28-week Quantum Learning Model Supported Curriculum has been designed, covering two semesters, Fall and Spring. Expert opinions were asked about the designed syllabus. The program was finalized in line with the expert opinion.

Key Words: Foreign language teaching, Arabic language teaching, quantum learning model, curriculum development, verbal communication skills.

Page Number: xxiv + 321

Supervisor: Prof. Dr. Musa YILDIZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR v

ÖZ vi

ABSTRACT viii

İÇİNDEKİLER x

TABLOLAR LİSTESİ xiv

ŞEKİLLER LİSTESİ xviii

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 2

1.2. Araştırmanın Amacı 2

1.3. Araştırmanın Önemi 3

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 3

1.5. Araştırmanın Varsayımları 3

1.6. Tanımlar 4

1.7. İlgili Araştırmalar 4

BÖLÜM II 9

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 9

2.1. Kuantum Teorisi ve Kuantum Düşünce 9
2.2. Kuantum Teorisinin Eğitime Yansımaları 10
2.3. Kuantum Öğrenmenin Temel İlkeleri 11
2.3.1. Telkin Yöntemi (Suggestopedia) 12
2.3.2. NLP (Sinir Dili Programlama) 14
2.3.3. Beyin Temelli Öğrenme 15
2.3.4. İkili Beyin Teorisi 16
2.3.5. Üçlü Beyin Teorisi 17
2.3.6. Hızlandırılmış Öğrenme 19
2.3.7. Öğrenme Biçemleri 20
2.3.8. Holistik Öğrenme 22
2.3.9. Çoklu Zekâ Kuramı 23
2.3.10. Deneyimsel Öğrenme 25
2.3.11. Metaforik Öğrenme 26
2.3.12. Oyun 27
2.4. Kuantum Öğrenmede Kullanılan Beceriler ve Teknikler 28
2.4.1. Akademik Beceriler 28
***2.4.1.1. Kuantum Okuma* 28**
***2.4.1.2. Kuantum Yazma* 29**
***2.4.1.3. Kuantum Hafıza Teknikleri* 35**
2.4.2. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri 37
***2.4.2.1. Mükemmelliğin Sekiz Anahtarı* 37**
***2.4.2.2. Yaratıcı Problem Çözme Becerileri* 39**
***2.4.2.3. İletişim Becerileri* 40**
2.5. Kuantum Öğrenme Döngüsü (EEL Dr.C) 41
2.6. Kuantum Öğrenme ve Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi 46
2.7. Dinleme Becerisi ve Eğitimi 48
2.7.1. Sınıf İçi Dinleme Etkinlikleri 50
2.7.2. Dinleme Becerisinin Ölçme ve Değerlendirilmesi 52
2.8.1. Sınıf İçi Konuşma Etkinlikleri 54
2.8.2. Konuşma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirilmesi 56
2.9. Program Geliştirme 57
2.9.1. Program Geliştirmede Temel Kavramlar 58
2.9.2. Program Geliştirme Model ve Yaklaşımları 60
***2.9.2.1. Taba Modeli* 60**

2.9.2.2. Tyler Modeli 61
2.9.2.3. Taba-Tyler Modeli 62
2.9.2.4. Rasyonel Planlama Modeli 63
2.9.2.5. Süreç Yaklaşımı Modeli 63
2.9.2.6. Yenilikçi/Durumsal Model 64
2.9.3. Program Geliştirmenin Planlanması 64
2.9.3.1. Program Geliştirme Grupları 64
2.9.3.2. Program Geliştirme Çalışma Planı 65
2.9.3.3. İhtiyaç Belirleme 66
2.9.3.4. Eğitim Programı Tasarısı 67
BÖLÜM III 71
YÖNTEM 71
3.1. Araştırmanın Modeli 71
3.2. Evren ve Örneklem 72
3.4. Verilerin Toplanması 72
3.5. Verilerin Analizi 73
3.6. Arapça Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Problemleri Belirleme Ölçeği'nin Geliştirilme Süreci 74
3.7. Arapça Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Problemleri Belirleme Ölçeği'nin Geliştirilme Süreci 79
3.8. Doğrulayıcı Faktör Analizi 84
3.8.1. Konuşma Becerileri Problem Tespit Ölçeği DFA 84
3.8.2. Dinleme Becerileri Problem Tespit Ölçeği DFA 86
3.9. Güvenirlik Analizi 89
BÖLÜM IV 93
BULGULAR VE YORUM 93
4.1. İlişkisiz T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) 95
4.1.1. İlişkisiz T-Testi 97
4.1.1. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) 115
4.2. Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum ... 119
4.3. Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum 127
4.4. Yapılandırılmış Görüşme Formu I'den Elde Edilen Veriler 135
4.4.1. Kuantum Öğrenme Modelinin Etkisi 135

4.4.2. Kazanımların Belirlenmesi 136
4.4.3. Kuantum Öğrenme Modeli Teknikleri 137
4.4.4. Öğretim Programı Zaman Planlaması 137
4.5. Yapılandırılmış Görüşme Formu II'den Elde Edilen Veriler 138
4.5.1. Programın Uygunluğu 138
4.5.2. Kazanımların Uygunluğu 139
4.5.3. Yöntem ve Tekniklerin Uygunluğu 140
4.5.4. Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri 140
BÖLÜM V 143
KUANTUM ÖĞRENME MODELİ DESTEKLİ ARAPÇA SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ DERSİNE YÖNELİK ÖĞRETİM PROGRAMI 143
BÖLÜM VI 249
SONUÇ VE ÖNERİLER 249
6.1. Sonuç 249
6.2. Öneriler 251
KAYNAKLAR 253
EKLER 263
EK1. Arapça Dinleme Becerilerine Yönelik Problemleri Belirleme Ölçeği 264
EK 2. Arapça Konuşma Becerilerine Yönelik Problemleri Belirleme Ölçeği 266
EK 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu I 268
EK 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu II 269
EK 5. Normallik Testi Sonuçları 270
EK 6. Etik Kurul Onayı 316
EK 7. Uygulama İzin Yazısı 318

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Kuantum Öğrenme Aşamaları* 42

Tablo 2. *Araştırmanın Aşamaları* 72

Tablo 3. *Güvenirlik Analizi* 74

Tablo 4. *Ölçek Sorularına Ait Faktör Analizi Sonuçları* 75

Tablo 5. *Faktörlerin Varyansı Açıklama Güçleri* 76

Tablo 6. *Varimax Döndürmesi Sonucu Faktör Yük Değerleri ve Faktör Sınıflaması* 77

Tablo 7. *Güvenirlik Analizi* 80

Tablo 8. *Ölçek Maddelerine Ait Faktör Analizi Sonuçları* 80

Tablo 9. *Faktörlerin Varyansı Açıklama Güçleri* 81

Tablo 10. *Varimax Döndürmesi Sonucu Faktör Yük Değerleri ve Faktör Sınıflaması* 82

Tablo 11. *Konuşma Becerileri Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları* 84

Tablo 12. *Modifikasyon Sonrası Konuşma Becerileri Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları* 86

Tablo 13. *Dinleme Becerileri Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları* 87

Tablo 14. *Modifikasyon Sonrası Dinleme Becerileri Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları* 89

Tablo 15. *Konuşma Becerileri Ölçeğinin Alt Faktörlere İlişkin Güvenirlik Sonuçları* 90

Tablo 16. *Dinleme Becerileri Ölçeğinin Alt Faktörlere İlişkin Güvenirlik Sonuçları* 90

Tablo 17. *Kişisel Verilere Ait Genel Tanımlayıcı İstatistikler* 93

Tablo 18. *Konuşma Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Genel Dağılım* 94

Tablo 19. *Dinleme Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Genel Dağılım* 94

Tablo 20. *Konuşma Becerileri Ölçeği Puanları* 96

Tablo 21. *Dinleme Becerileri Ölçeği Puanları* 96

Tablo 22. *Faktörler Arası Normallik Testi* 96

Tablo 23. *Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları* 97

Tablo 24. *Cinsiyet Değişkenine Göre Konuşma Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırma Sonuçları* 98

Tablo 25. *Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi* 99

Tablo 26. *Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları* 100

Tablo 27. *Cinsiyet Değişkenine Göre Dinleme Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırma Sonuçları* 101

Tablo 28. *Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi* 102

Tablo 29. *Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Ülke Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları* 103

Tablo 30. *Ülke Değişkenine Göre Konuşma Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırma Sonuçları* 104

Tablo 31. *Ülke Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi* 105

Tablo 32. *Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Ülke Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları* 106

Tablo 33. *Ülke Değişkenine Göre Dinleme Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırma Sonuçları* 107

Tablo 34. *Ülke Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi* 108

Tablo 35. *Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Ünversite Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları* 109

Tablo 36. *Üniversite Değişkenine Göre Konuşma Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırma Sonuçları* 110

Tablo 37. *Üniversite Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi* 111

Tablo 38. *Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Üniversite Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları* 112

Tablo 39. *Üniversite Değişkenine Göre Dinleme Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırma Sonuçları* 113

Tablo 40. *Üniversite Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi* 114

Tablo 41. *Öğrencilerin Konuşma Becerileri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları* 115

Tablo 42. *Arapça Konuşma Ölçeğinin Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri* 116

Tablo 43. *Öğrencilerin Konuşma Becerileri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları* 116

Tablo 44. *Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları* 117

Tablo 45. *Arapça Dinleme Ölçeğinin Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri* 117

Tablo 46. *Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları* 118

Tablo 47. *Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım* 119

Tablo 48. *Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım* 122

Tablo 49. *Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım* 124

Tablo 50. *Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım* 125

Tablo 51. *Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım* 127

Tablo 52. *Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım* 131

Tablo 53. *Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım* 133

Tablo 54. *Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım* 134

Tablo 55. *Avrupa Ortak Başvuru Metni Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi* 145

Tablo 56. *Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersi 1 Öğretim Programı Çizelgesi*..... 146

Tablo 57. *Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersi 2 Öğretim Programı Çizelgesi*..... 148

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sağ-Sol Beyin 17

Şekil 2. İlkel Beyin 17

Şekil 3. Limbik Sistem 18

Şekil 4. Neokorteks Sistem 18

Şekil 5. Deneyimsel Öğrenme 26

Şekil 6. Zihin Haritası 32

Şekil 7. Not Al-Yap Tekniği 34

Şekil 8. Kuantum Öğrenme Düzeni 43

Şekil 9. Program Geliştirmede Taba Modeli 60

Şekil 10. Program Geliştirmede Tyler Modeli 62

Şekil 11. Taba-Tyler'ın Program Geliştirme Modeli 63

Şekil 12. Çizgi Grafiği 77

Şekil 13. Çizgi Grafiği 82

Şekil 14. Konuşma Becerileri Ölçeğine İlişkin Path Diagramı 85

Şekil 15. Dinleme Becerileri Ölçeğine İlişkin Path Diagramı 88

Şekil 16. Konuşma Becerileri Ölçeği Cinsiyet Grafiği 100

Şekil 17. Dinleme Becerileri Ölçeği Cinsiyet Grafiği 103

Şekil 18. Konuşma Becerileri Ölçeği Ülke Grafiği 106

Şekil 19. Dinleme Becerileri Ölçeği Ülke Grafiği 109

Şekil 20. Konuşma Becerileri Ölçeği Üniversite Grafiği 112

Şekil 21. Dinleme Becerileri Ölçeği Üniversite Grafiği 115

Şekil 22. Konuşma Becerileri Ölçeği Yaş Grafiği 117

Şekil 23. Dinleme Becerileri Ölçeği Yaş Grafiği 119

Şekil 24. Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Kadınların Puan Dağılımları 270

Şekil 25. Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Erkeklerin Puan Dağılımları 270

Şekil 26. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Kadınların Puan Dağılımları 271

Şekil 27. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Erkeklerin Puan Dağılımları 271

Şekil 28. Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Kadınların Puan Dağılımları 272

Şekil 29. Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Erkeklerin Puan Dağılımları 272

Şekil 30. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Kadınların Puan Dağılımları 273

Şekil 31. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Erkeklerin Puan Dağılımları 273

Şekil 32. Konuşma Becerileri Ölçeğinde Kadınların Puan Dağılımları 274

Şekil 33. Konuşma Becerileri Ölçeğinde Erkeklerin Puan Dağılımları 274

Şekil 34. Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Evet Puan Dağılımları 275

Şekil 35. Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Hayır Puan Dağılımları 275

Şekil 36. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Evet Puan Dağılımları 276

Şekil 37. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Hayır Puan Dağılımları 276

Şekil 38. Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Evet Puan Dağılımları 277

Şekil 39. Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Hayır Puan Dağılımları 277

Şekil 40. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Evet Puan Dağılımları 278

Şekil 41. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Hayır Puan Dağılımları 278

Şekil 42. Konuşma Becerilerinde Evet Puan Dağılımları 279

Şekil 43. Konuşma Becerilerinde Hayır Puan Dağılımları 279

Şekil 44. Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Gazi Üniversitesi Puan Dağılımları 280

Şekil 45. Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Süleyman Demirel Üniversitesi Puan Dağılımları 280

Şekil 46. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Gazi Üniversitesi Puan Dağılımları 281

Şekil 47. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Süleyman Demirel Üniversitesi Puan Dağılımları 281

Şekil 48. Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Gazi Üniversitesi Puan Dağılımları 282

Şekil 49. Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Süleyman Demirel Üniversitesi Puan Dağılımları 282

Şekil 50. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Gazi Üniversitesi Puan Dağılımları 283

Şekil 51. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Süleyman Demirel Üniversitesi Puan Dağılımları 283

Şekil 52. Konuşma Becerilerinde Gazi Üniversitesi Puan Dağılımları 284

Şekil 53. Konuşma Becerilerinde Süleyman Demirel Üniversitesi Puan Dağılımları 284

Şekil 54. Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 18-25 Yaş Puan Dağılımları 285

Şekil 55. Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 25-32 Yaş Puan Dağılımları 285

Şekil 56. Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 32 ve Üstü Yaş Puan Dağılımları 286

Şekil 57. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda 18-25 Yaş Puan Dağılımları 286

Şekil 58. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda 25-32 Yaş Puan Dağılımları 287

Şekil 59. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda 32 ve Üstü Yaş Puan Dağılımları 287

Şekil 60. Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 18-25 Yaş Puan Dağılımları 288

Şekil 61. Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 25-32 Yaş Puan Dağılımları 288

Şekil 62. Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 32 ve Üstü Yaş Puan Dağılımları 289

Şekil 63. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 18-25 Yaş Puan Dağılımları 289

Şekil 64. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 25-32 Yaş Puan Dağılımları 290

Şekil 65. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 32 ve Üstü Yaş Puan Dağılımları 290

Şekil 66. Konuşma Becerilerinde 18-25 Yaş Puan Dağılımları 291

Şekil 67. Konuşma Becerilerinde 25-32 Yaş Puan Dağılımları 291

Şekil 68. Konuşma Becerilerinde 32 ve Üstü Yaş Puan Dağılımları 292

Şekil 69. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Kadınların Puan Dağılımları 293

Şekil 70. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Erkeklerin Puan Dağılımları 293

Şekil 71. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Kadınların Puan Dağılımları 294

Şekil 72. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Erkeklerin Puan Dağılımları 294

Şekil 73. Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Kadınların Puan Dağılımları 295

Şekil 74. Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Erkeklerin Puan Dağılımları 295

Şekil 75. Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Kadınların Puan Dağılımları 296

Şekil 76. Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Erkeklerin Puan Dağılımları 296

Şekil 77. Dinleme Becerilerinde Kadınların Puan Dağılımları 297

Şekil 78. Dinleme Becerilerinde Erkeklerin Puan Dağılımları 297

Şekil 79. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Evet Puan Dağılımları 298

Şekil 80. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Hayır Puan Dağılımları 298

Şekil 81. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Evet Puan Dağılımları..... 299

Şekil 82. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Hayır Puan Dağılımları.... 299

Şekil 83. Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Evet Puan Dağılımları 300

Şekil 84. Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Hayır Puan Dağılımları 300

Şekil 85. Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Evet Puan Dağılımları 301

Şekil 86. Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Hayır Puan Dağılımları 301

Şekil 87. Dinleme Becerilerinde Evet Puan Dağılımları 302

Şekil 88. Dinleme Becerilerinde Hayır Puan Dağılımları 302

Şekil 89. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Gazi Üniversitesi Puan Dağılımları 303

Şekil 90. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Süleyman Demirel Üniversitesi Puan Dağılımları 303

Şekil 91. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Gazi Üniversitesi Puan Dağılımları 304

Şekil 92. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Süleyman Demirel Üniversitesi Puan Dağılımları 304

Şekil 93. Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Gazi Üniversitesi Puan Dağılımları 305

Şekil 94. Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Süleyman Demirel Üniversitesi Puan Dağılımları 305

Şekil 95. Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Gazi Üniversitesi Puan Dağılımları 306

Şekil 96. Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Süleyman Üniversitesi Puan Dağılımları 306

Şekil 97. Dinleme Becerilerinde Gazi Üniversitesi Puan Dağılımları 307

Şekil 98. Dinleme Becerilerinde Süleyman Demirel Üniversitesi Puan Dağılımları 307

Şekil 99. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 18-25 Yaş Puan Dağılımları 308

Şekil 100. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 25-32 Yaş Puan Dağılımları 308

Şekil 101. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 32 ve Üstü Yaş Puan Dağılımları 309

Şekil 102. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda 18-25 Yaş Puan Dağılımları 309

Şekil 103. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda 25-32 Yaş Puan Dağılımları 310

Şekil 104. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda 32 ve Üstü Yaş Puan Dağılımları 310

Şekil 105. Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 18-25 Yaş Puan Dağılımları 311

Şekil 106. Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 25-32 Yaş Puan Dağılımları 311

Şekil 107. Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 32 ve Üstü Yaş Puan Dağılımları 312

Şekil 108. Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 18-25 Yaş Puan Dağılımları 312

Şekil 109. Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 25-32 Yaş Puan Dağılımları 313

Şekil 110. Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 32 ve Üstü Yaş Puan Dağılımları 313

Şekil 111. Dinleme Becerilerinde 18-25 Yaş Puan Dağılımları 314

Şekil 112. Dinleme Becerilerinde 25-32 Yaş Puan Dağılımları 314

Şekil 113. Dinleme Becerilerinde 32 ve Üstü Yaş Puan Dağılımları 315

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde bireylerin dünyasını her yönüyle etkileyen teknolojinin ilerlemesi ve küreselleşme nedeniyle bilgi miktarı ve bireyler arasında bilgi alışverişi oldukça artmıştır. İçinde bulunduğumuz "Bilgi Çağı"nda bilginin sürekli değişmesi ve yenilenmesi bireylerin bilgi edinme konusunda farklı yöntemlere ve tekniklere başvurmasına neden olmuştur. Böylece bireylerin bilgiyi edinme yöntemleri de farklılık göstermiştir.

Bilgi Çağı'nda ortaya çıkan hızlı değişimi ve gelişmeleri takip etmek için birey bilgiyi araştırır, bilgileri edinirken günümüz gereği modern yöntemlere başvurur ve edindiği bilgiyi işler ve aktarır. Araştırmanın konusu olan yabancı dil öğretimi ve öğrenimi için de birçok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Geçmiş zamanlarda geleneksel yöntemlerin kullanıldığı, zaman zaman bu yöntemlerin olumlu yanlarının olduğu ve olumsuz yanlarının eleştirildiği görülmüştür. Bununla birlikte modern eğitim yöntemleri yabancı dil öğretiminde kullanıldığında olumlu sonuçlar alındığı yapılan araştırmalar tarafından tespit edilmiştir. Öğrenme modelleri ve öğretme modelleri olarak; işbirlikçi öğrenme ya da diğer adı ile kubaşık öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, beyin temelli öğrenme, çoklu zekâ kuramı, okulda öğrenme, etkili öğrenme, tam öğrenme, öğretim etkinlikleri modeli, anlamlı öğrenme, temel öğrenme, Kolb'un öğrenme stilleri, Gregorc öğrenme stilleri, Duan ve öğrenme stilleri, basamaklı öğretim programı, aktif öğrenme, t-yaşam boyu öğrenme ve kuantum öğrenme gibi çeşitli modeller bulunmaktadır.

1980'li yıllarda Bobbi De Porter tarafından geliştirilen Kuantum Öğrenme Modelinin temeli Bulgaristan'da psikiyatri ve psikoterapi profesörü Dr. Georgi Lozanov tarafından atılmıştır. Kuantum öğrenmede öğrencilere öğretilecek beceriler iki kategoride toplanmaktadır. Birincisi

akademik beceriler olan not alma, hafıza, yazma ve etkin okuma teknikleridir. İkincisi ise yaşam boyu öğrenme becerileri olup bunlar ise yaratıcı problem çözme teknikleri, mükemmelliğin sekiz anahtarı ve etkin iletişim becerileridir.

Araştırma, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri açısından karşılaştığı problemlere yönelik kuantum öğrenme modeli destekli bir öğretim programı tasarlamayı amaçlamaktadır. Daha önce yapılmış olan araştırmalar incelenmiş olup Arap Dili Eğitimi alanında kuantum öğrenme modeline yönelik benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde birçok Yükseköğretim kurumunda Arapça eğitim veren bölümlerde veya anabilim dallarında dinleme ve konuşma becerilerine yönelik birçok ders okutulmaktadır. Fakat yapılan araştırmalar sonucunda öğrencilerin hedef dilde dinleme ve konuşma gibi sözlü iletişim becerilerinin öğretiminde müfredat dışında farklı ve güncel öğretim modelleri, yöntem ve teknikleriyle yabancı dili daha etkin bir şekilde öğrendiği görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem durumunu "Kuantum öğrenme modelinin Arapça konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde nasıl kullanılabilir?" sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerin sözlü iletişim becerileri açısından yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve "Kuantum Öğrenme Modeli" destekli bir öğretim programı önerisi sunmayı hedeflemektedir. Alt amaçlar ise;

1. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim gören öğrencilerin, dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek,
2. Kuantum Öğrenme Modeli destekli öğretim programı geliştirmektir.
3. Kuantum Öğrenme Modelinin yabancı dil olarak Arapça öğretiminde kullanımını sağlamaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde üniversitelerde eğitimi ve öğretimi yapılan yabancı dillerin, öğrenciler tarafından dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) aynı oranda öğrenilmesi kolay değildir. Bu becerilerin geliştirilmesi esnasında öğrenciler hedef dildeki dinleme ve konuşma aktivitelerine ağırlık vererek öğrenmeye çalışmaktadır. Bu araştırma, öğrencilerin Arapça Sözlü İletişim Becerileri dersinde karşılaştıkları sorunlara yönelik Kuantum Öğrenme Modeli ile desteklenmiş bir öğretim programı önerisi hazırlanarak bu becerilerin geliştirilmesine ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 202019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı ve Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 195 lisans öğrencisi ile sınırlıdır. Araştırma "Kuantum Öğrenme Modeli"yle desteklenmiş "Sözlü İletişim Becerileri" dersinde öğrencilerin karşılaştığı sorunların tespiti araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklerle sınırlıdır. Araştırma sonucundan hazırlanan Kuantum Öğrenme Modeli destekli öğretim programı Arapça eğitimi veren bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin seviyeleri ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçekteki tüm maddelere gönüllü ve içtenlikle cevap verdikleri,
2. Araştırmacı tarafından geliştirilen öğretim programının üniversitelerde Arapça öğretimi yapan bölümlere yönelik olduğu,
3. Uzmanlardan alınan görüşlerin araştırmaya önemli ölçüde katkı sağladığı,
4. Program içindeki kazanımların ihtiyaçları karşıladığı,

varsayılmaktadır.

1.6.Tanımlar

Anadil: Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dildir (TDK, 2011).

Hedef Dil: Çeviride kaynak dil karşıtı olarak, metnin dilinin çevrildiği dildir (Cambridge University, 2020).

Kuantum: Bir dalganın olası değerlerinin alt değer kümelerinden biridir (TDK, 2021).

Model: Tasarlanan bir ürünün tanıtım veya deneme amacıyla üretilen ilk örneğidir (TDK, 2011).

Program: Herhangi bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş ve planlı olan eğitim etkinliklerinin tümüdür (Erden, 1998).

Program Geliştirme: Programın öğeleri olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2004).

Kazanım: Planlanmış ya da düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye uygun bir özelliktir (Ertürk, 1972).

1.7. İlgili Araştırmalar

DEMİR, S. (2006), "Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaöğretim Düzeyinde Öğrenci Başarısına Etkisi (Gaziantep Örneği)" adlı doktora tezinde kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrencilerin derse, okula ve öğrenmeye ilişkin düşüncelerinde ve kendilerini algılamalarında meydana gelen değişmeleri incelemiştir. Bu araştırmada, lise düzeyinde gönüllü katılan öğrencilere 5 hafta sonu toplam 15 saatlik kuantum öğrenme semineri yapılmış olup bu kapsamda deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni deneysel araştırmanın ön test – son test kontrol gruplu modelindedir. Seminere katılan öğrenciler deney grubu ve seminere devam eden öğrencilerin sınıflarında bulunan diğer öğrenciler ise kontrol grubu olarak kabul edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin derse, okula ve öğrenmeye ilişkin düşüncelerinde olumlu değişmeler olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin kendilerini algılamalarına bakıldığında özgüven, sorumluluk ve yaratıcılık duygularında artış olduğu ve kendilerini daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir.

GÜLLÜ, A. (2010), "Kuantum Öğrenme Modelinin Orta Öğretim Düzeyinde Öğrenci Başarısına Etkisi (Konya Örneği)" başlıklı yüksek lisans tezinde, lise düzeyinde kuantum öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Uzman görüşü alınarak 10. Sınıf

düzeyindeki 109 öğrenci deney ve kontrol gurubu olarak ayrılmış olup, deney grubuna haftada bir saat olmak üzere toplam on saatlik Kuantum Öğrenme" semineri verilmiştir. Hem deney hem de kontrol grubunun akademik başarıları kendi aralarında ve çapraz olmak üzere analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, Kuantum Öğrenme Modelinin orta öğretim düzeyinde öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme isteklerine, öğrenci başarısına, fizik öğrenimine ve öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgilerinin olduğunu etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

ŞÖHRETLİ, G. (2014), "Kuantum Öğrenme Modelinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları Bilimsel Süreç Becerileri ve Matematiğe İlişkin Tutumları Üzerine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde Kuantum Öğrenme Modelinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Matematik dersi "Kesirlerden Alanlara" ünitesindeki akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve matematik dersine yönelik tutumları üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen modelinde tasarlanmış olup araştırmanın örneklemini 90 adet öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sürecinde deney grubunda Matematik dersleri Kuantum Öğrenme Modeline göre işlenmiş, kontrol grubunda ise mevcut program izlenmiştir. Araştırma sonucunda Kuantum Öğrenme Modelinin akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerinde olumlu etkisi tespit edilmiş, matematik dersine yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

ÇELİK, Y. (2017), "Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi" adlı doktora tezinde Kuantum Öğrenme Modelinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen (ÖSKD) kullanılmıştır. Deney grubuna "Kuantum Öğrenme Modeline göre araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise yürürlükteki müfredat esas alınarak MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarında yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kuantum öğrenme modeline dayalı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca Kuantum Öğrenme Modeline göre yapılan öğretimle, geleneksel öğretim yöntemleri arasında akademik başarının kalıcılığı açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Ayrıca akademik başarının kalıcılığı açısından geleneksel öğretim yöntemlerinin daha olumlu sonuç verdiği tespit edilmiştir.

ALTIN, M. (2018), "Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Becerisi, Konuşma Kaygısı ve Öz-Yeterliği Üzerindeki Etkisi" başlıklı doktora tezinde kuantum öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde konuşma becerisi, konuşma kaygısı ve öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda

Kuantum öğrenme modeline göre yürütülen program, öğrencilerin İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inançlarını artırmış ve İngilizce konuşma kaygılarını azaltmıştır. Kuantum öğrenme modeline göre işlenen İngilizce derslerindeki etkinlikler öğrenci görüşleri olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

YALÇINTAŞ, M. (2019), "Fen bilimleri öğretiminde kuantum öğrenme modeli kullanmanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik merak, kaygı, özyeterlik ve başarı düzeylerine etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinde kuantum öğrenme modelinin ilköğretim 4. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik merak, kaygı, özyeterlik, başarı ve bilgilerin kalıcılığı düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubunda kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin akademik merak, özyeterlik ve bilgilerin kalıcılığı açısından olumlu bir etki bıraktığı, istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiş olup akademik kaygı üzerinde bir etkisi bulunamamıştır. Yürürlükteki müfredatın uygulandığı kontrol grubunda ise öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde ve akademik merak düzeyleri üzerinde olumsuz yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

ÇAKIR, C. (2013), "İlköğretim 8. Sınıf Düzeyinde Maddenin Yapısı ve Özellikleri Ünitesinin Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Öğretimi" başlıklı yüksek lisans tezinde ilköğretim 8. sınıf düzeyinde "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitesinin Kuantum Öğrenme Modeline dayalı olarak öğretiminin, öğrencilerin akademik başarıları, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları ve mantıksal düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini ilköğretim 8.sınıfta öğrenim gören toplam 62 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, ön test-son test, deney ve kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma sürecinde deney grubunda kuantum öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme modeli esas alınmıştır. Araştırma sonucunda, "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitesinin Kuantum Öğrenme Modeline dayalı olarak öğretimin, öğrencilerin akademik başarıları, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları ve mantıksal düşünme becerilerine olumlu yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

HANBAY, O. (2009), Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayınlanan "Kuantum Öğrenme Temelli Öğreterek Öğrenme Yönteminin İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Öğrenilmesine Etkisi" başlıklı makalesinde "kuantum öğrenme anlayışı" ile "öğreterek öğrenme" yönteminin birlikte uygulanmasının ikinci yabancı dil olarak Almancanın öğrenilmesine etkisi saptanmaya çalışmıştır.

KOÇ, S. & EPÇAÇAN, E. (2015). Current Research in Social Sciences dergisinde yayınlanan "Öğretmen Adaylarının Kuantum Öğrenme Tekniklerini Kullanma Becerilerine İlişkin

Görüşleri" başlıklı makalede öğretmen adaylarının kuantum öğrenme tekniklerini kullanma becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının eski-yeni bilgileri daha rahat ilişkilendirdiği, bu ilişkilendirmeyi kız öğretmen adaylarının öğrenme stillerini kullanarak gerçekleştirdiği, kuantum öğrenme tekniklerini kullanan Fen Bilgisi, Sınıf ve BÖTE öğretmen adaylarının üst düzey becerilere sahip olduğu görülmüştür.

USANMAZ, E. & ALCI, B., & ÇELİKÖZ, N. (2017), Türk Eğitim Dergisi'nde yayınlanan "Kuantum Öğrenme Yaklaşımının İngilizce Kelime Öğrenme Üzerine Etkileri" başlıklı makalede kuantum öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim uygulamalarının İngilizce kelime bilgisinin kalıcılığı açısından geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir.

ALTIN, M. & SARACAOĞLU, A. S., (2018), Studies in Educational Research and Development dergisinden yayınlanan "Kuantum öğrenme modeline göre tasarlanmış İngilizce öğretim programı: Örnek bir uygulama" başlıklı makalede kuantum öğrenme modelinin açıklanması ve modele göre tasarlanmış İngilizce öğretim programının uygulanıp uygulama önerilerinin verilmesi amaçlamıştır. 7. sınıf öğrencileri için Kuantum öğrenme modeline uygun olarak geliştirilen programın öğrencilerin genel olarak eğlenmesine ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

AFACAN, Ö. & GÜREL, İ. (2019), Journal of Education and Training Studies'de yayınlanan "The Effect of Quantum Learning Model on Science Teacher Candidates' Self-Efficacy and Communication Skills" başlıklı makalede kuantum öğrenme modelinin fen bilgisi öğretmen adayları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimi ile arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

DS, Y. N. & Sadidah T. L. & Dewi S. M. (2020), International Journal of Theory and Application in Elementary and Secondary School Education dergisinde yayınlanan "The Influence Quantum Learning Model To Critical Thinking Ability" başlıklı makalede kuantum öğrenme modelinin eleştirel düşünme becerisine etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda kuantum öğrenme modeli uygulanan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kuantum Teorisi ve Kuantum Düşünce

Kuantum denildiğinde bunun ilk olarak fizik biliminde kullanılan bir terim olduğu akla gelmektedir. Kuantum sözcüğü ilk olarak Max Planck tarafından, 1900 yılında radyasyonun, "kuanta" dediği enerji paketleri halinde yayıldığını veya emildiğini göstermesi kuantum teorisine giden yolda ilk adım olarak kabul edilmektedir (Çiçekçi, 2014). Kuantum kelimesinin İngilizce "quantity" kelimesinden gelmektedir. Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre "Bir dalganın olası değerlerinin alt değer kümelerinden biri"dir (TDK, 2021). Kuantum teorisi, klasik mekaniğin açıklamada yetersiz kaldığı pek çok olayın kuramsal temellere oturtulmasını sağlanmıştır (Griffiths, 2016).

İnsan beyninde birçok aktivite meydana gelmektedir. Kuantum düşünce, ileri seviye bir düşünce tekniği olup aynı zamanda çok çeşitli enerjinin birlikte çalışması yoluyla bütüne ulaşma çabasıdır. Bu çeşitli enerji bir araya gelmesi bireylerde daha yüksek bir enerji ve heyecanı meydana getiren kavramlar, düşünceler ve yetiler derlemi oluşturmaktadır (Deporter, 2007). Kuantum mekaniğine göre varlıkların ve eylemlerin temelleri enerji dalgalarına dayanmaktadır. Düşünce, enerji dalgalarının beyinde bulunan sinir hücrelerini uyarmaları ile sağlanmaktadır. Bilincin doğru kullanılması beyin dalgalarının etkili biçimde yönlendirilmesi ile sağlanmaktadır. Böylece gözleyen ve gözlenenin karşılıklı olarak birbirlerini etkilemeleri gündeme gelmektedir. Buradan olumlu, etkili ve verimli düşünmenin başarının kaynağı olduğu sonucuna varılmaktadır (Given & DePorter, 2015).

2.2. Kuantum Teorisinin Eğitime Yansımaları

Kuantum fiziği bireylerin diğer birey ve canlılarla hatta tabiatla olan ilişkisine yol gösteren ve belirleyen bir bilim dalıdır. Bireyler kuantum fiziği ile kendi yaşamlarına dair bilgiler de edinmektedir. Kuantum ile ilgili edinilen bilgiler tabiatın düzeni ve işleyişi hakkında bilgileri bireyin önüne çıkarmaktadır. Kuantum fiziği her şeyin aslında göründüğü gibi olmadığını, madalyonun bir de görünmeyen yüzünün olduğunu göstermektedir. Kuantum fiziği, elde ettiği bulgularla bilimin yanı sıra sanat, ekonomiye, edebiyat ve sinema gibi pek çok alana etkisi olmuş ve bu alanların farklı bakış açıları kazanmalarına katkı sağlamıştır (Cam, 2012).

Kuantum fiziğinin katkı sağladığı alanlardan biri de eğitim alanıdır. Geleneksel öğretim modelleri genelde öğrenciyi değil öğreteni odak almaktadır. Öğrenciler edindikleri bilgileri sorgulamadan doğrudan kaydetmektedir. Yeni öğretim modelleri ise öğrenciyi merkeze alarak onların sahip olduğu bilgiler ve doğruları sorgulayıp güncelleştirmelerine katkı sağlamaktadır. Kuantum öğrenmenin temelini öğrenciye sunulan doğruların ve bilgilerin öğrencilerin bakış açısıyla zenginleştirilmesi, bilgi dağarcıklarının genişletilmesi ve sürekli öğrenme isteği oluşturmaktadır. Çakmak (2009) bu tür eğitim sonucunda öğrencide çok doğrululuk, zıtlıkların aynı anda var olabilmesi gibi ilkelere dayalı bir düşünme biçimi hâkim olması ile gelişime açık esnek bir zihin yapısı oluşacağını belirtmektedir.

Kuantum öğrenme, her yaş için etkili olduğu kanıtlanmış bir öğrenme yöntemleri ve felsefeler bütünüdür (DePorter & Hernacki, 1992). Kuantum öğrenme, en iyi eğitim uygulamalarını bir bütün halinde birleştiren güçlü ve ilgi çekici bir öğretim ve öğrenme yöntemidir. Ayrıca eğitimin en iyi ve en canlandırıcı uygulamalarını alıp, bugün mevcut olan en başarılı uygulamaları yansıtacak şekilde birleştirmiştir (LeTelliar, 2007). Bir başka deyişle, beyindeki sinirlerin uyarılmasıyla zihinde anlamlı bir bilgi oluşturma çabasıdır (Çakmak, 2009).

Kuantum öğrenmenin temeli ilk olarak Bulgaristan'da psikiyatri ve psikoterapi profesörü Dr. Georgi Lozanov tarafından atılmıştır. 1980'li yıllarda Bobbi De Porter tarafından geliştirilmiştir. Aynı zamanda 1970 yılında hızlandırılmış öğrenmenin öncüsü olan Lozanov, ilk olarak yabancı dil öğretmeye odaklanmış ve hızlandırılmış öğrenme teknikleri sayesinde öğrencilerin günde yüz ile bin yeni kelime öğrenebildiğini keşfetmiştir (DePorter, 2000). Hızlandırılmış öğrenme "öğrencinin etkileyici hız, az çaba ve büyük bir zevkle öğrenmesini sağlamak" olarak tanımlanmaktadır. Lozanov'un programı gevşeme, görsel sanatlar ve müzik üzerine yoğunlaşmıştır (Deporter & Hernacki, 1992, s. 14).

Kuantum fiziğinin sentezlenmesiyle ortaya çıkan kuantum öğrenme; telkin yöntemi (suggestopedia), hızlandırılmış öğrenme teknikleri ve sinir dili programlama (NLP Neuro-Linguistic Programming), çoklu zekâ teorisi, sağ-sol beyin teorisi, duygusal zekâ, öğrenme biçimleri (görsel, işitsel, kinestetik), üçlü beyin teorisi, holistik öğrenme, deneyimsel öğrenme, metaforik öğrenme ve oyun gibi birçok yöntem ve tekniğin özünü içermektedir (DePorter & Hernacki, 1992). Her öğretim modeli ve yönteminin kendine ait ilkeleri olduğu gibi kuantum öğrenme modelinin esas aldığı birtakım ilkeler bulunmaktadır. Öğrenme sürecinde öğretmenin bu ilkelere dikkat etmesi ve uygulaması, verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesini mümkün kılabilir.

2.3. Kuantum Öğrenmenin Temel İlkeleri

Kuantum öğrenme modeli birçok kuram, teori ve yöntemi temel almaktadır. Kuantum öğrenme modeli 5 temel ilkeye dayanmaktadır (Deporter, Reardon & Nourie, 1999):

- Beden dili, derslerin içeriği ve ders materyallerinin tasarımı öğrenme ortamının önemli faktörlerindendir. Verimli bir öğrenme ortamı için uygun ışık ve dersin amacına uygun renkler seçilir. Bunun yanında öğrencilerde pozitif duygular oluşturacak posterler kullanılır, sınıf ortamına bitkiler yerleştirilir ve rahatlatıcı müzikler kullanılır.

- Dersler bir orkestra düzeninde işlendiği için her şey amacına uygun yapılır.

- Bireyin edineceği yeni bilgiler, önceden deneyimlenmiş olay veya olgularla ilişkilendirilirse öğrenme daha etkili olur.

- Öğrenme ortamı ne kadar eğlenceli olursa öğrenme de o kadar rahat olur. Çünkü öğrenci açısından öğrenme işi gizli bir risk içerir. Öğrenci, eğlenceli bir öğrenme ortamında risk algılamaz ve güvenli bir öğrenme ortamı öğrencinin üstün bir çaba göstermesine katkı sağlar.

- Eğer bir şey öğrenmeye değerse kutlanmaya da değerdir. Çünkü öğrenciye uygun geribildirimler verildiğinde, öğrenci öğrenmeyle pozitif duygusal birliktelikler oluşturur.

Tüm bu temellerin yanı sıra kuantum öğrenme modeli kendi içinde belirli yöntemleri de esas almaktadır. Bu yöntemler telkin yöntemi (suggestopedia), sinir dili programlama (NLP), beyin temelli öğrenme (ikili beyin – üçlü beyin), hızlandırılmış öğrenme, dokunsal öğrenme, holistik öğrenme ve duygusal zekâdır. Kuantum öğrenme, her yaştaki birey için etkili olduğu ispat edilmiş öğrenme yöntemleri ve felsefelerine yönelik bakış açıları içermektedir. Bunlardan en önemlileri aşağıda sıralanmıştır (Deporter, Reardon & Nourie, 1999);

- Öğrencide pozitif duygular uyandırarak korku ve kaygıdan uzak tutan ve öğrenme karşısındaki engelleri ortadan kaldıran "telkin yöntemi (suggestopedia)",
- Bireylerin eğlenerek daha hızlı bir şekilde öğrenmelerini amaçlayan "hızlandırılmış öğrenme",
- Öğrencinin zayıf ve güçlü yanlarını tespit ederek kendini gerçekleştirmesine yardımcı olan "sinir dili programlama (NLP/neuro-linguistic programming)",
- Ezber ağırlıklı geleneksel öğrenme yaklaşımlarının aksine beynin yapısına ve fonksiyonlarına uygun ve bilinçli bir öğrenme ile etkili öğrenmenin gerçekleştirilebilmesini öne süren "beyin temelli öğrenme",
- Her bireyin kendine özgü bir etkili öğrenme biçimi olduğunu öne süren "öğrenme biçemleri",
- Öğrencilerin sahip olduğu zekâsını hangi alanlarda daha etkin kullanabildiğini gösteren veya sınıflandıran zekâ türlerinden oluşan "çoklu zekâ",
- Bireyin kendi ve başkasının duygularını tanıma, kendisini motive etme, kendi içindeki ve kişiler arası ilişkilerdeki duyguları iyi yönetme yetisini ortaya çıkaran ve akademik başarıyı destekleyen "duygusal zekâ"dır.

2.3.1. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Suggestopedia "suggestion (telkin)" ve "pedagogy (pedagoji)" kelimelerinin birleştirilmesinden oluşmuştur (Mihaila-Lisa, 2003). "Suggestoloji" terimi 1978 yılında Lozanov'un geliştirdiği "Hızlandırılmış Öğrenme Modeli"nden ortaya çıkmıştır (Deporter, 2000). Lozanov'a göre suggestoloji, doğal öğrenmenin bir yoludur. Ayrıca çocuklukta taklit sayesinde etkili ve verimli bir şekilde öğrenmemizi sağlayan yöntemler üzerine kurulu olup doğal öğrenme sürecini tekrar harekete geçirerek bilginin anlaşılmasını ve akılda tutulmasını hızlandırmaktadır (Schuster & Gritton, 1986). Bu metodun amacı; öğrencinin duygularını iyi yönde beslemek, öğrenciyi korkudan uzaklaştırmak ve öğrenmenin önündeki engelleri azaltmaktır (Walsh, 2002).

Lozanov (1978)'a göre suggestolojinin ilk aşaması hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler, kendilerine sunulan ilham verici bir ortama ve olumlu bir atmosfere maruz kalırlar. Başka bir deyişle, öğrenciler geleneksel öğrenmeden farklı bir öğrenme deneyimi yaşayabilirler. Bir sonraki aşama sunum aşamasıdır. Öğrenme, beynin her iki lobunu da kapsamaktadır. Bu

aşamada yeniden canlandırmalar yapılır, öğrenenin rahatlaması sağlanır, müzikle desteklenir, bilgiler dinamik ve dramatik bir şekilde sunulur. Son aşama olan uygulama aşamasında, öğrenciler hata yapmaktan endişe duymazlar ve başarısızlık risk faktörü ortadan kaldırılır. Bu üç aşamayı kullanarak Deporter (2006), "Kuantum Öğrenme Modeli"ni ortaya çıkarmıştır. Suggestopedik öğrenme uygulamasında; sınıf ortamındaki ışık durumunun yeterli ve uygun olması ve ortamın renkli ve ilgi çekici bir hava kazanması için çeşitli renkler kullanılması gerekmektedir. Bunun yanında Barok tarzı müzik ile açık bir zihin ve kaygının yaşanmadığı bir sınıf ortamı da öğrenme süreçlerinde etkilidir (Ekici, 2013). Kuantum öğrenme öğrencilere daha fazla motivasyon ile daha hızlı ve daha etkili öğrenmelerini sağlamak olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca hızlandırılmış öğrenmeyle aynı prensipleri içerdiği için kuantum öğrenme ile doğrudan ilişkili olduğu kanıtlanmıştır.

Telkin yönteminin ilkeleri aşağıda verilmiştir (Larsen-Freeman, 2003):

- Öğrenmenin gerçekleşmesi için rahat bir ortam gereklidir.
- Öğretmen, öğrencilerin öğrenme aşamasında birtakım problemler yaşayabileceğini düşünmeli ve bu problemleri gidermeye çabalamalıdır.
- Öğrencilerin yaratıcılığı harekete geçirildiğinde öğrenme kolaylaşır.
- Öğretmen, başarılı olacaklarına dair öğrencilerin özgüvenlerini artırmaya çabalamalıdır. Bu şekilde daha kalıcı ve kolay bir öğrenme gerçekleşir.
- Öğretmen, öğrencilerine "yapabileceğinizin en iyisini yapmakta özgürsünüz" gibi sözlerle öğrencilerin olumlu duygular hissetmesini sağlar.
- Öğrenme ortamında kullanılan müzik, öğrencilere öğrenmenin zevkli ve kolay olabileceği hissini verir.
- Öğretmen, öğrencilerin etkinliklere aktif bir şekilde katılmalarını sağlamalıdır.
- Canlandırma ve hayal kurma gibi teknikler öğrenmedeki engelleri ortadan kaldırmaya yardımcı olabilir.
- Öğrencilerde olumlu duygular oluşturma açısından resim ve müziğin kullanılması ve drama gibi etkinliklerin uygulanması önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle bu tarz etkinliklere sürekli yer verilmesi verimi artırabilir.
- Öğretmen, öğrencilere materyal kullanımında ve etkinlikler esnasında yol göstermelidir.

- Öğrenme ortamında uygulanan eğlenceli ve müzikli etkinlikler öğrencilerin rahatlamasını sağladığı için dil öğrenimini de kolaylaştırır.
- Hatalara karşı anlayışlı olunmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin yanlışlarını hemen düzeltmek yerine onların doğruyu kendilerinin bulmasını sağlamalıdır.

Kuantum öğrenmenin ilk SuperCamp[1]'i 1982 yılında Deporter, Jensen ve Simmons tarafından düzenlenmiş ve yaz eğitim kampıyla kuantum öğrenmenin ilke ve yöntemleri şekillenmiştir. Organizatörler, öğrenciler, güven oluşturma, öğrenme becerileri ve iletişim becerilerini geliştirebileceği eğlenceli bir ortamda, öğrendiklerini daha iyi hafızalarında tutacaklarını fark etmişlerdir (Deporter & Hernacki, 1992).

2.3.2. NLP (Sinir Dili Programlama)

Sinir dili programlama (Neuro-Linguistic Programming/NLP) 1970'li yılların başında dilbilimci John Grinder ile California Üniversitesi'nde psikoloji eğitimi alan matematikçi Richard Bandler tarafından geliştirilmiştir. NLP, bir sinirsel dil programlamasıdır ve "Neuro-Linguistic Programming" sözcüklerinin kısaltılmış halidir. Bireyin isteklerine ulaşmasına olanak sağlayan bir davranış biçimi, düşünce ve uygulama olarak tanımlanabilir (Ekici, 2013). Adler (2005) NLP'yi oluşturan Neuro (zihin/sinir), Linguistic (dilbilimsel) ve Programming (programlama) kavramlarını şu şekilde açıklamıştır: "Neuro"; beyni, merkezi sinir sistemini ve duyuları ifade etmektedir. Sinir sistemi bireyin dış dünya ile iletişimini sağlarken, hafıza ve hayal gücü ise bireyin iç dünyası ile iletişim kurmasını sağlamaktadır. "Linguistic" kavramı sözlü veya sözsüz iletişim dilini ifade etmektedir. "Programlama" ise genel olarak yazılım sistemlerini ve bilgisayar donanımını ifade eden bir kavramdır. Kuantum öğrenme çalışmalarında sinir dili programlamanın temel ilke ve varsayımlarında yararlanılmaktadır (Watson, 2016). NLP'nin dört temel ilkesi şunlardır:

- Ne istediğinizi bilin.

- Attığınız adımların farkında olun.

- Davranışlarınızda esnek olun.

- Harekete geçin.

Bazı varsayımlar ise şunlardır:

[1] 1982 yılında kurulan ve öğrencilere hızlandırılmış öğrenme ile akademik becerileri ve yaşam becerilerini tanıtan uluslararası bir yaz eğitim kampı programıdır (Deporter, 2000).

- Her bireyin dünyaya dair kendine özgü bir bakış açısı vardır.

- Geri dönüşler almak iletişim için oldukça önemlidir.

- Beden ve zihnin karşılıklı olarak birbirlerini etkilemesiyle bir sistem oluşur.

- Harita, bilginin kendisi değildir.

- Bireyleri belirli davranışları yapmaya yönelten olumlu bir amaç vardır.

- Bireyler başarmak için gerekli kaynaklara sahiptir.

- Bir kişi tarafından yapılan bir iş başkaları tarafından da öğrenilebilir ve yapılabilir (Ekici & Güven, 2013).

Yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek NLP yöntem ve teknikleri aşağıda belirtilmiştir (Tokgözlü, 2009, s.58):

- Harita bölgenin kendisi değildir.
- İletişimin anlamı alınan tepkilerdir.
- Davranış en doğru bilgidir.
- Davranış ben değildir.
- Her zaman bir seçenek daha vardır.
- Başarısızlık diye bir şey yoktur, sadece sonuçlar vardır.
- Bir insan bir işi başarabiliyorsa, bunu herkes öğrenebilir.
- Aynalama tekniği.
- Çapalama tekniği.
- Yeniden çerçeveleme tekniği.

2.3.3. Beyin Temelli Öğrenme

Beyin temelli öğrenme, kuantum öğrenmenin ana bileşenlerinden biridir. Beyin temelli öğrenme sınıf ortamına dikkat çekmektedir. Jensen (2006), insan beyninin dünyayla etkileşim kurmak ve etkileşimin kalitesine göre değişiklikler yapmak için tasarlandığını ortaya koymuştur. Ayrıca etkileşimler olumlu ve sürekliyse bir dizi değişiklik elde edilebileceğini, etkileşimler olumsuzsa, farklı bir dizi değişiklik elde edileceğini ortaya çıkarmıştır. Jensen (2001) "rahatlatılmış uyanıklık, derinlemesine daldırma ve aktif süreçleme"nin temelini oluşturan beyin temelli öğrenmeyle en iyi ve en uygun öğretim uygulamaları için önerilerde bulunmuştur. Bu üç bileşenin bir araya gelmesiyle, öğrenciler öğrenme ortamına tamamen

kanalize olacaklar ve zihinlerinde daha fazla bilgi tutacaklardır. Bu süreçlerden şu şekilde söz edilebilir: (Caine & Caine, 2002):

1. Rahatlatılmış Uyanıklık (Relaxed Alertness): İçsel motivasyon, güvenlik ve rahatlık hissi ile oluşmaktadır. Stressiz bir ortam, zihinsel dinginlik, duygusal farkındalık, öz güven duygusu, bilişsel farkındalık gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Birey rahat olursa, öğrenmeye yönelik şevki artar. Eğer bireyde rahatlık, motivasyon ve ilgi bakımından güdülenme sağlanamazsa öğrenme gerçekleşemeyecektir. Bu nedenle bu aşama oldukça önemlidir.
2. Derinlemesine Daldırma (Immersion): Anlamlı içerik odaklanması, işbirliği yapma, teknik açısında çeşitlilik sağlayan öğrenme ortamı, tematik öğretim, deneyimler, bir hedef doğrultusunda bütünlük içinde program gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Bu aşama, bireylerin baş başa kaldıkları içeriğe yoğunlaşma süreçlerinden oluşmaktadır.
3. Aktif Süreçleme (Active Processing): Sorgulama, eleştirel düşünme, içerik düzenlenmesi, anlamlandırma, korkusuzluk, bağlam ve bağlantıyı kapsamaktadır.

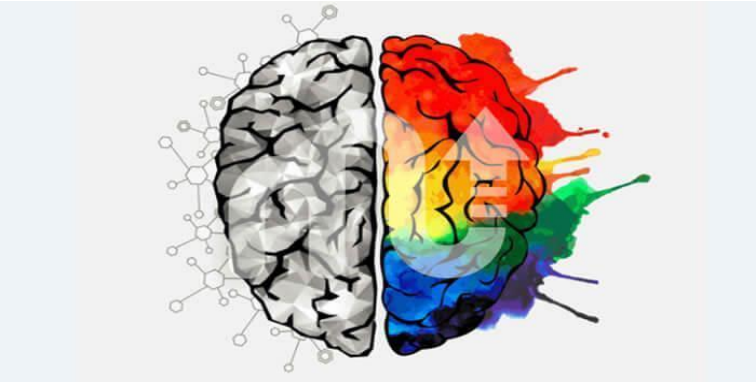
Birçok çalışma beyin temelli araştırmaların öğrencilerin ve öğretmenlerin etkili bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmacılar, öğrencilerin nasıl öğrendiklerini gözlemleyebilen öğretmenlerin daha etkili olabileceğini keşfetmiştir. Jensen (2005) ayrıca dikkati önemli ölçüde engelleyebilecek bir dizi beyinle ilgili faktör olduğunu gözlemlemiştir. Beyinle ilgili faktörlerden tehdit tepkisi ve anlam yaratma süreci, kuantum öğrenmenin teorisini yönlendiren faktörlerdir. Öğretilen dersin içeriği öğrenciler için anlamlı olduğunda öğrencilerin dikkat düzeyi daha da artmaktadır.

2.3.4. İkili Beyin Teorisi

Rager Wolcott Sperry tarafından 1960'lı yıllarda beynin sağ beyin ve sol beyinden oluştuğu kanıtlanmış olup bu iki beynin vücuttaki işlevlerinin farklı olduğunu belirtmiştir (Baran, 2014). Sperry tarafından yapılan deney sonucunda, iki yarı küre arasında bir etkileşim bulunmasına rağmen, her birinin kendine özgü farklı işlevleri olduğu kanıtlanmıştır (Baran, 2003). Beyin, farklı düşünme tarzlarından sorumlu ve bazı becerilerde gelişmiş olan iki ayrı yarımküreye ayırılmıştır (Caine & Caine, 2002; Given & Deporter, 2015). Eğitimde her iki kürenin kullanımı beyin kapasitesinin fazlasıyla artmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda hızlı ve etkili öğrenme gerçekleşmektedir (Duman, 2007). Sol beyin yapı ve ayrıntılar ile ilgili iken, sağ beyin daha çok "büyük resim" ile ilgilidir. İki beyin bölgesi arasındaki diğer bir fark ise sağ beyin sol beyne

göre daha yaratıcı olup, bir şeyler uydurmada, boşlukları doldurmada başarılıdır. Sol beyin ise daha doğrucu ve gerçekçidir (Zull'dan aktaran Ar, 2018).

Caine ve Caine (2002) ve Given ve Deporter (2015) çalışmalarından yararlanarak sağ-sol beyin kıyaslaması şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Sağ-Sol Beyin

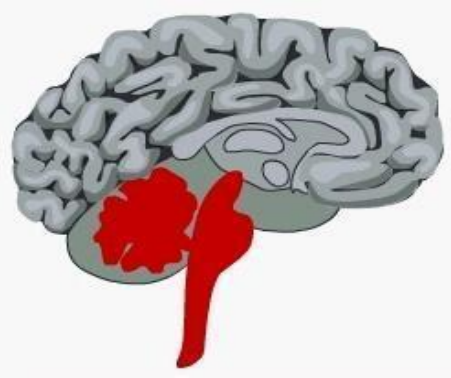
Sol Beyin: Mantıksal, rasyonel, ayrıntıcı, planlı, problemi parçalayarak çözen, bilgi, kontrol.

Sağ Beyin: Duygusal, sezgisel, bütünsel, yaratıcı, problemi bütün çözen, anlama, risk.

Beynin sağ ve sol bölgesi de aktif olarak kullanıldığında öğrenciler daha yüksek düzeyde düşünme becerileri gösterir, hayal güçleri zenginleşir ve buna bağlı olarak öğrenme daha üst seviyede gerçekleşir (Oral, 2006).

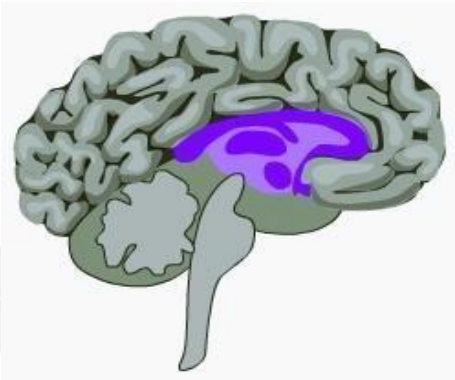
2.3.5. Üçlü Beyin Teorisi

ABD Milli Akıl Sağlığı Enstitüsü'ndeki Beyin ve Davranış Laboratuvarı'nın eski başkanı Paul MacLean tarafından 1978'de geliştirilmiştir (Pinkerton, 1994). MacLean beynin ilkel beyin (reptilian brain), limbik sistem ve neokorteks olarak üç bölgeye ayrıldığını savunmuştur.



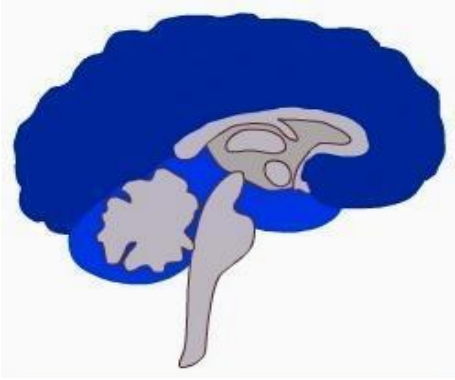
Şekil 2. İlkel Beyin

İlkel Beyin (Reptilian Brain): Beynin en içteki bölümü olup beyin sapından oluşmaktadır. İlkel beynin amacı, fiziki açıdan yaşamı devam ettirme ve bedeni korumaktır. Beyinde yer alan sistemler ya da tepkilerin yönetim merkezleri ilkel beynin içerisinde yer almaktadır (Ünal, 2019). Sindirim, dolaşım, solunum, eşleşme törenleri, belli bir bölgeye ait olma, toplumsal hâkimiyet kurma, alışkanlıklar, zorunluluklar, savaş ya da kaç cevabı bu nöronlarda işlenir. Vücudun bir bütün olarak hayatta kalma çabası bu bölge ile ilişkili bir olaydır. Hayatta kalmayı ve bedeni kontrol etmeyi sağlayan alt beyin olarak isimlendirilir (Caine & Caine, 2002).



Şekil 3. Limbik Sistem

Limbik Sistem: Bu sistem beynin ortasında bulunan, kişinin duygularına, hafızasına ve öğrenme yetisine dair fonksiyonları içeren bir sistemdir. Bu sistem, uyku-uyanıklık döngüsü, korku, öfke, açlık- susuzluk, tansiyon, solunum, nabız, vücut sıcaklığı, metabolizma ve bağışıklık sistemini kontrol etmektedir (Caine & Caine, 2002).



Şekil 4. Neokorteks Sistem

Neokorteks Sistem: İnsan beyninin en büyük parçası olup beynin yaklaşık olarak %80'lik kısmını oluşturmaktadır. Limbik sitemin üzerinde yer alır. Düşünmenin gerçekleştiği yer olan neokorteks, beynin planlar yapıp bilişsel etkinliklere yer verdiği bölümüdür. Kısaca beynin anlamsal ve mantıksal merkezi konumundadır (Caine & Caine, 1991).

Üçlü beyin teorisine göre duygusal merkez ve hafızadaki kayıtlar aynı merkezde yer almaktadır. Bu yüzden sevilen şeyleri, diğerlerine göre hatırlamak daha kolaydır. Hatırlanması istenen bilgilere duyguların da eklenmesi, hatırlamayı daha kolay hale getirmektedir. Kuantum öğrenme modelinde yer alan "NOT AY" tekniğinde bilgilerin yanında duygu ve düşüncelere yer verilmesi de bu duruma bir örnektir (Demir, 2006, s.52).

2.3.6. Hızlandırılmış Öğrenme

Kuantum öğrenme modelinin dayandığı temellerden biri de hızlandırılmış öğrenmedir. Bireylerin daha hızlı biçimde farkında olmadan eğlenerek öğrenmelerini amaçlamaktadır (Deporter, Reardon & Nourie, 1999). Telkin yöntemi olan Suggestopedia, insan beyninin işleyişi ve öğrenme sürecini açıkladığı için hızlandırılmış öğrenmenin de temelini oluşturmaktadır. Metodun amacı; öğrenci duygularını iyileştirerek korkudan uzaklaştırmak ve öğrenmenin önündeki engelleri azaltmaktır (Walsh, 2002).

Hızlandırılmış öğrenmeye göre ders, dört aşamalı bir hazırlıktan oluşmaktadır. Meier (2000)'e göre bu dört aşama şu şekildedir:

- Hazırlık aşaması; öğrenme öncesinde öğrencilerin ilgilerinin çekilmesi, öğrenmeye yönelik olumlu duyguların aşılanması ve en iyi öğrenme ortamının sağlanmasıdır.

- Sunum aşaması; öğrencilerin öğrenme sürecinde eğlenceli, ilginç ve birçok duyuya hitap eden materyaller kullanmalarına yardımcı olmayı amaçlar.

- Pratik aşaması; yeni öğrenilen bilgi ve becerilerin arasında bağlantı kurulması ve birleştirilerek tamamlanması konusunda öğrencilere yardımcı olunmasıdır.

- Performans aşaması; öğrenme performanslarının istikrarlı bir şekilde gelişmesi için öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri uygulamaya geçirmelerine ve devam ettirmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Ayrıca Meier'e (2000) göre hızlandırılmış öğrenme eğitimlerinde başarının artmasına katkı sağlayan yedi temel prensip bulunmaktadır:

1. Öğrenme, zihni ve bedeni bütünüyle kapsayan bir süreçtir.

2. Öğrenme, bilginin üretilmesidir.

3. İş birliği, öğrenmeye katkı sağlar.

4. Öğrenme eş zamanlı olarak farklı seviyelerde gerçekleşir.

5. Geribildirim sayesinde yaparak ve yaşayarak öğrenme gerçekleşir.

6. Olumlu duygular öğrenmeyi büyük oranda artıran bir faktördür.

7. Öğrenme aşamasında resimlerin kullanılması ile yeni bilgilerin çabucak anlaşılmasını ve zihinde daha uzun süre saklanabilmesini sağlar.

Hızlandırılmış öğrenme öğrencide var olan potansiyeli ortaya çıkaran ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını gidermeyi amaçlayan bir öğrenme sürecidir. Çünkü insan beyni, kapasitesinin %20'sinden daha azını kullandığı için öğrenmeyi gerçekleştirmek adına bu yöntemle daha fazla bilgiyi hafızada tutulabilmektedir. Ders esnasında sınıf ortamında yapılan nefes egzersizleri, dinlenen müzik, melodi, ritim ve çoklu zekâ kuramına dayanan etkinlikler öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebilir. Hızlandırılmış öğrenme temelli eğitim, öğrencilerin stres, kaygı, önyargı ve derse karşı isteksizlik gibi olumsuz düşüncelerden arınmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğrencinin kendine olan özgüveni ve özsaygısını besleyebilir, hayata bakış açısını çok yönlü hale getirebilir, kişiliğini geliştirir ve yaratıcılığını artırabilir.

2.3.7. Öğrenme Biçemleri

Eğitim sürecinde sınıf içinde öğrenciler arasındaki farklılıklar ve çeşitli ön hazırlık, ön bilgi, deneyim ve yeteneklere sahip olan öğrenciler dikkate alınmadığında kaliteli bir eğitim sağlanması oldukça güçleşecektir. Çünkü sınıftaki her öğrencinin kendine dair bilgi edinme, bilgiyi analiz etme ve sentezleme, güncelleme ve zenginleştirme becerisi farklılık göstermektedir. Kaliteli bir öğrenme ortamı sağlanması için sınıf ortamının öğrencilerin öğrenme biçemlerine göre oluşturulabilir.

Öğrenme biçemleri görsel, işitsel ve dokunsal olmak üzere üç kısma ayrılmaktadır. Görsel öğrenmede öğrenciler sadece sözlü olarak yapılan anlatımlar ile öğrenemezler. Derste resim, tablo, şekil, harita, grafik, şema vb. uyarıcı görsel materyallere ihtiyaç duyarlar. Kullanılan bu materyaller bilgilerin kolay hatırlanmasını ve bu sayede öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmasını sağlamaktadır. Gördüklerini veya işittiklerini gözlerinin önüne getirerek canlandırmaya çalışırlar. Görsel öğrenen bireylerin özelliklerine aşağıda yer verilmiştir:

- Gördüklerini iyi hatırlarlar ve bu nedenle çok zor unuturlar.
- Çalışırken renkleri kullanarak daha iyi öğrenirler.
- Resimler ve kelimeler üzerinden düşünürler.
- Çok gelişmiş bir görsel hafızaları vardır.
- Televizyon ve sinema gibi görsel kitle iletişim araçlarını izlemekten hoşlanırlar (Aykaç, 2016, s.178).

İşitsel öğrenmede öğrenciler konuşarak, tartışarak, anlatarak ve dinleyerek öğrenmektedir. Bir bilgiyi hafızalarında tutabilmeleri için bir insanı dinliyormuş veya ona anlatıyormuş gibi işitmektedir. Örneğin bir şarkı, bir ses tonu, bir melodi veya bir şiir, öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. İşitsel öğrenen bireylerin genel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- İşittiklerini kolaylıkla hatırladıkları için müzik, ses ve ritim gibi işitsel ögeler bilgiyi kolay hatırlamalarını sağlar.
- Konuşma ve tartışma yoluyla daha iyi öğrenirler.
- Derste sözlü olarak görüş belirtmekten hoşlanırlar.
- Sese ve müziğe karşı daha duyarlıdırlar.
- Güzel konuşma yeteneğine sahiplerdir.
- Bir işi yaparken müzik dinlemekten keyif alırlar.
- Yabancı dili daha iyi bir şekilde öğrenirler (Aykaç, 2016, s.177-178).

Dokunsal öğrenmede ise dokunma duyusunu kullanarak ve tecrübe ederek öğrenmeye odaklanmaktadır. Örnek olarak öğrenme ortamında ellerini diledikleri gibi kullanarak öğrenmeyi aktif hale getirmektedir. Bu öğrenciler, genellikle duygu ve düşüncelerini beden dili ile ifade etmeye, bizzat yapmaya, somut bir şeyler üretmeye özel bir ilgi duymaktadırlar. (Boydak, 2008). Dokunsal öğrenen bireylerin özellikleri aşağıda verilmiştir:

- Yaşayarak, yaparak ve tecrübe edinerek daha iyi öğrenirler.
- Deneme-yanılma yöntemiyle öğrenirler.
- Öğrenme ortamında aktif ve hareketli olmayı tercih ederler.
- Hareket etmelerine olanak veren etkinliklere karşı daha ilgilidirler (Aykaç, 2016, s.179).

Kuantum öğrenme etkinliklerine başlamadan önce öğretmenin öğrenme biçemleri hakkında bilgi edinmesi dersin yürütülmesine katkı sağlayacaktır (Demir & Gedikoğlu, 2007; Empati, 2013). Aynı zamanda kuantum öğrenme modeline dayalı eğitimler, öğrencilerin kendilerine uygun öğrenme biçemlerini keşfederek öğrenmelerine katkı sağlamaktadır (Tuncel, 2010).

2.3.8. Holistik Öğrenme

Holistik öğrenme 1988 yılında John P. Miller tarafından yayınlanan "Bütünsel Müfredat" kitabı ile ortaya çıkmıştır. Bu kitapta anlatılan holistik öğrenme modeline göre öğrenciler sadece başarıya ve üretkenliğe odaklı olmak yerine manevi değerlere önem veren, doğaya karşı saygılı; adalet, vicdan ve ahlak sahibi bireyler olarak yetiştirilmesi öngörülür (Miller, 2007). Holistik öğrenme anlayışına göre; her öğrencide doğuştan gelen bir öğrenme potansiyeli olduğunu, bilginin kültürel içerikle anlam kazandığını ve ruhsal bilgilerin de değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Kuantum öğrenme modeli çerçevesinde değerlendirildiğinde holistik öğrenme, mükemmelliğin 8 anahtarı içinden "denge ilkesi" ile örtüşmektedir (Demir, 2006).

Holistik öğrenme, bireyin sahip olduğu zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel, ruhsal vb. potansiyellerinin gelişimiyle bağlantılıdır. Bu öğrenme modelinin amacı beyne aktarılan bilgilerin sağ ve sol lobların çalışma tekniklerine uygun olarak düzenlenmesi ve sonra da bu iki yarım kürenin birlikte en yüksek verime ulaşabilmelerini için aralarındaki koordinasyonu ve uyumu sağlayan bağlantı köprüsünü (Corpus Callosum) devreye sokmayı sağlamasıdır. Örnek olarak holistik öğrenme bir dil öğrenirken kelimeleri, bağlaçları ya da günlük hayatta trafik işaretlerini, yön levhalarını beynin algılaması ve hatırlama performansını etkilemektedir. Arıtan (2010)'a göre holistik öğrenmede algıların değerlendirilmesi ve hafıza kaydı 3 aşamada gerçekleşmektedir:

Çok kısa süreli hafıza: Hafızanın birinci aşaması, yaklaşık 20 saniye devrede kalan, elektriksel özellik taşıyan çok kısa süreli hafızadır. Eğer algılanan şey, beyin tarafından ilgi ya da merak ile karşılanmıyorsa veya beyinde daha önceden kayıtlı bulunan bilgilerden hiçbirini çağrıştırmıyorsa, 20 saniyelik bir süre boyunca beyinde dolaştıktan sonra elenir. Hafızaya kaydedilmeden unutulur gider.

Kısa süreli hafıza: Hücrelerde kimyasal bir değişim oluşturur. 20 dakika devam eden bu süreçte, gerekli olan değişimi ortaya koymayan, uzun süreli hafızaya geçemez. Kendisine ulaşan bilgileri çevresindeki hücrelere aktarır.

Uzun süreli hafıza: Bilgilerin hafızaya kayda geçirilmesinin son aşamasıdır. Kayda geçirilen bilgilerin nitelikleri, daha sonraki anlama, öğrenme, hatırlama, karar verme ve tepki gösterme gibi çeşitli davranışlar üzerinde büyük ölçüde etkili olur. Hatırlamak, önceden kaydedilmiş olan bilgileri yeniden gündeme getirmek anlamına gelir. Kaydedilmiş her türlü bilgiye eğer herhangi bir hastalık ya da deformasyon söz konusu değilse, ulaşmak mümkündür. En iyi hatırlananlar, en kaliteli şekilde kaydedilmiş olanlardır. Beyin her şeyi eksiksiz kaydeder ama az şeyi hatırlar. Bunun nedeni ise stres, olumsuz anılar, yaşlanma vb. nedenlerden dolayı beyinde kayıt yapan hücrelere giden yolların ve kanalların az kullanılmaları ya da zedelenmeleridir.

2.3.9. Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu zekâ kuramı Harwad Üniversitesi öğretim üyelerinden Howard Gardner tarafından 1983 yılında "Project Zero" kapsamında geliştirilmiştir. Normal ve yetenekli çocukların bilişsel potansiyellerinin gelişimi ve beyindeki hasarlardan doğan zekâ bozuklukları konusundaki araştırmasının sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu kurama göre zekâ; bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneğidir (Bümen, 2002, s.5). Bu kurama göre, bireylerin öğrenme süreçlerinde kültürleri ve tecrübeleriyle birlikte gelişen sekiz zekâ alanı etkilidir (Ekici, 2013). Gardner'a göre sekiz zekâ alanını görsel zekâ, içsel zekâ, bedensel zekâ, dilsel zekâ, sosyal zekâ, ritmik zekâ, doğacı zekâ ve mantıksal zekâ olarak sınıflandırmıştır.

- Görsel Zekâ: Gardner görsel zekâyı biçime, şekle, boşluğa, renge ve çizgiye duyarlılık olarak tanımlamaktadır (Gardner, 1993, s.173). Bu zekâ türü, bireyin şekil, resim ve çizgi ile düşünerek üç boyutlu nesneleri algılama kapasitesini ifade etmektedir. Görsel zekâya sahip bireyler renk, şekil, yer, zaman ve çizgi gibi görsel olgulara ve bu olgular arasındaki ilişkilere oldukça duyarlıdır. Gardner görsel zekânın ipuçlarını bireyin harita, çizelge ve şemaları rahatlıkla okuyabilmesi, akranlarına kıyasla daha çok düş kurabilmesi, sanatsal faaliyetlerden zevk alması, görsel gösterimlerden hoşlanması, yapboz ve yolunu bulma tarzında oyunları sevmesi, okurken kelimelerden çok resimlerden öğrenmesi ve sayfaları resmedebilmesi olarak ifade etmektedir (Gardner, 1999, s.41).
- İçsel Zekâ: İnsanın kendi duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini tanıma, kendini tarafsız değerlendirebilme ve kendisiyle ilgili hedefler oluşturabilme becerisidir. Diğer zekâ türlerinin tümünü kapsamaktadır. Bu zekâya sahip olan bireyler,

özgür olmayı ve bireysel çalışmayı severler. Hedefleri ve kendileri üzerine düşünürler. Başarılı ve başarısız oldukları durumların farkındadır. Yoğunlaşarak, derinlemesine düşünerek ve özgün bireysel faaliyetler yaparak öğrenirler.

- Bedensel Zekâ: Gardner bu zekâ türünü, bedensel hareketlerle, jest ve mimiklerle duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi, beyin ve beden koordinasyonunun etkin br şekilde sağlanması olarak tanımlamaktadır (Gardner, 1999, s.236). Bu tür zekâya sahip insanların genel özellikleri şu şekildedir: Bir veya birden fazla sportif faaliyette başarılıdır. Bir yerde uzun süre kaldığında hareket etmeye başlar. Jest, mimik ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit edebilir. Birey kendini tiyatral bir şekilde ifade etmeyi sever. Bir şeyi en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenirler (Gardner, 1999, s.41).

- Dilsel Zekâ: Gardner dilsel zekânın insan zekâlarının en üstünü olduğunu ve en ayrıntılı biçimde incelenmiş bir zekâ olduğunu ifade etmektedir (Gardner, 2004, s.109). Bu zekâ türü sözcüklerle düşünme ve ifade etme, seslerle düşünme, dildeki karmaşık anlamları değerlendirme, kavram oluşturma, mecazî anlatım, şiir okuma ve dil bilgisi gibi dili etkin kullanma becerisidir. Gardner (1999, s.41)'a göre dilsel zekânın ipuçları şu şekildedir: Bu zekâya sahip bireyler hikâye anlatabilir, espriler yapar, olaylar uydurur, okuma yazmayı sever, yaşına göre sözcük dağarcığı zengindir, sözlü iletişimi ve hafızası iyidir.

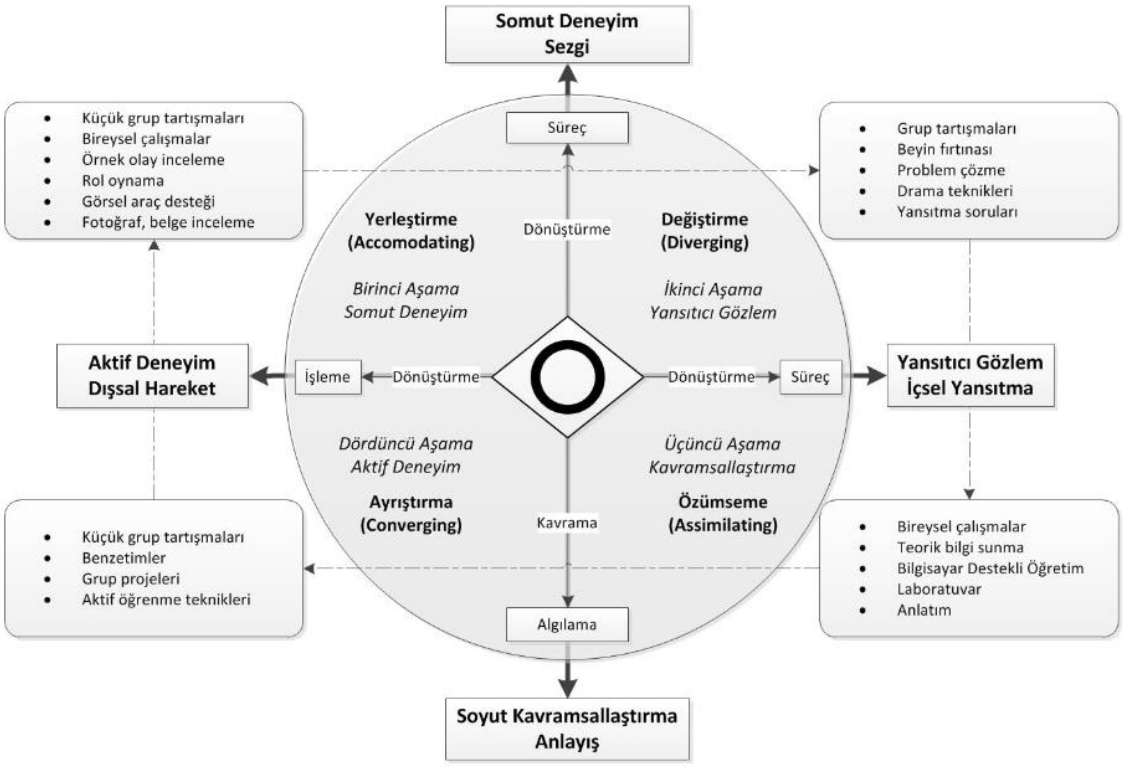
- Sosyal Zekâ: Gardner'a göre sosyal zekâ, diğer insanların ruh hallerini, duygularını, niyetlerini, nasıl çalıştıklarını, kişiler arası problemleri ve karşılaştıkları problemleri çözme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Gardner, 1999, s.239). Bu zekâya sahip bireyler diğerlerinin duygularını, düşüncelerini, ihtiyaçlarını anlama ve analiz etme gibi yetenekleri bulunmaktadır. Gardner'a göre sosyal zekânın ipuçları şunlardır: Birey akranları ile konuşmaktan zevk alır, sorunlara çözüm önerileri sunabilir, yer aldıkları grup içerinde diğer bireylerle iyi düzeyde iş birliği yapabilir ve bir veya birden fazla yakın arkadaşı vardır (Gardner, 1999, s.43).

- Ritmik Zekâ: Gardner'a göre ritmik zekâ ya da müzikal zekâ, sesin yüksekliğine, melodiye ve notalara karşı duyarlılık olarak tanımlanmaktadır (Gardner, 1999, s.103-104). Bu zekâya sahip bireyler ritim tutmayı, şarkı söylemeyi ve dinlemeyi severler. Dolayısıyla müzikal anlamla daha yeteneklidirler. Gardner'a göre ritmik zekânın ipuçları şu şekildedir: Detone müziği tanır, melodileri aklında tutabilir, koroda söyler, enstrüman çalar, ritmik şekilde konuşabilir ve hareket edebilir (Gardner, 1999, s.41).

- Doğacı Zekâ: Doğada olanı biteni gözlemleyebilme yeteneğidir (Gardner, 1999, s.48). Bu zekâya sahip bireyler genelde çevreye ve doğaya karşı duyarlıdır. Bitkileri, hayvanları, dünyayı, yer şekillerini, mevsimleri tanıma ve sınıflandırma yeteneğine sahiptir. Doğadaki her canlının yaşamına ilgi duyar. Farklı canlı türlerini isimlerine karşı dikkatlidir. İzcilik, dağcılık, fotoğrafçılık, kimya, tıp vb. alanlara ilgi duyar. Seyahat etmekten, belgesel izlemekten, doğa ve gezi günceleri takip etmekten hoşlanırlar.
- Mantıksal Zekâ: Gardner'a göre bireyin rakamları etkin kullanma ve olayları sebep sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Gardner, 1993. S.129). Bu zekâ türünde gelişmiş bireylerin özellikleri şu şekildedir: Herhangi bir şeyin nasıl çalıştığını sorgular, araştırır, akılda hesaplamayı hızlı bir şekilde yapar, matematik etkinliklerini sever, strateji ve mantık oyunlarından hoşlanır.

2.3.10. Deneyimsel Öğrenme

David Allen Kolb 1960 yıllardan itibaren yaşantıya dayalı öğrenme modeli üzerinde çalışmış, 1970'lerde yaşantıya dayalı öğrenme modelini ortaya koymuştur (Demir, 2008). Kolb'a göre bireyler kendi yaşantılarıyla, deneyimleriyle öğrenirler ve bu öğrenmelerin sonuçlarını daha kolay değerlendirebilirler. Öğrenmeyle birlikte bireyde değişim meydana gelir ve birey farklı alanlarda gelişir. Deneyimsel öğrenme döngüsünün aşamaları şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Deneyimsel Öğrenme

Deneyimsel öğrenme somut deneyimleme (sezgi), yansıtıcı gözlem (içsel yansıtma), soyut kavramsallaşma (anlayış) ve aktif deneyim (dışsal hareket) olarak dört aşamadan oluşmaktadır:

- Somut deneyimleme (sezgi): Sezgisi güçlü bireyler, öğrenme sonrası aldıkları dönütlerle ve tartışmalara katılarak daha kolay ve etkili öğrenirler.
- Yansıtıcı gözlem (içsel yansıtma): Bu yönü güçlü bireyler, deneme-yanılma yöntemiyle öğrenirler.
- Soyut kavramsallaşma (anlayış): Bu yönü güçlü bireyler, öğrenme aşamasında nesne ve sembollerden yararlanır.
- Aktif deneyim (dışsal hareket): Bu yönü güçlü bireyler, grup çalışmaları, projeler, etkinlikler vb. aracılığıyla daha kolay öğrenirler.

2.3.11. Metaforik Öğrenme

Grekçe metaphoradan gelen "metafor" kelimesi, meta (öte) ve pherein (taşımak, yüklenmek) kelimelerinden oluşmaktadır ve "bir yerden başka bir yere götürmek" anlamında

kullanılmaktadır (Lakoff & Johnson, 2005). Metafor ile anlatılmak istenen ise, bir olgu, bir kavram ya da bir olayın başka bir olgu, kavram ya da olaya benzetilerek açıklanmasıdır ve üç tür metafor vardır (Kövecses, 2002):

- Basit metaforlarda, bir nesne doğrudan başka bir nesneye benzetilir, gözün fara benzetilmesi gibi.
- Öyküleştirilmiş metaforlarda, durum ve olaylar farklı durum ve olaylara benzetilir, organlarımızın bir makineye benzetilmesi gibi.
- Oyunlaştırılmış metaforlarda, durum ve olaylar oyunlaştırılıp açıklanır, beynin bir yöneticiye benzetilmesi gibi.

Yabancı dil öğretiminde de metaforik öğrenme yönteminden yararlanılabilir. Öğrencilerin hedef dilde öğrendikleri kelime, dil bilgisi kuralı, söz oyunlarını vb. bir nesneye benzetmeleri ya da hedef dilde konuşurken bir durum ve olayın farklı bir durum ve olaya benzetilerek açıklanması metaforik öğrenme yöntemine bir örnek olabilir.

2.3.12. Oyun

Bu teknik sayesinde, serbest bir oyun alanında oynayan çocukların davranış ve duyguları gözlemlenerek incelenebilir. Çocuklar farklı malzeme ve oyuncaklarla ilgilenirken onların kendilerince kurguladıkları oyunun düzen ve kuralları, oyuncakları kullanma tarzları ve oyuncaklar arasındaki ilişkiler, onların duygu ve düşüncelerini, temel gereksinimleri, sevgileri ve hedefleri konusunda ipucu verebilir (Deporter, Reardon & Singer-Nourie, 1999).

Oyunun yabancı dil öğretim sürecine dahil edilmesiyle öğrencinin motivasyonu ve ilgisi artırılabilir. Öğrenci yabancı dil öğrenmede motivasyon düşüklüğü, kaygı ve korku gibi duygusal risklerle karşı karşıya kalabilir. Bu riskleri ortadan kaldırmak için oyun etkili bir yöntem olabilir. Çünkü oyun etkili ve aktif bir öğrenme ortamı sağlayabilir ve öğrenmeyi kalıcı hale getirebilir. Ayrıca oyunlar öğrencinin öğrendiği dilin yapısını kavraması ve dili akıcı kullanabilmesini hedeflerken aynı zamanda bu hedeflerin gerçekleşmesine imkan sağlamaktadır.

2.4. Kuantum Öğrenmede Kullanılan Beceriler ve Teknikler

Öğrenme sürecinde öğrencilerin kazanması hedeflenen bazı beceriler ve öğrencilerin başarısını artıran bazı teknikler vardır. Kuantum öğrenmede öğrencilere kazandırılacak beceriler akademik beceriler ve yaşam boyu öğrenme becerileri olarak ikiye ayrılmaktadır (Deporter & Hernacki, 1992). Birincisi akademik beceriler; not alma, kuantum hafıza, kuantum yazma ve okuma teknikleridir. İkincisi ise yaşam boyu öğrenme becerileri; yaratıcı problem çözme teknikleri, mükemmelliğin sekiz anahtarı ve etkin iletişim becerileridir (Demir, 2006).

2.4.1. Akademik Beceriler

Kuantum öğrenme modeline göre öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştıracak bazı akademik becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceriler sayesinde öğrenciler, bilgiyi düzenleyip kalıcı olmasını sağlayabilir ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilirler (Given & Deporter, 2015). Bu akademik beceriler kuantum okuma, kuantum yazma, not alma teknikleri ve hafıza teknikleridir.

2.4.1.1. Kuantum Okuma

Okuma, anlamı çıkarmak için sembollerin kodunun çözülmesinin karmaşık bilişsel süreci ve bir dil işleme şeklidir. Ayrıca dil edinimi, bilgi ve düşünceleri paylaşmanın bir yoludur. Bilginin devamlı olarak arttığı ve çeşitli süreçlerden geçerek değiştiği çağda okuma önemli bir rol oynamaktadır. Kuantum okuma ise, hızlı ve etkin okumadır becerisidir. Hızlı ve etkin okumanın bir sonucu olarak bilgiler kısa sürede elde edilebilmektedir. Kuantum okuma, okurken yoğun bir şekilde odaklanmaktır. Hızlı okumada beynin aktif bir şekilde kullanılarak üst düzey bir yoğunlaşma sağlanması gerekmektedir (DePorter & Hernacki, 1997, s.190).

Kuantum okuma; hazırlanma, durum, gözler ve eller, süper tarama, okuma ve gözden geçirme olmak üzere altı aşamadan oluşmaktadır (DePorter & Hernacki, 1997, s.197).

1. Aşama: Okuma yapılacak mekânın ve koşulların ayarlanmasına yani fiziksel olarak hazırlanmasının yanı sıra kişinin zihinsel olarak hazırlanmasını kapsamaktadır. Kişi eğer okuma aktivitesinden zevk almıyorsa, öncelikle bu olumsuz tutumun zihinde değiştirilmesi gerekmektedir. Okuma aktivitesine kendini hazırlaması için zihninde merak duygusunun oluşması beklenebilir ve okuyacağı kaynağı neden okuduğuna ve ne öğrenmeyi beklediğine dair sorularla kendini hazırlayabilir.

2. Aşama: Bu aşamada beynin durumu ayarlanır. Beyin, farklı aktiviteler için farklı elektromanyetik dalgalar yayınladığı tespit edilmiştir. Beynin içinde bulunduğu bu durumlar delta, teta, alfa ve beta gibi isimler alırlar. Beta durumu, aşırı uyarılmış durumdur, dikkat hemen dağılır. Alfa durumu rahatlamış ve yoğunlaşmış durumdur. Ayrıca öğrenmeye açık olma durumu alfa durumudur. Dolayısı ile kuantum öğrenmede beyin alfa durumunda bulundurulmalıdır. Teta durumu, beynin uyku durumudur. Beynin derin bir uyku halindeki durumunu ise delta durumu belirler (DePorter ve Hernacki, 1997).
3. Aşama: Bu aşamada ilk bakışta gözlerin birkaç kelimeyi görmesi sağlanır. Okunacak metne hızlıca göz gezdirilir. Resim, tablo ve şekiller incelenerek okuma parçası hakkında daha derin fikirler edinmesi beklenmektedir. Ayrıca okuma egzersizleri yapılırken el veya kalem ile takip edilmesi okunan yerin tekrar edilme oranı azaltılır.
4. Aşama: Öğrenci okuduğu metni okumadan önce süper tarama yapar. Bu tarama şekli ile okunacak metin tanınmış olur. Hızlı okuma esnasında metnin içeriğine aşina olunduğu için anlama en üst seviyede olacaktır. Okuma, kalem veya parmak takibi ile desteklenebilir. Çünkü kalem veya parmakla desteklenen okuma sözcüklerin bir bütün olarak algılanmasını sağlamaktadır. Böylece beynin sağ yarım küresi de sürece dâhil edilerek okuma parçasının daha anlaşılır olması sağlanmaktadır.
5. Aşama: Okuma aktivitesi yapılmalıdır. Bu süreçte olabildiğince hızlı okunmalı ve zihindeki sorulara cevaplar aranmalıdır.
6. Aşama: Son aşamada ise oluşturulacak olan bir zihin haritası gözden geçirilerek genişletilmelidir. Burada okuma parçası bittikten sonra konu ile ilgili bağlantılar kurularak zihinde bir harita oluşturulur. (DePorter, Reardon & Nourie, 1999).

2.4.1.2. Kuantum Yazma

Geleneksel yazma, beynin sadece sol yarım küresinin çalışmasını temel alan bir beceridir. Kuantum yazma ise beynin hem sağ hem sol yarım küresinin etkin olarak kullanıldığı bir tekniktir. Geleneksel yazma tekniğinde beyin planlama, dil bilgisi, imlâ ve noktalama kurallarını gözeterek çalışmaktadır. Bu nedenle genellikle duygu akışı ihmal edilmektedir. Gerçekte iyi bir yazma aktivitesinin beynin tüm aktivitelerini kapsaması gerekmektedir. Bu süreçte, ilk olarak sağ beyin aktiviteleri gerçekleştirilir. Sağ beyin duygu, renk ve heyecanı

kontrol ettiği için gerekli olan enerjiyi sağlayacak olup sağlam bir başlangıç yapılmasına katkıda bulunur (DePorter & Hernacki, 1992, s.178-180).

İnsan beyni birçok fikir ve düşünce üretmektedir. Düşünme esnasında sol beyin devreye girerek üretilen fikirleri engellemektedir. Kuantum yazma ile üretilen fikirlerin özgürleşmesini sağlamaktadır. Yazı yazarken beynin işlevsel olarak çalışmasını sağlayan kuantum yazma; salkımlama, hızlı yazma ve söyleme göster olmak üzere üç teknikten oluşmaktadır (DePorter & Hernacki, 1992).

- Salkımlama Tekniği: Bu teknik beyin fırtınası ve zihin haritasının birleşiminden oluşmaktadır. Gabriele Rica tarafından geliştirilmiş bir tekniktir. Konuyla ilgili karmaşık düşünce ve fikirleri değerlendirme yapmadan hızlı bir şekilde kâğıda dökerek sıralama yoludur (DePorter & Hernacki, 1992, s.192).

Zihinde oluşan bütün düşünce ve fikirler değerli olarak kabul edilir. O nedenle hızlı bir şekilde kâğıda aktarılır. Daha sonra kâğıda yazılan tüm fikirler kendi için önem sırasına göre sıralanır. Bu şekilde yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili başlangıç noktası bulunur. Bu tekniğin en belirgin yararları ise, fikirlerin birbirleri arasında bağlantı kurmaya yardımcı olması ve genişletilebilmesidir.

- Hızlı Yazma Tekniği: Bu teknik dil bilgisi, imlâ ve yazım kurallarına uymadan zihinden geçen düşünce ve fikirleri kâğıda dökmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca yazılan şeylerin konuyla olan bağlantısına da bakılmamaktadır. Sol beyin, yazdıklarımızı kontrol ederken, bu teknikte sağ beyin devreye girer. Hızlı yazma sürecinde düşünceler hızlı bir şekilde kâğıda aktarılır. Daha sonra yazılanlar değerlendirilirken düzeltmeler, eklemeler ve çıkarmalar yapılır. Bu sayede kısa sürede çok fazla şey yazılmış olur (Deporter, Reardon & Nourie, 1999).

- Söyleme Göster Tekniği: Kuantum yazmanın son tekniğidir. Bu tekniğin amacı öğrencinin yazdığı cümlelerle zihninde bir resim oluşturmaktır. Yazının dil bilgisi, imlâ ve yazım kurallarına uygun olması, içeriğin anlaşılır olmasını garantisi etmez. Önemli olan yazarın kullandığı cümleler ve paragraflarla okuyucunun zihninde canlandırabileceği şeyleri kestirebilmesidir. Bu teknik şiir, öykü, makale ve tartışma yazılarında kullanılabilir (DePorter & Hernacki, 1992, s.186-188).

Bu tekniğin önemli aşamalarından biri de paylaşma aşamasıdır. Yazarın kendi düşüncelerini döktüğü cümlelerin okuyucu tarafından değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü yazar kendini objektif bir şekilde değerlendiremez. Böylece okuyucudan gelen geri dönütler yazarın kendini değerlendirmesi ve yazdıklarını gözden geçirmesine yardımcı olur. Yazar yazının içeriği ile

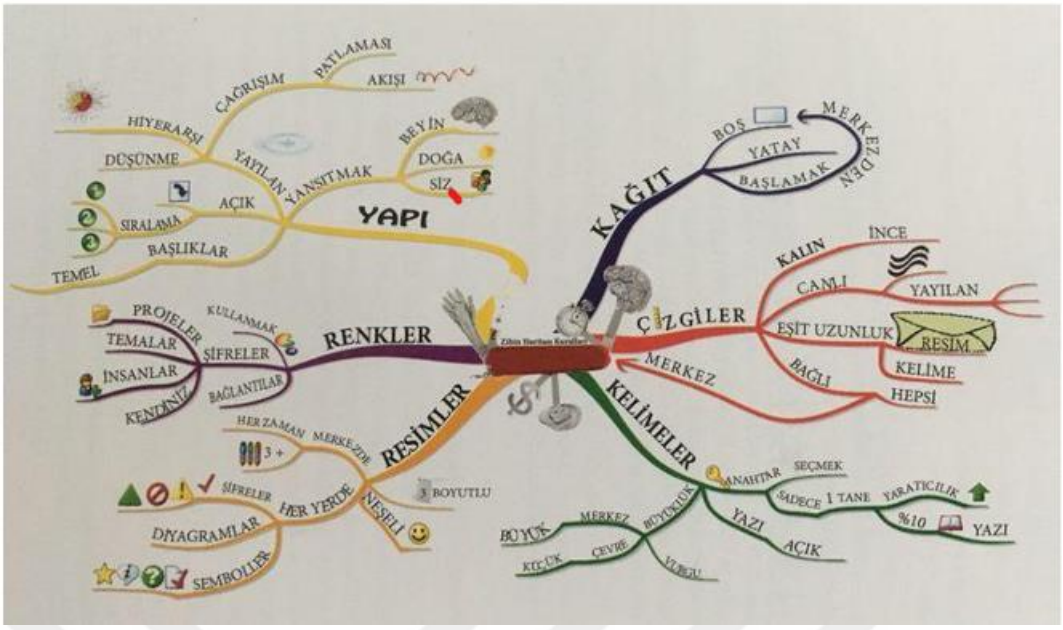
ilgili geribildirimleri aldıktan sonra yazıda gerekli düzeltmeleri yaparak gözden geçirme aşamasını tamamlar. Bu aşamada yazının görünürlüğü ve kapsamı üzerine bütün düzeltmeler yapılır. Yazıda anlatılmak istenenlerin ve cümleler arası geçişin açık olması ve kelimelerin doğru kullanılmasına dikkat edilmelidir. Söyleme göster tekniğinin son aşaması ise, değerlendirme sürecidir. Yazarın anlatmak istediği şeylerin ve amacının aktarılırken ne derece başarılı olduğunun kontrol edilmesidir (DePorter ve Hernacki, 1992, s. 188).

Not Alma Teknikleri: İnsan beyni çevresinde meydana gelen gördüğü, duyduğu ve hissettiği her şeyi kaydetme yetisine sahiptir. Tıpkı bilgisayara veri depolar gibi bilgileri beynine depolar. Beynine kaydettiği bütün bilgiyi hatırlaması bazen zaman alır. Zaman almaması için ise yine bilgisayar ortamında olduğu gibi hatırlatıcı ipuçlarıyla bilgiye daha kolay ulaşması için birçok yöntemden yardım alır. Bilgiyi beynin derinliklerinden çıkarmak için en etkili yöntemlerden biri de not tutmadır. Etkili bir not tutmadaki temel amaç, öğrencinin edindiği bilgiyi özetleyerek daha kolay hatırlayabilmesi, istediği zaman o bilgiye ulaşabilmesi ve akademik başarısının artmasını sağlamaktır. Etkin not alma sunulan bilgiyi aynen yazmak değil, bilgiyi yeniden organize ederek kendi cümleleriyle ifade etmek, daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlamak için notlar oluşturmaktır (Tok, 2008, s.245).

Bu bağlamda kuantum öğrenmede en çok kullanılan teknikler zihin haritaları ve not ay tekniğidir. Deporter (2007, s.32)'a göre bu iki tekniğin ön plana çıkmasının en önemli nedeni ise diğer not alma tekniklerinde beynin sadece sağ yarımküresi çalışırken, bu tekniklerle not alma esnasında beynin hem sol hem de sağ yarım küresinin çalışmasıdır.

- Zihin Haritası: Zihin haritalama tekniği, İngiliz psikolog, matematikçi ve beyin araştırmacısı Tony Buzan tarafından geliştirilmiş ve İngilizce "mind map" ifadesinin karşılığı olarak kullanılmaktır (Aydın, 2010, s.32). İlk olarak not oluşturma düşüncesiyle ortaya çıkan zihin haritası daha sonra bilgileri hatırlatma ve bilgi ediniminde kalıcılığı artırma amacıyla kullanılmıştır.

  Buzan'ın geliştirdiği bu teknik, beynin bilgiyi resimler, semboller, şekiller ve duygular şeklinde hatırlamasını sağlamaktadır. Görsel ve duyusal ipuçlarıyla fikirler ve bilgiler bir bütün olarak ortaya çıkmaktadır. Buzan'ın bu tekniği ortaya çıkarmasının en önemli nedenlerinden biri, öğrencileri ezberci bir eğitim anlayışından uzaklaştırarak yaratıcı zekâyı kullanmaya yönlendirmektir. Dolayısıyla zihin haritası bireyin yaratıcı düşüncelerini ortaya çıkarmasını ve edindiği bilgileri kolay hatırlamasını sağlamaktadır. Zihin haritası aynı zamanda dinlendirici, eğlenceli ve yaratıcı bir tekniktir (DePorter & Hernacki,1992, s.152).



Şekil 6. Zihin Haritası (Buzan, T., & Buzan, B. (1996). The mind map book. New York: Plume Books)

Zihin haritasının oluşturulma sürecinde kendine özgü hazırlık aşamaları bulunmaktadır (Buzan, 1996, s.250):

1. Zihin haritası oluşturacak bir fikir veya konu seçilir.
2. Büyük bir kâğıdın ortasına ana fikir ya da ana konu yazılır ve bir daire, kare ya da belirli bir şekil içine alınır.
3. Önemli olan nokta veya ana fikir için sayfanın ortasından dışarıya doğru açılan bir dal çizilir. Fikir veya bölüm sayısına göre dalların sayısı farklılık gösterebilir. Her bir dal için farklı bir renkle ilişkilendirilir. Konuya dair detayları belirtmek için dışa doğru çizilmiş her bir dal üzerine hatırlatıcı bir veya birkaç kelime yazılır. Daha iyi hatırlamak için şekil, resim ve semboller eklenir.
4. Yazılar mümkün olduğunca okunaklı olup büyük harfler kullanılır.
5. Tekrar okunduğunda kolaylıkla hatırlanması için önemli fikirler daha büyük yazılmalıdır.
6. Mümkün olduğunca dikkate değer ve kalıcı olması için her yerde şekil ve sembol kullanılmalıdır.
7. Düşüncelerin serbest bir şekilde yayılmasına izin verilir (Deporter, 2007, s.34).

Zihin haritası tekniğiyle fikirler arasındaki ilişkileri gösteren şekiller, renkler, semboller ve okların kullanılması yeni bilgileri anlamada ve bilgilerin kalıcılığında önemli bir rol oynamaktadır. Bireyin bir takım simge ve şekillerle haritayı kişiselleştirmesi bilgiler üzerinde ipucu vermektedir. Sonuç olarak iyi hazırlanmış bir zihin haritasıyla bilginin kalıcılığı rahatlıkla sağlanabilir ve bilgilerin unutulması imkânsızlaşır (Gelb, 2002, s.112).

- Not Al-Yap Tekniği: Bu teknik, not alma ve not yapma söz gruplarının kısaltılarak birleştirilmesinden oluşmuştur. Not alırken duygu ve ifadelerin kullandığı bir tekniktir (Demir, 2006, s.7). Bu tekniği uygulama adımları şu şekildedir:

  1. Bu tekniğin uygulanması için temiz bir sayfa ve birkaç renkli kalem yeterlidir.
  2. Sayfanın ¼'ünü bölerek sağ taraftan aşağıya doğru bir sütun çizilir.
  3. Sağ üst köşeden doğru onu kesecek şekilde sola doğru bir çizgi daha çekilir.
  4. Sayfanın sol tarafına ders ile ilgili notlar alınır ve anahtar kelimeler yazılır.
  5. Sağ taraftaki bölmelere ders ile ilgili duygu ve düşünceler, izlenimler ve sorular yazılır. Bu tekniğe yönelik sayfa tasarımı şekil 7.'de gösterilmiştir.

Konu Başlığı	*Tarih*
Konu içeriği …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… ……	*Düşüncelerim* *Duygularım* *İzlenimlerim* *Fikirlerim* *Etkili İfadeler* *Sorularım* *Sonuç*

Şekil 7. Not Al-Yap Tekniği

Not Al-Yap tekniği beynimizin sağ ve sol yarımküresinin çalışmasını sağlamaktadır. Çünkü insanlar geleneksel not tutma işlemi esnasında zihinlerini tam kapasite kullanamazken bu teknikle tam kapasite kullanabilir. Bu teknik öğrencilerin öğrenme hızını artırmakta ve tekrar gözden geçirme işleminden tasarruf sağlamaktadır (DePorter, Reardon & Nourie, 1999).

2.4.1.3. Kuantum Hafıza Teknikleri

Bireyler günlük hayatta farkında olmadan birçok bilgiyi beynine kaydetmektedir. Edindiğimiz bilgileri zihnimizde saklayabilmemiz ve kolayca hatırlayabilmemiz için bu bilgileri uzun süreli belleğe yerleştirmemiz gerekmektedir. İnsan zihni tüm bilgileri depolamakta ve ihtiyaç anında ya da bir anlam ifade ettiğinde hatırlamaktadır (DePorter & Hernacki, 1992, s.210). Zihnimizde canlandırmayıp unuttuğumuzu düşündüğümüz bilgiler aslında geçici veya kalıcı belleğe yanlış yerleştirilen ya da belirli bir kategoriye girmeyen bilgilerdir. Bu nedenle hafıza sisteminin çalışma şeklini anlayabilirsek zihnimizi yönetmemiz daha da kolaylaşacaktır. DePorter & Hernacki (1992, s.213)'e göre insanlar bir olayı ya da bir olguyu:

- Dikkatlerini çektiğinde,
- Duygusal olarak anlam ifade ettiğinde,
- İhtiyaç anında,
- Kişisel olarak önem arz ettiğinde,
- Tekrarlandığında,
- Yoğun ilişkilendirildiğinde daha net hatırlamaktadır.

Hafızanın güçlenmesi ve bilgilerin kolaylıkla depolanabilmesi için bireyin tutumunun olumlu olması gerekmektedir. Zihnimizin yapısı edindiğimiz bilgileri hatırlamaya yönelik oluşturulmuştur. Beynimizin düşüncelere anlam verebilmesi öncelikle onu düşünmesi gerekmektedir. Örnek olarak, "hafızam çok zayıf" demek zihne olumsuz bir mesaj göndermektedir. Çünkü beynimizin bu duyguyu düşünebilmesi için önce "zayıflık" durumunu zihninde canlandırması gerekmektedir. Bu düşünce tekrar edildiğinde "zayıflık" durumu zihinde kalıplaşmaktadır. Bu nedenle "hafızam çok zayıf" demek yerine "güçlü bir hafızaya sahibim" denilmesi zihne daha doğru bir mesaj gönderir ve beyni olumlu yönde etkiler (Baran, 2003).

Kuantum hafızada en çok kullanılan teknikler; ilişkilendirme tekniği, canlandırma tekniği, sınıflandırma tekniği, çağrışım tekniği, yerleştirme sistemi, bağlama tekniği ve temel hafıza sistemidir (DePorter, 2007).

- İlişkilendirme Tekniği: Yeni öğrenilen bilgiler ile daha önce öğrenilmiş bilgiler arasında bağ kurmaya yönelik bir tekniktir. Bilgi bu yöntemle daha kolay geri getirilebilir. Dış çevreden duyu organlarımıza ulaşan bilgiler ile zihnimizde elektrik akımı oluşturmaktadır. Bu bilgiler diğer bilgiler ile ilişkilendirilmemesi halinde 15-20 saniye sonra elektrik akımı yitirilerek hücreler önceki haline dönmektedir. Bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilerek hafızaya kalıcı olarak yerleştirilmesi mümkündür. (Baran, 2014, s.70).
- Canlandırma Tekniği: Beynin bilgiyi işleme yollarından en önemlisini oluşturmaktadır. Beynin kelimeleri görsellere dönüştürebilmesi yetisinden yararlanan bir tekniktir. Bilginin zihinde görselleşmesini amaçlamaktadır. Baran (2014, s.94)'e göre canlandırma tekniği ile hafızanın güçlenmesinin iki nedeni bulunmaktadır. Birincisi, soyut olan kavramlar, somut olan ise görüntülerdir. Bu nedenle görüntülerin işlevi daha fazladır. İkincisi ise, herhangi bir resme bakıldığında zihnimiz birçok ayrıntıyı aynı anda kavrayabilir. Aynı durum bir metin içerisinde geçen terimleri kavramak için geçerli değildir. Çünkü görüntü anlık kavranabilirken, kelimeler teker teker ve sırayla algılanabilir.
- Sınıflandırma Tekniği: Öğreneceğimiz şeylerin sayısı fazla olduğunda uygulanacak bir tekniktir. Bilgiler belli gruplara, çeşitlere ve fonksiyonlara göre sınıflandırılır. Bu şekilde gruplar arası benzerlikler, ilişkiler ve farklılıklar daha net anlaşılır (DePorter, 2007). Örnek olarak Arapça bablar üzerine bir çalışma yapılırken fiilin kökü, mastar hali, geniş zaman, geçmiş zaman ve emir kipi haliyle gruplandırma yapılarak bilgi kolayca kavranabilir.
- Çağrışım Tekniği: En basit hafıza tekniği olarak adlandırılabilir. Hatırlamak istediğimiz bilgilerle rahatlıkla hatırlayabildiğimiz bilgilerin birbirine bağlanmasını temel alan bir tekniktir (Demir, 2006, s.10). Akılda tutulması zor olan bilgilerin sırasıyla önceki bilgilerle bağlantı kurularak hatırlanmasına yardımcı olmaktadır. Alışveriş listesi gibi ezber gerektiren listelerde bu teknik kullanılarak hafızada kalıcılık artırılabilir.
- Yerleştirme Sistemi: Hatırlamak istenen bilgilerin bulunduğumuz mekâna zihinsel olarak yerleştirilmesi tekniğidir. Bu sistemde bilgilerin kolay hatırlanabilmesi için

materyaller dikkat çekici bir şekilde kullanılmalı ve yerleştirilmelidir (DePorter & Hernacki, 1992, s.230). Bu şekilde kavramlar ve sıralama kolayca hatırlanabilir.

- Bağlama Tekniği: Bu tekniğin kullanılabilmesi için canlandırma tekniği ile birlikte kullanılması gerekmektedir. Herhangi bir ortak özelliği ya da bir benzerliği bulunmayan iki nesnenin bir araya getirilmesi veya birçok bilgiyi içeren kelimelerin hikâyeleştirilmesi aracılığıyla uygulanan bir tekniktir (DePorter, 2007).
- Temel Hafıza Sistemi: Bilgiler belirli bir düzen ve sıra ile uzun süreli olarak hafızaya aktarıldığı zaman, ihtiyaç duyduğunda bu bilgilerin hatırlanması kolaylaşmaktadır (DePorter, 2007). Bu teknikle bir rakam bir resim ile ifade edilir. Her bir rakam için bir sessiz harf seçilerek rakamlarla ilişkili olmasına özen gösterilir. Daha sonra belirlenen sessiz harfler, joker sessiz harf ve isteğe bağlı olarak sesli harf kullanılarak kelime veya resimler üretilir. Bu resimlerin somut olması ve bir mekânı ifade etmesi gerekmektedir. Temel hafıza sistemi, temel hafıza çivileri olarak da adlandırılmaktadır (Baran, 2003, s.124).

2.4.2. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Yaşam boyu öğrenme becerileri, bireyin hayatı boyunca öğrenmeye devam edeceği ve bu süreçte kendini geliştirebileceği ilkesi üzerine kurulmuştur. Kuantum öğretim modeli içerisinde akademik beceriler sol beyin odaklıyken, yaşam boyu öğrenme becerileri sağ beyin odaklıdır. Yaşam boyu öğrenme becerilerinin en önemli kazanımlarından biri, bireyin sağ beynini işlevsel hale getirerek duygu ve düşüncelerin ön plana çıkmasını sağlamakta ve bireyin kendini psikolojik anlamda daha iyi hissetmesine yardımcı olmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme becerileri; mükemmelliğin sekiz anahtarı, yaratıcı problem çözme becerileri ve iletişim becerileri olarak tanımlanabilir (Demir, 2006).

2.4.2.1. Mükemmelliğin Sekiz Anahtarı

Kuantum öğrenmede akademik ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırıldığı "Supercamp" programları için geliştirilmiştir. Bireylerin yaşamlarını düzenlemelerine katkı sağlamak amacıyla oluşturulmuş prensiplerdir. Bu prensipler bireyin öğrenme ortamında bilgi ve bilgiyi öğrenme şekline kadar birçok alanda katkı sağlamaktadır. Bireylerin yaşamlarını düzenlemelerine yardımcı olan "bütünlük, hatalar başarıya ulaştırır, güzel amaçla konuş,

hedefine odaklan, sahiplik, kararlılık, esneklik ve denge" olmak üzere sekiz temel prensip bulunmaktadır (DePorter & Hernacki, 1997).

Bütünlük: Değerlerimizin ve davranışlarımızın birbirleri ile uyumlu olmasını temel alan bir prensiptir. Bu prensibe göre birey kendi davranışlarını güvenilir, samimi ve bir bütün olarak yönetmelidir. Örnek olarak birey dürüst bir kişiliğe sahipse doğru söylemeli, sözüne sadıksa muhakkak sözünü yerine getirmeli, merhametli ise diğer insanları da önemsemelidir. Bütünlük prensibini benimsemiş bireyler özgüven ve özsaygıları yüksek ve daha başarılı, mutlu bireylerdir (DePorter, 2000).

Hatalar başarıya ulaştırır: Hatalar insanın başarıya ulaşmasını sağlayan bir araçtır. Bu prensibe göre hatalar geribildirim anlamına gelmektedir. Yani olumsuz sonuçlanmayacaksa hata yapmaktan korkmamak ve yeni yöntemler denemek gerekmektedir. Hataların öğretici ve tecrübe kazandırıcı bir araç olduğu düşünülmektedir. Birey hata yapmamak için kendi konfor alanında çıkmayı istemez. Gerçek başarı, hatalarımızdan ders almaktır. Başarının anahtarı yanlış giden şeyi tespit etmek, onu değiştirmek ve öğrendiklerimizi uygulayarak tekrar denemektir.

Güzel amaçla konuş: Bireyin her zaman olumlu düşünmesi ve sorunlar karşısında olumlu bir tutum sergilemesi, sonucun olumlu olmasına önemli ölçüde katkı sağlayabilir. Bireyin içinde hissettiği duygular zamanla davranış biçimine dönüşmektedir. Kısacası "iyi düşün, iyi olsun" prensibini temel almaktadır.

Hedefine odaklan: Birey günlük hayatta dikkat dağıtıcı birçok faktörler karşılaşabilir. Bireylerin yaşamları boyunca yapmaları gereken her işe önem vermeleri ve iyi odaklanmaları gerekmektedir. Bu nedenle hangi işi yaparsa yapsın bireyin performansının üst düzeyde olması sağlanmalıdır.

Sahiplik: Bireyin yaşamı boyunca her işi önemsemesi ve ciddi bir şekilde odaklanması gerekmektedir. Bu noktadaki en önemli şey yapılan işin sahiplenilmesidir. Bu prensip, bireyin sorumluluk alması ve kendi davranışlarından sorumlu olmasına dayanmaktadır. Burada ifade edilen sorumluluk kavramı, bireyin yaptığı işte elde ettiği başarı ya da başarısızlığın kendisinden kaynaklandığını bilmesine dayanmaktadır.

Kararlılık: Bireyin kendisine bir vizyon belirleyip o vizyon doğrultusunda yaşamını düzenlemesine dayanan bir prensiptir. Bireyin başarılı olması için kendine dair bir hedef belirlemesi, bu hedefe ulaşacağına inancının olması ve bu hedefi sürekli zihninde canlandırması gerekmektedir.

Esneklik: Bu prensibe göre birey, bir işi yaparken tek bir yöntem ve yola takılı kalmamalıdır. İstenilen sonuçlara ulaşmak için yeni yöntemler ve değişikliklere açık olmalıdır. Birey yaşamı boyunca yeniliklere ve değişikliklere açık olması ya da herhangi bir zorlukla karşılaştığında strateji değiştirmesi başarıya ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Bu nedenle birey çevresiyle her zaman etkileşim içinde olmalıdır.

Denge: Bu prensip bireyin zihinsel, fiziksel ve ruhsal olarak dengede olması durumuna dayanmaktadır. Akademik başarı elde etmek için sadece zihinsel denge yeterli olmayıp bireyin diğer yönleriyle dengede tutulması gerekmektedir. Mutlu ve sağlıklı bir birey zihinsel, fiziksel ve ruhsal olarak dengenin sağlamasıyla mümkündür.

2.4.2.2. Yaratıcı Problem Çözme Becerileri

Yaratıcılık, Türk Dil Kurumu sözlüğünde "her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık" olarak tanımlanmaktadır. Buzan (1996, s.12) ise yaratıcılığı yeni fikir geliştirme, sorunları yeni bir yolla çözme ve hayal gücü, davranışlar ve verimlilik açısından başkalarından üstün olma olarak tanımlamaktadır. Birey doğumundan okula başlayana kadar olan süre içerisinde araştıran, sorgulayan, deneyimleyen ve orijinal fikirler ortaya atabilen bir özellikle donanmıştır. Bireyin sahip olduğu yaratıcılık ise yaratıcı düşünme anlamına gelmemektedir. Yaratıcı düşünmeyi yaratıcılıktan ayıran temel nokta yaratıcı düşünme zihinsel bir süreç olup yaratıcılığın ise zihinsel sürecin yanında beynin işleyiş sürecini de içermesidir (Yeşilyurt, 2020, s. 3876).

Birey, bir problemle karşılaştığında ilk olarak onu kavrar, problemin kaynağına inerek çözer. Çözme aşamasında sonucun daha etkili olması için farklı yöntemler kullanarak yaratıcı düşünmeye çalışır. Yaratıcı problem çözme becerisi, yaratıcı düşünce ve problem çözme becerilerinden oluşmaktadır (Given & DePorter, 2015). Yaratıcı düşünme için ilk olarak uygun ortamın ayarlanması gerekmektedir. Bu süreçte bireyin düzenli olarak sorgulaması, karşılaştığı duruma farklı bakış açılarıyla yaklaşması ve kendine göre bir sonuca ulaşması gerekmektedir. Bireyin yaratıcı fikirler bulması için devamlı olarak düşünmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yaratıcı düşüncede problem çözme süreci üç aşamadan oluşmaktadır (Demir, 2006):

- Hedef veya problemin anlaşılması: Bireyin gelecekte ulaşmak istediği sonuca odaklanması gerekmektedir. Bu esnada sadece sorunlara odaklanıldığında çözüm gözden kaçabilir. Dolayısıyla ulaşılmak istenen hedef net bir şekilde belirlenmeli ve hedefe ulaştıracak yolların iyi belirlenmesi gerekmektedir.

- Fikir üretme: Bireyin hedefe ulaşması için ilk olarak bütün yolların belirlenmesi gerekmektedir. Bu süreçte birey, elinden geldiğince fazla fikir üretmeli ve dağınık düşünce tekniği ile probleme farklı açılardan bakılarak çözümler üretmelidir. Üretilen fikirlere herhangi bir sınırlama getirilmemeli, çözüme yönelik muhtemel senaryolar oluşturulmalı ve üzerinde çalışılan fikirlerden en uygunu belirlenmelidir.
- Hareket planı: Çözüm için sunulan fikirlerin uygulama planı çıkarılmalıdır. Bunun üzerinde bir tablo oluşturulabilir. Her adımda plan değerlendirilerek çıkan problemler için hemen çözümler üretilmelidir.

2.4.2.3. İletişim Becerileri

Türk Dil Kurumu sözlüğünde iletişim "duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması" olarak tanımlanmaktadır. İnsan sosyal bir varlık olup çevresiyle sürekli olarak iletişim halinde olmak zorundadır. Yaşadıkları çağı anlamak, bilgi edinmek ve bilgi alışverişinde bulunabilmek için sözlü ve yazılı olarak iletişim kurması gerekmektedir. İnsanın doğasında var olan kendini anlatma ve başkalarını anlama ihtiyacı, bireyleri iletişim kurmaya yöneltmiştir.

Kuantum öğrenmenin yaşam boyu öğrenme becerilerinden biri de iletişim becerileridir. Etkili bir iletişim becerisine sahip olmak bireyin hayatının her alanında yarar sağlayacaktır. İletişim becerisiyle aile, okul ve iş hayatı gibi sosyal çevrede karşılaşılan sorunların çözümüne katkı sağlanmaktadır. Bu nedenle bazı şeylerin gerçekleşmesi işbirliğine bağlıdır. Birey, çalışma grubunda etkili iletişim kurarak sorunları ve anlaşmazlıkları çözebilir ve grupta olumlu bir aidiyet duygusu oluşabilir (Deporter, 2006).

Kuantum öğrenme çalışmalarında iletişime dair önemli hatırlatmalar yapılmaktadır. Bunlar:

- İletişim kurarken beden dili kelimelerden daha etkilidir. Bu nedenle bir kişi ile iletişim kurarken vücudun o kişiye doğru dönmesi gerekmektedir.
- Karşıdaki kişiyi dinlerken gözlerine bakılmalı ve gerekli durumlarda konuyla ilgili sorular sorulmalıdır.
- İletişim kurulan kişiyi dinlerken başka bir işle ilgilenilmemelidir.
- Karşı tarafa ilk teşekkür eden kişi olunmalıdır.

- İletişim esnasında olumlu ya da olumsuz eleştirilere açık olunmalı ve argo sözler kullanılmamalıdır. Eğer kızgınlık, öfke vb. gibi duygular hissediyorsanız o esnada iletişime geçilmemelidir.
- Her zaman eleştirilere açık olunmalıdır (Demir, 2006).

İletişimin kaliteli, yapıcı ve problem çözücü olması için bu hatırlatmalara dikkat edilmeli ve önem verilmelidir.

2.5. Kuantum Öğrenme Döngüsü (EEL Dr.C)

İngilizcesi "EEL Dr.C" olarak bilinen kuantum öğrenme döngüsü, bu döngüyü oluşturan aşamaların "enroll, experience, label, demonstrative, review, celebrate" kelimelerinin baş harflerinden adını almıştır. Kuantum öğrenme döngüsü; kuantum öğrenme ilkelerine bağlı, içerisinde kuantum öğrenme yöntemleri barındıran, parça bütün ilişkisinden oluşan ve sonunda başarıyı hedefleyen birbiriyle bağlantılı altı aşamadan oluşmaktadır (DePorter, Rearden ve Nourie, 1999). Bu döngü yakalama (enroll), ilişkilendirme (experience), etiketleme (label), gösterme (demonstrate), tekrar etme (review) ve kutlama (celebrate) aşamalarından oluşmaktadır (Deporter, Reardon & Nourie, 1999). Bu bağlamda öğrenme süreci daha kolay, dinamik, kalıcı ve teşvik edici olur. Kuantum öğrenme döngüsü aşamaları Tablo 1'de verilmiştir.

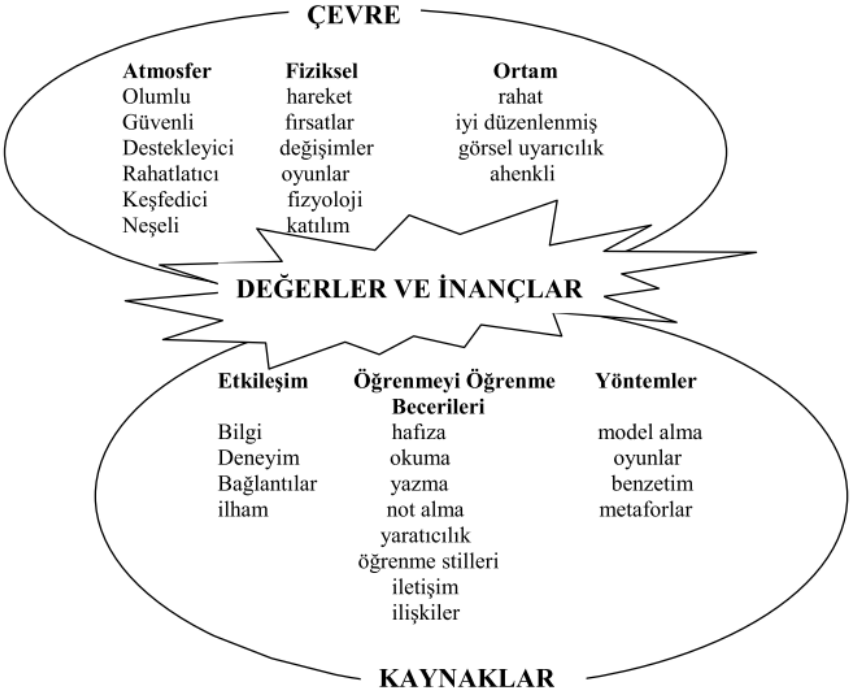
Tablo 1

Kuantum Öğrenme Aşamaları

Yakalama (التسجيل)/(enroll)	Öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak merak duygularının ortaya çıkarılması ve öğrenmeye yönelik isteklerinin artırılması prensibine dayanmaktadır. Bu nedenle öğretmen derse başlamadan önce öğrencilerin dikkatini çekmek için bir soru sorabilir, ilginç bir söz söyleyebilir, öğrencilerin rol alabileceği kısa dramalar, skeçler ve oyunlar oynatabilir ya da video izletebilir (Deporter, Reardon & Nourie, 1999).
İlişkilendirme (التجربة)/(Experience)	Öğrencilerin önceki bilgileriyle yeni öğrenecekleri bilgi arasında bağ kurmaları sağlanmalıdır. İlk olarak öğretilecek konu ile ilgili eski bilgilerin öğrencinin zihninde canlanmasıyla bağlantılar kurulur. Daha sonra ön bilgilere çağrışımlarda bulunan oyunlar, etkinlikler, zihin haritaları, grup çalışmaları kullanılır (Deporter, Reardon & Nourie, 1999).
Etiketleme (العلامة)/(Label)	Konunun ya da bilginin günlük yaşamla olan ilişkisi üzerinde durulur. Bu aşamada öğrenciler edindikleri yeni bilgiyi etiketlemeye, sıralamaya, sınıflandırmaya ve tanımlamaya çalışır. Bu esnada posterler, sunumlar, grafikler, tablolar, kuantum not alma ve kuantum hafıza tekniklerinden yararlanılabilir (Deporter, Reardon & Nourie, 1999).
Gösterme (الإثبات)/(Demonstrate)	Öğrencilerin derste öğrendiği bilgileri başka bilgilerle ya da durumlarla uyarlamaya çalıştığı aşamadır. Bu aşamada; takım çalışmaları, gösteri, orijinal video çekimleri, posterler, oyunlar, şarkılar, not alma ve grafik çizimleri kullanılabilir (DePorter, Reardon & Nourie,1999). Öğretmenler öğrencilerin gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak etkinlikler hazırlar ve bilgilerin pekiştirilmesi için kullandığı yöntemleri sıklıkla gözden geçirir. Öğrenciler edindiği bilgileri yeni durumlara uyarlayabildiğini gördükçe kendilerine güvenleri gelir.
Tekrar Etme (المراجعة)/(Review)	Öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri kalıcı hale getirmeye çalışan, kısacası bilgilerin öğrencilerin zihnine kazındığı aşamadır. Öğretmen anlattığı konuyu farklı formlarda anlatarak öğrencinin zihninde bilgilerin pekişmesini sağlar. Çünkü aynı şeylerin tekrar edilmesi sinirsel bağları güçlendirerek bilgilerin öğrenenin zihninde kalıcı olmasını sağlamaktadır. Ders esnasında öğrencilere uygulanan oyun, drama ve gösteri etkinliklerinin öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olması, farklı duyulara hitap etmesi ve çoklu zekâ içerikli olmasına önem verilir. Bu aşamada alkışlama kullanılabilir, küçük grup çalışmaları etkili olabilir ve gruba pekiştireç verilmelidir (DePorter, Reardon & Nourie, 1999).
Kutlama (التهنئة)/(Celebrate)	Öğrencilerin başarılarının kutlandığı aşamadır. Öğrenciler açısından yeni bilgilerin kalıcı ve takip eden etkinliklere yönelik teşvik edici olması bakımından öğrencinin çabasının takdir edilmesi gerekmektedir. Bu aşamada öğrencilerin keyifli vakit geçirmesini sağlayacak ve derste edinilen bilgilerin pekiştirilmesine fırsat verecek etkinlikler, yarışmalar yapılabilir (DePorter, Reardon & Nourie, 1999).

Çevre ve Atmosferin Etkisi

Kuantum öğrenme düzenine göre öğrenme, bir orkestranın sahip olduğu uyum ve ahenge benzemektedir. Kuantum öğrenme, beyin temelli araştırmaya öncelik verse de öğrencilerin sınıftaki başarısını teşvik eden başka faktörler de olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kuantum öğrenme araştırmacıları, sınıf ortamının bu faktörlerden biri olduğunu savunmuştur. Birçok çalışma, öğrenme ortamının ve atmosferin öğrenme sürecini geliştirdiğini göstermiştir (Deporter, Reardon & Nourie, 1999; Dilts, 2017; Jensen, 2000; Jensen, 2005). Öğrencilerin duygularını ve düşüncelerini ön planda tutmak öğrenmelerinin hızlandırmasına yardımcı olabilir. Öğrencilerin duygularına hitap etmek öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmaktadır (Deporter, Reardon & Nourie, 1999). Jensen (2005) öğrenme ortamı hakkında öğrencileri aktif olarak meşgul edebilecekleri ve duygusal olarak çekebilecekleri üç şeye dikkat çekmektedir. Her şeyden önce çevre duygu, düşünce ve duyularımızı etkilemektedir. Daha sonra öğrencinin bilişsel ve duygusal performansı etkilemektedir. Son olarak, öğrenmeyi geliştirmek için her ortamda daha iyi farkındalık, daha akıllı planlama ve basit değişiklikler yapılması gerekmektedir. Atmosfer, tasarım ve çevre gibi bileşenlerin bir araya gelmesiyle kuantum öğrenmede bir bütünün oluşturulması sağlanabilmektedir (Deporter, Reardon & Nourie, 1999).



Şekil 8. Kuantum Öğrenme Düzeni (DePorter, B. & Hernacki, M. (1992). Quantum learning: Unleashing the genius in you. NY: Random House)

Ortamın Hazırlanması: Öğretmen, öğrenmeyi desteklemek için öğrenme ortamını hazırlamalıdır. Afişlerin duvara asılmasına, oturma düzenine, materyallerin düzenlenmesine, ortamın temizliğine kadar öğrenme ortamının her yönü öğrenme sürecini etkilemektedir. Sınıf ortamındaki her şey öğrenmeye teşvik eden ya da öğrenmeyi engelleyen bir mesaj göndermektedir. Jensen (2000), sınıfın fiziki koşullarının bağlam oluşturma üzerinde bir etkisi olabileceğini bulmuştur. Ayrıca, sınıfın bir mesaj gönderdiğini ve öğretmenlerin tasvir etmeye çalıştıkları mesaj konusunda her zaman dikkatli olmaları gerektiğini belirtmiştir. Taccogna (2003) fiziksel ve duygusal olarak güvenli bir ortam oluşturmanın önemli olduğunu bulmuştur. Beyin kendini tehdit altında hissettiğinde küçülmeye yaşar; güvenli bir ortam öğrencilerin zihinlerinin açılmasına ve daha fazla bilgi edinmelerine sağlayacaktır.

Ortamın Aydınlatma Düzeyi: Çevre ile ilgili öğrenme sürecini geliştirecek birçok faktör bulunmaktadır. Dikkat edilmesi gereken önemli bir faktör ise aydınlatmadır. Jensen'in (2005) aydınlatma ve çevre üzerine yaptığı araştırmaları, öğrenme alanının geliştirilmesine katkıda bulunmuştur. Harmon tarafından 1951'de yürütülen bir araştırmayla okulda yetersiz aydınlatmanın, öğrencilerin akademik başarılarını ve sağlıklarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Yapılan araştırmalarda floresan aydınlatma hiperaktif çocukları daha hiperaktif hale getirmiş, migren ve baş ağrılarını artırmış ve epileptik olan öğrencilerin daha fazla nöbet geçirme eğiliminde olduğu görülmüştür. Bu nedenle, uygun aydınlatmaya sahip bir ortamdaki öğrenciler daha verimli bir öğrenme sürecinden geçeceklerdir.

Görselliğin Oluşturulması: Çevresel görme ve beyin arasındaki bağlantıyı anlamak için destekleyici bir öğrenme ortamı sağlanması gerekmektedir. 1970'lerden bu yana, araştırmacılar öğrenme sürecinde gözlerin hareketinin görsel, işitsel ve kinestetik yöntemlere bağlı olduğunu düşünmüştür. Başka bir deyişle, gözlerimiz beynin bilgiyi edinme yöntemine göre hareket etmektedir (Dilts, 2017). Kuantum öğrenme ders tekrarı veya öğrencilere gelecek derslerin ön izlemesini veren ikonik posterlerin öğrenme ortamını geliştirdiğini ve öğrencilerin bilgiyi zihinlerine kaydetmesine yardımcı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna ek olarak geri besleyici posterlerin öğrencinin öğrenme inancını güçlendirmektedir (Deporter, Reardon & Nourie, 1999).

Sınıfta Müzik ve Hareket: Müziğin ritmi ve uyumu insanı etkilemektedir. Ritim ve müzik uyumu insan fizyolojisini, özellikle beyin dalgalarının yavaşlamasına, kan basıncının ve nabzın düşmesine, duygu ve anıları çağrıştırmasına yardımcı olmaktadır (Lozanov, 1978). Öğrenen rahat bir alıcı durumunda olduğunda öğrenme daha kolay ve daha hızlıdır (DePorter, Reardon & Nourie, 1999). Schuster ve Gritton (1986), barok müziğin bir insanın kalp atışıyla yakından

eşleştiğini ve bu da dakikada 60 ile 80 atışla en iyi şekilde öğrenme ortamına katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca, müzik hafızanın güçlenmesine ve bilgilerin kolaylıkla hatırlanmasına yardımcı olmaktadır (Jensen, 2001).

Fiziksel Duruş: Zihnin kontrolü, vücudun kontrolüyle gerçekleşebilir. Vücudun duruşu ve hareketi beyne fiziksel görünüm hakkında sinyal göndermektedir. Bu nedenle enerjiyi üst seviyeye çıkarmak için vücudun önceden hazırlanması gerekmektedir. Bu duruma basit bir örnek verilebilir (DePorter & Hernacki, 1992):

- Oturduğunuz sandalyeye vücudunuzu salın,
- Başınızı öne eğin ve kollarınızı bağlayın,
- Suratınızı asarak gözlerinizi kısın,
- Mutlu ve pozitif hissetmeye çalışın.
- Daha sonra sandalyede dik oturun,
- Başınızı ve omuzlarını geriye atın,
- Gözlerinizi iyice açın ve gülümseyin,
- Bu haldeyken üzgün ve negatif hissetmeyi deneyin.

Bu örnekle her iki durumun da gerçekleşme ihtimalinin zorlaştığı fark edilebilir.

Öğretenin Rolü: Kuantum öğrenmede öğretmenlerin motivasyonu artırmak ve öğrenmeyi hızlandırmak için sınıfı eğlenceli hale getirmeleri ve öğrenciler için en iyi öğrenme ortamını oluşturmaları gerekmektedir. Bu nedenle kuantum öğrenmeyi gerçekleştirmek isteyen öğretmenlerden (DePorter, Reardon & Nourie, 1999):

- Özellikle beyin temelli öğrenme ve öğretme,
- Öğrenilen bilgilerin hafızaya nasıl uzun süreli kaydedileceğini ve nasıl geri çağrılabileceğini,
- Öğrenmenin nasıl hızlandırılacağını,
- Öğrenmeyi artıran teknikleri nasıl kullanacağını,
- Öğrenenlerin davranışlarını nasıl değiştireceğini,
- Öğrenme ve öğretme sürecinin nasıl eğlenceli hale getirileceğini,
- Eğitim programını geliştirebilmeyi,

- Akademik başarının artırılmasını,
- Olumlu bir sınıf ortamı oluşturma konusunda bilgi sahibi olması ve uygulamaya dökebilmesi gibi becerilere sahip olması beklenmektedir.

2.6. Kuantum Öğrenme ve Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi

Günümüzde bireylerin yabancı dil öğrenmeye olan ilgisi gün geçtikçe artmaktadır. Bireylerin değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmaları, ulusal bilginin ötesinde uluslararası bilgi düzeyine ulaşmaları ve yeni kültürlerle tanışmaları için yabancı dil öğrenmeleri kaçınılmaz olmuştur. Son zamanlarda aileler çocuklarını yabancı dil öğrenmeye teşvik etmektedir. Dil öğrenmeye duyulan bu ilgi yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi ve tüm öğretim düzeylerinde yabancı dil derslerinin okutulmasına fikrinin her geçen gün benimsenmesine katkı sağlamıştır. Bununla birlikte yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde karşılaşılması muhtemel birçok engel bulunmaktadır. Yabancı dil öğrenme sürecinde özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin edinimi ve geliştirilmesi zor olması nedeniyle zaman almaktadır. Bireyler öğrendikleri yabancı dile yönelik videolar, TV programları, radyo kanalları, sesli bloglar (podcast) vb. materyalleri kullanarak hedef dile dair maruz kalma durumlarını artırmaya ve öğrendikleri yabancı dili anadili olarak konuşan kişilerle iletişim kurarak geliştirmeye çalışmaktadırlar.

Yabancı dil öğretiminde kazanılması istenen anlama ve anlatma becerileri etrafında toplanan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri için her bir beceriye özgü öğrenme yöntemleri bulunmaktadır ve derslerde bu yöntemlerin aktif bir şekilde kullanılması oldukça önemlidir. Yabancı dil öğretiminde çeviri-dil bilgisi yöntemi, doğrudan yöntem, dinleme-konuşma yöntemi ve seçmeli yöntem gibi yöntemler kullanılmaktadır (el-Hûli, 2000, s.19). Bu yöntemlerin uzmanlarca eleştirildiği olumlu ve olumsuz yönleri olup dil öğreticileri tarafından yabancı dil öğretiminde kullanıldığı görülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde tek bir yönteme başvurulması dersi sıkıcı bir hale getirmekte ve bu durumda hem öğrencinin hem de öğretmenin motivasyonunun düşmesi sonucu başarı olumsuz etkilenmektedir (el-Kahn, ve Heniyye, 2009, s.202). Ayrıca yabancı dil öğretim sürecinde bireylerin görsel, işitsel ve kinestetik becerilerinin tamamına uygun bir eğitim ortamı oluşturmak yararlı olabilir. Öğrenme stillerine göre oluşturulmuş öğretim malzemeleri hedef dil gelişimine katkı sağlayacaktır. Hedef dilde karşılaştığı durumları temel dil becerileri vasıtasıyla çözümleyen öğrencilere yönelik hazırlanan materyaller bu ihtiyaçlara cevap vermelidir.

Kuantum öğrenme modelinin birçok disiplinde kullanılmasının yanı sıra yabancı dil öğretiminde de etkin bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Altın & Saracaoğlu, 2018; Hanbay, 2009). Kuantum öğrenme modelinin doğasında hafızayı aktif kullanma, problem çözme ve psikolojik hazırlığın bulunması nedeniyle yabancı dil öğrenimi için uygun bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu öğrenme modeli ile öğrencinin en üst düzeyde verim alabilmesi için uygun ortam sağlanarak öğrenimin kolaylaştırılması amaçlanmaktadır. Bu şekilde öğrenci, uygun bir öğrenme ortamında öğrendiği dili kullanmaya maruz kalmaktadır.

Kuantum öğrenme modeli; telkin yöntemi, çoklu zekâ kuramı, sinir dili programlama (NLP), hızlandırılmış öğrenme, holistik öğrenme, metaforik öğrenme, canlandırma ve oyun gibi birçok yöntemi kapsamaktadır. Dolayısıyla içerdiği yöntemlerin yapısına uygun olarak yabancı dil öğretim sürecinde öğrenme döngüsü ve materyaller belirlenmektedir. Kuantum öğrenme modelinin en belirgin özelliklerinden biri de her yaş grubuna hitap edebilecek bir yapıya sahip olmasıdır. Diğer önemli bir özelliği ise öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze almasıdır. Öğrencide belirli akademik becerileri geliştirmenin yanı sıra yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlamakta ve öğrenciye yaşayarak ve uygulayarak öğrenme fırsatı tanımaktadır.

Yabancı dil öğrenme sürecinde özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesi zaman almaktadır. Öğrenci dinlediğini anlama becerisini geliştirdikten sonra konuşma becerilerini geliştirebilir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde öncelikle dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerle alt yapı oluşturulmalıdır (Yıldız & Çilek, 2020, s.53). Daha sonra öğrencinin yabancı dilde konuşma yapabilmesi için uygun ve rahat bir ortam sağlanmalı ve mümkün olduğunca öğrencilerin katılımı için teşvik edilmelidir. Yapılan araştırmalarda yabancı dil öğrenimi için ayrılan vaktin %45'i dinleme, %30'u konuşma, %16'sı okuma ve %9'u yazmakla geçtiği tespit edilmiştir (Doğan, 2011, s.97). Bu verilere bakılarak dinleme ve konuşma becerilerinin günlük hayattaki önemi anlaşılabilir.

Yabancı dil olarak Arapça öğretimi konusuna gelince, ülkemizde eğitim programlarının yabancı dil öğretim ağırlıklarına bakıldığında ilk sırada İngilizce öğretimi ardından Arapça öğretimi gelmektedir. Türkiye'de yabancı dil eğitim programları geliştirme çalışmaları 1968 yılında Avrupa Konseyi ile yapılan iş birliğiyle başlamıştır (Demirel, 2012) ve zamanla okullarımızda yabancı dil öğretimine verilen önem artmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 09.11.2020 tarih ve 41 sayılı kararı ile uygulanan öğretim programında İmam Hatip Ortaokullarında ise 5. sınıf, 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıf için haftada 2 ders saati yer verilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 19.01.2018 tarih ve 41 sayılı kararı ile uygulanan öğretim programında İmam Hatip Liselerinde Arapça öğretimine 9.

Sınıf için haftada 3 ders saati, 10. sınıf için haftada 2 ders saati yer verilmektedir. 11. ve 12. sınıflar için "Mesleki Arapça" dersi kapsamında haftada 3 ders saati yer verilmektedir. Geçmiş yıllardaki öğretim programlarında Arapça için ayrılan haftalık ders saatlerine bakıldığında mevcut haftalık ders saatlerinin azaltıldığı görülmektedir. Örnek olarak Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan ve 26.09.2011 tarihinde kabul edilen öğretim programı incelendiğinde Arapça öğretimine ilköğretim 4. sınıf ve 5. sınıf için haftada 3 ders saati olarak yer verilirken 6. 7 ve 8. sınıflar için 4 ders saati olarak yer verilmiştir (Özcan, 2015, s.91). Diğer bir örnek ise için Talim Terbiye Kurulunun 10.07.2012 tarihinde yayınlanan İmam Hatip Ortaokullarının öğretim programında Arapçaya ayrılan ders saatidir. 5 ve 6. Sınıflar için haftada 4 ders saati, 7 ve 8. sınıflar için haftada 3 ders saati olarak belirlenmiştir. Talim Terbiye Kurulunun 29.06.2012 tarihinde kabul edilen kabul edilen İmam Hatip Liseleri için hazırlanan öğretim programında Arapça öğretimine ayrılan ders saatleri 9. sınıf için 3 ders saati, 10. sınıf için 2 ders saati, Mesleki Arap dersine ayrılan ders saatleri 11 ve 12. Sınıflarda haftada 2 ders saatidir. Geçmiş ve günümüz öğretim programları karşılaştırıldığında güncel öğretim programlarında Arapça öğretimine için belirlenen haftalık ders saati dil öğretiminde gerekli temellerin atılması için yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Dil öğretiminde gerekli ortamın sağlanması, uygun yöntemlerin uygulanabilmesi ve belirlenen kazanımların edindirilmesi için haftalık ders saatlerinin artırılması gerekmektedir.

Son yıllarda Yükseköğretim Kurumu'na bağlı birçok üniversitede akademik Arapça eğitimi veren "Arap Dili Eğitimi, Arap Dili ve Edebiyatı, Arapça Mütercim Tercümanlık" bölümleri bulunmaktadır (Güngenci, 2018, s.2). Bu bölümlerin öğretim programları incelendiğinde konuşma ve dinleme becerilerine yönelik derslerin bulunduğu görülmektedir. Yabancı dilde konuşma ve dinleme becerilerine yönelik haftalık ders saatleri ne olursa olsun, diğer becerilerde de olduğu gibi sınıf dışı aktivite ve uygulamalarla desteklenerek geliştirilmesi gerekmektedir. Ders içerikleri göz önüne alındığında her iki becerinin de geliştirilmesi için dersin kazanımlarına uygun şekilde etkinliklerin tasarlanması öğretim sürecini kolaylaştırabilir. Bu noktada kuantum öğrenme modelinden destek alınarak geliştirilen öğretim programı kullanılabilir ve bu modele göre tasarlanmış sınıf içi etkinliklerden yararlanılabilir.

2.7. Dinleme Becerisi ve Eğitimi

Dil öğrenme sürecini temel becerilerinden olan dinleme becerisi, bireyin anne karnında edinmeye başladığı karmaşık ve zor bir beceridir. Bu beceriyi kazanma sürecinin aşamaları işitme, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırmadır. Dil "okuma, yazma, dinleme ve konuşma"

olarak dört temel beceriden oluşmaktadır. Bir bireyin bir dile tam hâkimiyeti, bu dört temel becerinin gerekli ve yeterli miktarda geliştirilmesine bağlıdır. Dört temel dil becerilerinden yazma ve konuşma "anlatım", okuma ve dinleme ise "anlama" becerileridir (Yıldız & Çilek, 2020, s.161). Bu dört temel dil becerileri birbiri ile güçlü bir bağa sahip olup etkileşim içindedir. Dil öğrenirken yukarıda belirtilen dört temel beceriden dinleme becerisi, anne karnındayken edinmeye ve gelişmeye başlamaktadır (Melanlıoğlu, 2012, s.67).

Birey dünyaya gelip eğitim hayatının başlamasına kadar ilk olarak dinleme becerisini edinmiş olur, daha sonra konuşma, okuma ve yazma becerileri gelişir. Brown (1987), dil öğrenirken dinleme becerisinin rolünü okul ve iş hayatındaki başarının temel unsuru olarak ifade etmektedir. Bu nedenle dinleme becerisi, dil eğitim sürecinde üzerinde durulması ve önem verilmesi gereken temel bir dil becerisidir. Ayrıca dinleme becerilerinin iyi bir şekilde kazanılması konuşma, okuma ve yazma becerilerinin de geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle iyi bir dinleyici olmak zorunlu olarak iyi şekilde konuşan, yazan ve okuyan olmayı gerektirmektedir (Medkûr, 1991, s.7).

Etkili bir iletişim becerisine sahip olmanın en önemli noktası iyi bir dinleyici olmaktır. Gerek günlük yaşamda gerekse akademik ortamda önemli bir yere sahip olan dinleme becerisine dair ilgi son zamanlarda artış göstermiştir. Dil becerileri içinde en geri planda kalan ve bu yüzden de "ihmal edilmiş, unutulmuş, yetim kalmış dil becerisi" olarak nitelendirilse de bu beceri üzerine yapılan çalışmalar günden güne artmaktadır (Doğan, 2010, s.263).

Dinleme becerisinin ihmal edilmesinin en önemli nedenlerinden biri de dinleme ve işitmenin birbirine karıştırılmasıdır. İşitmek, dinleme sürecinin ilk aşaması olup "nesnelere dokunmakla onların sıcaklık, soğukluk, sertlik, ağırlık, hareket vb. fizik durumlarından bilgi edinmek, hissetmek" anlamına gelmektedir (TDK, 2011). Johnson dinlemeyi "sözlü iletişim sürecindeki etkili anlama ve cevap verebilme yetisi" olarak tanımlanmaktadır (Johnson, 1951, s.58). Yani dinleme becerisi, bir yeti olmaktan ziyade zihinsel bir çabanın sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bireyler dinleme becerisine doğuştan sahip olmalarına güvenmekte ve bu becerinin ölçülemeyeceğini düşünmektedir. Bu noktada dinleme becerisi eğitimi ön plana çıkmaktadır. Bireyin dinlediğini doğru bir şekilde anlayabilmesi ve analiz edebilmesi, dinleme eğitiminin temel amacı olarak değerlendirilmektedir. Dinleme eğitiminde amaç, öğrencilerin yabancı dildeki sesleri tanıması, vurgulama ve tonlamalardan kaynaklanan anlam değişikliklerini anlaması ve konuşmacının gönderdiği mesajı tam olarak anlamasını sağlamaktır (Çilek, 2018, s.11).

Anlama becerileri olan dinleme ve okuma becerileri hem anadilde hem ikinci dilde edinilmesi zor beceriler olarak öğrenenin karşısına çıkmaktadır. Çünkü öğrenenin ilk başta pasif kaldığı eylemlerdir. Bireyler arasındaki iletişimin artmasıyla sözlü iletişim becerilerinin yazma, dil bilgisi gibi yazılı becerileri geliştirdiği görülmüştür. Dinleme becerisi aynı zamanda konuşma becerisinin temel bir unsurudur. Çünkü birey anne karnındayken ilk olarak dinleme becerisini geliştirmeye başlamaktadır. Dolayısıyla konuşma becerisinin gelişmesi için önce dinleme becerisinin yeterli düzeyde gelişmesi gerekmektedir. Akçay (2016, s.4) dille iletişimin bir yönünü anlama, diğer yönünü anlatma becerilerinin oluşturduğunu ve bu nedenle dinleme ve konuşma becerileri arasında sıkı bir bağ olduğunu belirtmiştir.

Akademik olarak dinleme becerisinin kazandırılması dil öğretiminde çok önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencinin dinleme becerisi ile başlayan dil öğrenme serüveni konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesiyle devam etmektedir. İyi bir dinleme eğitiminde öğrenciler duyduğu metni ana hatlarıyla ya da ayrıntılı bir şekilde söyleyip yazabilir, duyduğu metinde geçen olaylar hakkında ya da kişilerin duygu ve düşüncelerini söyleyip yazabilir. Öte yandan duyduğu metinde geçen kelimelerin anlamını çıkarabilir, metindeki vurgu ve tonlamalardan metnin konusunu anlayabilir (Demirel, 2004, s.90).

Yabancı dil öğretiminde birçok teknik ve metot kullanılmasının yanı sıra dinleme becerisinin geliştirilmesi için de dinleme modelleri kullanılmaktadır. Bu modeller; bütünden parçaya ve parçadan bütüne olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bütünden parçaya dinleme modeli, 1900'lü yıllarda ortaya çıkmış olup kelimeleri bütün olarak tanıma ve tahmin etmeye göre oluşturulmuştur (Güneş, 2014, s.62). Bu modelde dinleyici öncelikle anlamdan başlayarak geçmiş bilgi ve tecrübelerini birleştirir. Parçadan bütüne dinleme modeli ise, 1940-1950 yılları arasında araştırmacılar tarafından ilgi odağı olmuştur. Bütünden parçaya modelinin tam aksine öğrenci küçük parçadan başlayarak büyük parçaya ulaşmaya çalışır. Öğrenci önce kelime ve kelime gruplarını anlar, daha sonra cümleleri ve metni doğru anlamaya çalışır (Güneş, 2014, s.62).

2.7.1. Sınıf İçi Dinleme Etkinlikleri

Sınıf içi dinleme etkinlikleri dinleme öncesi, dinleme anı ve dinleme sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

Dinleme Öncesi: Bu aşamanın temel amacı, öğrencinin dinleme aktivitesine başlamadan önce herhangi bir endişe ya da eksiklik hissetmemesi için öğrencinin birtakım etkinliklerle derse alıştırılmasıdır. Demirel (1999, s.36-37) dinleme öncesi etkinlikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Tanıtma: Dinlenecek konu hakkında genel bilgi verilir.
- Kestirme: Konu hakkında öğrencilerin tahminleri alınır. Dinlenecek metnin başlığı söylenerek içerik tahminleri sınırlandırılır.
- Yeni kelimelerin öğretimi: Dinlenecek metinde geçen yeni kelimeler ve yeni cümle kalıpları öğretilir. Yeni öğrenilen kelimeler, bilinen cümle kalıplarıyla yeni öğrenilen cümle yapıları da bilinen kelimelerle verilir.
- Amaçlı dinleme: Dinleme etkinliğinin amacı belirlenir.

Dinleme Anı: Demirel (1999, s.36-37) dinleme esnasındaki aşamaları şu şekilde sıralamıştır:

- Öğretmen metni yüksek sesle okur.
- Öğrencilerin metni dinlerken farklı tonlama ve vurgulara dikkat etmesi sağlanır.
- Öğrencilerden dinleme sonunda sorulacak sorulara cevap verebilmeleri için gerekli gördükleri yerleri not etmeleri istenir.

Dinleme Sonrası: Dinleme sonrası etkinliklerinin temel amacı, öğrencinin dinleme becerisini geliştirebilmesi ve beceri alanını genişletebilmesidir. Öğrencinin derste öğrendiği bilgileri test etmekten ziyade öğrencinin edindiği beceriyi nasıl ve ne şekilde kullandığına dikkat edilmelidir. Demirel (1999, s.36-37) dinleme sonrasında yapılacaklara yönelik tavsiyeleri aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Dinleme metniyle ilgili sorulara cevap verilir.
- Dinlenen metnin sözlü ya da yazılı özeti çıkarılır.
- Dinlenen metinle ilgili resimlerin ya da cümlelerin olay sırasına göre dizilmesi istenir.
- Dinlenen metne uygun başlık önerilir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde takip edilmesi gereken bu sıralama, öğrencinin dinleme eğitimini sistemli bir şekilde alabilmesi ve dinleme aktivitesini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmesine yardımcı olacaktır.

2.7.2. Dinleme Becerisinin Ölçme ve Değerlendirilmesi

Dinleme becerisinin ölçülmesi oldukça zor ve karmaşıktır. Dinleme özünde sese dayalı bir süreç olduğundan genellikle soyuttur. Bu durum dinlemeyi güçleştiren, eksik ve yanlış dinlemeye yönelten bir faktördür. Dinlemenin soyut bir sürecinin olması, dinlemenin ölçülemez bir beceri olduğu yönünde yanlış yargılara neden olmaktadır. Ayrıca ölçme değerlendirme çalışmaları, dinleme becerisinin gelişiminin ölçülmesinden ziyade dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığının ölçülmesiyle sonuçlanmaktadır (Melanlıoğlu, 2012, s.1586).

Dinlemenin ölçülmesi sırasında gözlemden yararlanılması değerlendirmede kolaylık sağlamaktadır ve formal ölçme yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir (Özbay, 2009, s.181). Formal ölçme yöntemleri; yazılı ve sözlü sınavlar, doğu- yanlış soruları, eşleştirmeli, çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve açık uçlu sorular, kavram haritaları, kontrol listeleri, dereceli puanlama ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları, performans görevleri, öz değerlendirme ile akran değerlendirme şeklinde sıralanabilir (Atılgan, Kan & Aydın, 2019). Dinleme ve konuşma becerileri sürece bağlı olduğundan hem ölçme hem de değerlendirme yapılması gerekmektedir. O nedenle sadece ölçmeye yönelik olan çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve açık uçlu sorular gibi ölçme yöntemlerine başvurulması yeterli olmayacaktır. Sürecin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi için öz ve akran değerlendirme, performans görevleri vb. kullanılabilir. Akçay (2016, s.4) dinleme sınavlarının uygulamada kolaylaştırılması için ses sınavları ve dinlediğini anlama sınavları olmak üzere ikiye ayrılabileceğinin mümkün olduğunu belirtmiştir.

Dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirilmesinde alternatif araçlar seçilirken farklı araçların kullanımına da yer verilmelidir. Dinleme eylemi dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrası olarak üç aşamada işleyen bir süreç olduğundan çeşitli araçların kullanılmasına özen gösterilmelidir. Tek bir araçla dinleme becerisi ölçmek ya da kesin bir yargıda bulunmak dinlemenin doğasına ters düşmektedir. Dinleme becerisinin değerlendirilmesinde konuşma, okuma ve yazma dil becerileri de sürece dâhil olmaktadır. Bu nedenle dinleme becerisi değerlendirilirken birçok ölçme ve değerlendirme yaklaşımına başvurulmalı ve uzun bir sürece yayılarak farklı ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmalıdır.

2.8. Konuşma Becerisi ve Eğitimi

Birey toplumsal bir varlık olarak çevresindekilerle iletişim gereği duyar. Sillars (1997, s.1) iletişimi, "iletilmek istenen materyalin, ilgili herkes tarafından tamamen anlaşılabilmesi amacıyla bilgi, kanaat ya da düşüncenin; yazı, konuşma ve görsel araçlarla veya bunların bir

arada kullanımıyla iletilmesi, alınması veya değiştirilmesi" olarak tanımlamaktadır. Birey gerek anadili gerekse yeni bir dil öğrendiğinde kendisini ifade ederken dil becerilerinden konuşma ve yazma becerilerini kullanır. Günlük hayatta iletişim için akla gelen ilk beceri konuşma becerisidir. Konuşma; duygu, düşünce ve bilgilerin dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır (Demirel, 1999, s.40). Ayrıca belirli bir konu üzerinde iki kişi arasında kendiliğinden gerçekleşen serbest karşılıklı söz söyleme eylemidir (et-Taîme, 1986, s.135). Konuşma bireyler aralarındaki duygu ve düşünce alışverişinin önemli bir parçası olmasının yanında etkileşimi ve tecrübe aktarımının da önemli bir parçasıdır. Her dil becerisinde olduğu gibi konuşma becerisinin de kendine ait bir niteliği bulunmaktadır. Demirel (1999, s42) konuşmanın niteliğini dört şekilde belirlemiştir:

Konuşmanın fiziksel niteliği: Konuşma, ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçeklesen bir süreçtir.

Konuşmanın fizyolojik niteliği: Konuşma, insan bedenindeki beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük dil, damak, dudak ve dişler gibi konuşmayı fizyolojik olarak destekleyen organların dengeli bir uyum içinde işbirliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.

Konuşmanın psikolojik niteliği: Anlambilime göre, birey kavramlara ilişkin kendine dair deneyimler üzerine konuşur. Bu bakımdan konuştuğumuzda dış dünyanın kendisi üzerinde değil, doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin kendi tepkilerimiz üzerinde konuşuruz.

Konuşmanın toplumsal niteliği: Konuşma, toplumsal yaşamın bir ürünüdür. Birey birlikte yaşamaya başladığı andan itibaren bir şekilde iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Konuşma, dil kullanılarak iletişim kurma yoludur.

Konuşma becerisi, bireylerin yaşamı boyunca önemli bir role sahiptir. Yabancı dil öğretimindeki en önemli nokta ise öğrencilerin dili anlaşılır bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Konuşma becerisinin kazanılması için dil kurallarının yani dil bilgisi ve sözcük bilgisinin iyi bilinmesi gerekmektedir (Bygate, 1987, s.23). Ayrıca yabancı dil öğretimi uzmanlarının büyük kısmı dilsel etkinliklerin %95'inin sözlü olduğu ve sözlü etkinliklerin de yazılı ifade türlerinin çoğunun kaynağı olduğu görüşündedir (Mucavir, 1980, s.90).

Konuşma becerisinin edinimi bireyler tarafından karmaşık bir süreç gibi görülebilir. Mustafa (2002)'ya göre konuşma dört aşamada gerçekleşmektedir:

Uyarıcı: Bireyin konuşmaya teşvik edilmesi için başka birinin soru sorması, diyalog kurması veya bir olayın içerisinde olması gibi dış etkenlerin olması gerekmektedir. Bu şekilde bireyin zihninde konuşmak için bir fikir oluşur.

Düşünme: Kişi bu aşamaya konuşmaya teşvik edilmiş bir şekilde gelir. O nedenle kişi zihninde düşünceleri biriktirir, düzenler ve anlamlar arasında bağlantılar kurarak bağlantıyı analiz eder.

Sözcük Seçme: Bu aşamada kişi, duruma uygun olarak düşüncelerini aktarabileceği kelime, cümle ve kalıpları zihninde belirler.

Gönderim/Seslendirme: Kişi konuşmaya teşvik edilmiş, zihninde düşünceleri tasarlamış ve kullanacağı kelime veya kuracağı cümleyi belirlemiştir. Bu aşamada sadece duygu ve düşünceleri dile getirebilmek için seslendirme eylemine geçer ve kurduğu cümleyi hatalardan arındırarak ifade eder.

Konuşmanın dört aşamasına bakıldığında birey, anlık olarak zihninde meydana gelen olaylar sonucunda konuşma eylemini gerçekleştirir. O nedenle kolay gibi görünen bu beceri, kendi içinde geçtiği aşamalara bakıldığında oldukça karmaşık bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Konuşma becerisinin gelişmesi için sınıf içi ve sınıf dışı aktivitelere ağırlık verilmesi gerekmektedir.

2.8.1. Sınıf İçi Konuşma Etkinlikleri

Dört temel dil becerisinin her biri için ayrı ayrı yöntem, teknik ve aşama bulunmaktadır. Konuşma becerisinin de sistemli bir şekilde öğretilmesi için kendine özgü aşamaları aşağıda belirtilmiştir:

Konuşma öncesi: Öğrencinin kaygılarını ve baskısını azaltmak için öğrenicilere bilgi, kelime bilgisi ve stratejiler konusunda yeterince yardımcı olunmalıdır. Güneş (2013a) yapılandırmacı yaklaşıma göre konuşma becerilerinin geliştirilmesi için bazı etkinliklere daha fazla önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu süreçte konuşma öncesi uygulanacak etkinliklerin aşamaları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

Zihinsel Hazırlık: Bu aşamada öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için sorular sorulmalı ve bazı etkinlikler yapılarak öğrenciler konuşmaya hazırlanmalıdır. Ardından bu sorularla konuşulacak konu belirlenmelidir. Seçilen konunun hangi yöntem ve teknikle sunulacağına karar verilmelidir. Grafik, kavram haritaları vb. biçimde bilgiyi düzenlemeli ve konuşmayı destekleyen görseller hazırlamalıdır.

Konuşmayı Yapılandırma: İlk olarak konuşma için seçilen bilgiler mantıksal bir düzen içinde kâğıda aktarılmalıdır (Güneş, 2013a, s.116). Konu ile ilgili terim ve kavramlar

gözden geçirilmelidir. Konuşmayı tıpkı bir kompozisyon gibi ilgi çekici bir giriş, gelişme ve sonuç şeklinde bir plan üzerinde belirlemelidir.

Dikkat Çekme: Konuya giriş yapmadan önce öğretmen, öğrencilerin ilgilerini çekecek bir giriş yapmalıdır. Örneğin; beyin fırtınası ve tartışma tekniğini kullanabilir.

Sonuç Hazırlığı: Konuşma öncesi bu aşamanın son adımıdır. Bu adımda konuşma konusunun önemini vurgulayan bir sonuç hazırlanmalıdır. Öğrencilerin yapılan konuşma üzerinde düşünmesi ve konu ile ilgili gelebilecek soruların cevapları üzerinde tahminde bulunması sağlanmalıdır.

Konuşma Esnası: Konuşma esnası, konuşma öncesinde belirlenen hedef ve plana göre konuşmanın gerçekleştiği aşamadır. Öğrencilere akıcılıklarını geliştirmeleri için zaman ve yer verilmelidir. Güneş (2013b) bu aşamada yapılan çalışmaları aşağıdaki gibi belirtmektedir:

Konuşma: Konuşma esnasında öğrencilerin edindiği bilgileri aktarma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, örnek verebilme ve düşüncelerini ifade edebilme gibi becerilerin kazandırılmasına dikkat edilmelidir.

Kurallara Uyma: Öğrencilerin konuşma esnasında bazı kurallara uymalarına ve bu becerileri edinmelerine önem verilmelidir. Örneğin; konuşma, metinden okunarak yapılmamalıdır. Dinleyenlerin anlayabileceği bir hızda yapılmalıdır. Konuşma esnasında sürekli aynı kelimelerin kullanımından kaçınılmalıdır. Konuşmacı ses tonuna ve vurgularına özen göstermelidir.

Beden Dili: Konuşma esnasında dil becerisinin yanı sıra beden dilinin de kullanımı çok önemlidir. Konuşmacı beden dilini etkili kullanmaya dikkat etmeli ve mümkün olduğunca dinleyicilere dönük bir şekilde konuşma yapmalıdır. Dinleyicileri anlamaya ve düşündürmeye yönlendiren ifadeler kullanmalı ve çeşitli görsellerden yararlanmalıdır.

Konuşma Sonrası: Konuşmanın son aşamasıdır. Konuşma doğruluğunu artırmak için öğrencilere dilin doğru kullanımını fark etme şansı sunulmalıdır. Sonunda, uzatma alıştırması öğrencilerin dil kullanımını güçlendirmek için önemlidir, çünkü görev tekrarı öğrencilerin akıcı ve doğru konuşma açısından yabancı dillerini geliştirmelerine yardımcı olur. Konuşma sonrasında hem öğretmenleri öğrencilerini hem de öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmeleri için bazı "ölçme ve değerlendirme" formlarından yararlanılabilir (Güneş, 2013b, s.122).

Konuşma esnasında kullanılan yöntem ve teknikler sadece bahsi geçen tekniklerle sınırlı değildir. Bu kısımda önemli görülen noktalara değinilmiştir. Konuşma becerilerinin geliştirilmesinde daha farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir. Konuşma becerisi, dinleme becerisi ile eş zamanlı gelişen ve birlikte pekişen bir beceridir. Konuşma becerisine yönelik derslerde kullanılan teknikler ve uygulanan etkinlikler aynı zamanda dinleme becerisine yönelik derslerde de kullanılabilir. Öğretmen ders esnasında öğrencilere video izleterek veya ses dosyası dinleterek etkinlikler uygulayabilir. İkili ya da grup çalışmaları yaptırarak öğrencilerin günlük hayatlarına dair yabancı dilde bir drama veya canlandırma yaptırabilir. Bu şekilde öğrenciler canlandırarak öğrenir, pratik yapar ve eğlenceli etkinliklerle konuşmaya dair korkularını yenmesi için fırsat bulmuş olur.

2.8.2. Konuşma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirilmesi

Dört temel dil becerilerinden konuşma becerisi bireyin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır. Anlamaya yönelik bir beceri olan konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesinde öğretmen, öğrencinin performansının ya da içinde bulunduğu psikolojik durumunun akademik başarısına etkisini ölçebilir. Özellikle öğrenciler konuşma becerilerini geliştirirken oldukça kaygılı ve korkulu olabilirler. Bu aşamada öğretmen öğrencilerin hatalarını ortaya çıkarmaktan ziyade hatalarını giderebilmelerini sağlamalıdır. Konuşma becerisi telaffuz, kelime bilgisi, dil bilgisi, akıcılık, özgüven vb. gibi faktörlere bağlı olduğu için bu faktörlerin ayrı ayrı ölçülmesine ve değerlendirilmesine özel gösterilmelidir. Değerlendirme konuşma anında değil, sonrasında yapılmalıdır. Konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesinde birçok ölçme aracı kullanılabilir. Bunlar:

- Sözel iletişim becerileri (yeterlilikleri) gözlem formu
- Sözel anlatım gözlem formu
- Sözel sunum becerisi dereceli puanlama anahtarı
- Konuşma ölçeği
- Konuşma (becerisi) gözlem formu
- Konuşma (becerisi) değerlendirme formu / değerlendirme ölçeği
- Konuşma becerisi kontrol listesi
- Konuşma becerisi akran değerlendirme formu

- Konuşma becerisi puanlama anahtarı
- Etkili konuşma ölçeği
- Etkili konuşma rubriği
- Hazırlıklı konuşma (değerlendirme) ölçeği
- Hazırlıksız konuşma (başarısı) dereceli puanlama anahtarı
- Performans değerlendirme ölçeği (konuşma/sözlü anlatım)
- Davranış gözlem formu (Bozkurt, 2017, s.926-927).

Akçay (2016, s.108) konuşma becerisiyle sıkı bir ilişkisi olan dinleme becerisi için sesleri ayırt etme, belli dil unsurlarını anlama ve dinlediği şeyi genel olarak kavrama olmak üzere üç konuya hâkim olmanın gerekli olduğunu vurgulamış ve bu sebeple konuşma sınavlarında en basitten yani dinlediği sözcüklerin seslerini ayırt edip edemediklerini, daha doğrusu en küçük çiftleri ayırt edip edemediklerini sınanmasını önermiştir.

2.9. Program Geliştirme

Program geliştirmenin temeli olan eğitim üzerine birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar, düşünür ve eğitimcilerin inandığı felsefi görüşler doğrultusunda şekillenmiştir. En genel anlamıyla eğitim, "insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir" (Fidan, 1996, s.4). Ertürk'e göre eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (2016, s.12). Demirel (2020, s.5) program geliştirmeyi eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamaktadır.

Eğitim kasıtlı bir kültürleme süreci olup bu süreçte bireylerde istenmeyen davranışlar gözlemlenebilir. Bu durumu önlemenin yolu, öğrencileri önceden planlanmış bir eğitim süreci içine dâhil etmektir (Özcan, 2012, s.10). Eğitimde program tasarısı hazırlanırken; hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri belirlenmeden önce temel olarak ihtiyaçlar saptanmaktadır. Oliva (1988) ihtiyaçları öğrenci ihtiyaç düzeyleri ve türleri ile toplumun ihtiyaç düzeyleri ve türleri olmak üzere sınıflandırmıştır. Program geliştirme uzmanlarının bu ihtiyaç düzeyleri ve türlerini göz önünde bulundurarak işlevsel bir program tasarlamaları beklenmektedir. Eğitimde genellikle dört farklı türde program bulunmaktadır. Bunlar; eğitim programı, öğretim programı, ders programı ve örtük programdır.

2.9.1. Program Geliştirmede Temel Kavramlar

Eğitim Programı: Eğitimin bireyi, kültürü ve toplumu birbirine bağlayan bir özelliği bulunmaktadır. Eğitim programı ise, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2020, s. 4). Bir başka ifadeyle bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler bu çerçeve içine girer (Varış, 1996, s. 14). Ayrıca Demirel (2020, s.1) eğitim programın kapsamını şu şekilde tanımlamaktadır:

Eğitim programı;

- Konular listesi,
- Ders içerikleri,
- Çalışmaların programlanması,
- Öğretim materyalleri listesi,
- Derslerin sıralanması,
- Hedef davranışlar grubu,
- Okul içinde ve dışında öğretilen her şey,
- Okul personeli tarafından planlanan her şeydir.

Eğitim programlarının tanımları çoğunlukla yazarların eğitim anlayışlarına, felsefelerine ve planlı eğitimin hangi boyutlarda olabileceği görüşlerine bağlı olarak değişmektedir (Erden, 1998, s.2).

Özcan (2013, s.188) hazırlanacak eğitim programının verimli ve etkili olması için birtakım özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu özellikler:

- Program işlevsel olmalı,
- Programda yer alan konuların ve etkinliklerin gerçek hayatla bağlantısı olmalı,
- Öğrencinin günlük hayatına olumlu yönde katkı sağlaması,
- Program esnek olmalı,
- Devletin temel eğitim felsefesine uygun olmalı,
- Uygulanabilir olmalı
- Toplum yapısıyla ve bilimle uyuşmalıdır.

Öğretim Programı: Eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biridir. Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2020, s.6). Belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konularını, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur (Büyükkaragöz, 1997, s. 2).

Ülkeler politikalarını eğitim uygulamalarına yansıtmaktadır. Bireylere ülke politikalarının öngördüğü özelliklerin kazandırılması, uygulanan öğretim programları vasıtasıyla sağlanmaktadır (Bayburtlu, 2015, s. 145). Yetiştirilecek bireyin niteliklerinin yansıması olan öğretim programları, aynı zamanda ders kitaplarının da nasıl hazırlanması gerektiğine ilişkin bilgiler sunması açısından büyük bir öneme sahiptir.

Ders programı: Bir ders süresi içerisinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır (Demirel, 2020, s.6). Ders programı bir dersin amaçlarını ve öğrenciye yansımalarını, kullanılacak içeriğin konulara ve alt başlıklara ayrılmasını, öğretim ortamının düzenlenmesini ve değerlendirme araçlarını kapsamaktadır.

Eğitim programı, öğretim programı ve ders programını birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Eğitim programı, belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini kapsamaktadır. Öğretim programı, bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini içermektedir. Ders programı ise, bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsamaktadır (Demirel, 2020, s. 6).

Örtük program: Ders dışı etkinlikleri kapsayan geniş bir kavramdır (Demirel, 2020, s.7). Genellikle program geliştirme uzmanları okullarda okutulan derslerin programını hazırlamaya önem vermektedir. Bu nedenle okul dışı etkinlikleri kapsayan, bireylerin yaratıcılıklarını geliştirmelerini sağlayacak etkinliklere ilişkin program düzenlemelerine yeterince ağırlık vermemektedir.

Örtük programlar, bireyin toplumsal hayata adapte olmasını sağlama konusunda eğitim programları kadar etkili olabilir. Demirel (2020, s.7) örtük programlar düzenlenirken dikkat edilmesi gereken hususları aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

- Örgütsel (zaman, olanaklar, materyaller),
- İlişkiler (öğretmen-öğrenci, öğretmen-yönetici, öğretmen-anne-baba ve öğrenci-öğrenciler),

- Kurallar (politikalar, alışılmış işlemler, öğrenci ve toplum için ders dışı faatliyetler).

2.9.2. Program Geliştirme Model ve Yaklaşımları

Eğitim programı modeli, program tasarımının şematik ve algoritmik bir akış şeması içinde görsel bir özetidir (Demirel, 2020, s.65). Başlıca program geliştirme modelleri Taba modeli, Tyler modeli, Taba-Tyler modeli, rasyonel planlama modeli, süreç yaklaşım modeli ve yenilikçi/durumsal modeldir.

2.9.2.1. Taba Modeli

Taba Modeli tümevarım yaklaşımının benimsendiği öğrenme yaşantılarını temele alan bir yaklaşımdır. Bu modeli program geliştirme çalışmalarının sekiz aşamada yürütülmesini önermektedir. Taba modelinin aşamaları şekil 9.'da belirtilmiştir:



Şekil 9. Program Geliştirmede Taba Modeli (Oliva, P. F. (1988). Developing the curriculum. Boston: Scott Foresman)

2.9.2.2. Tyler Modeli

Günümüzde en çok bilinen program geliştirme modeli Ralph Tyler tarafından geliştirilmiş ve neredeyse tüm program geliştirme çalışmalarında bu modelden etkilenmiştir (Posner 1995, s.13). Tyler'a göre program geliştirmede cevaplandırılması gereken 4 temel soru bulunmaktadır (Tyler 1993, s.l):

1. Okulun gerçekleştirmek istediği eğitimsel amaçlar nelerdir?

2. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için bireylere hangi eğitim tecrübeleri kazandırılmalıdır?

3. Eğitim tecrübeleri etkili olarak nasıl düzenlenmelidir?

4. Ulaşılmak istenen amaçlar ne ölçüde gerçekleştirilmiştir?

Tyler Modelinde üç kaynak bulunmakta olup bu kaynaklara göre dikkat edilecek hususlar şunlardır:

Birey; öğrencilerin ihtiyaçları iyi belirlenmelidir.

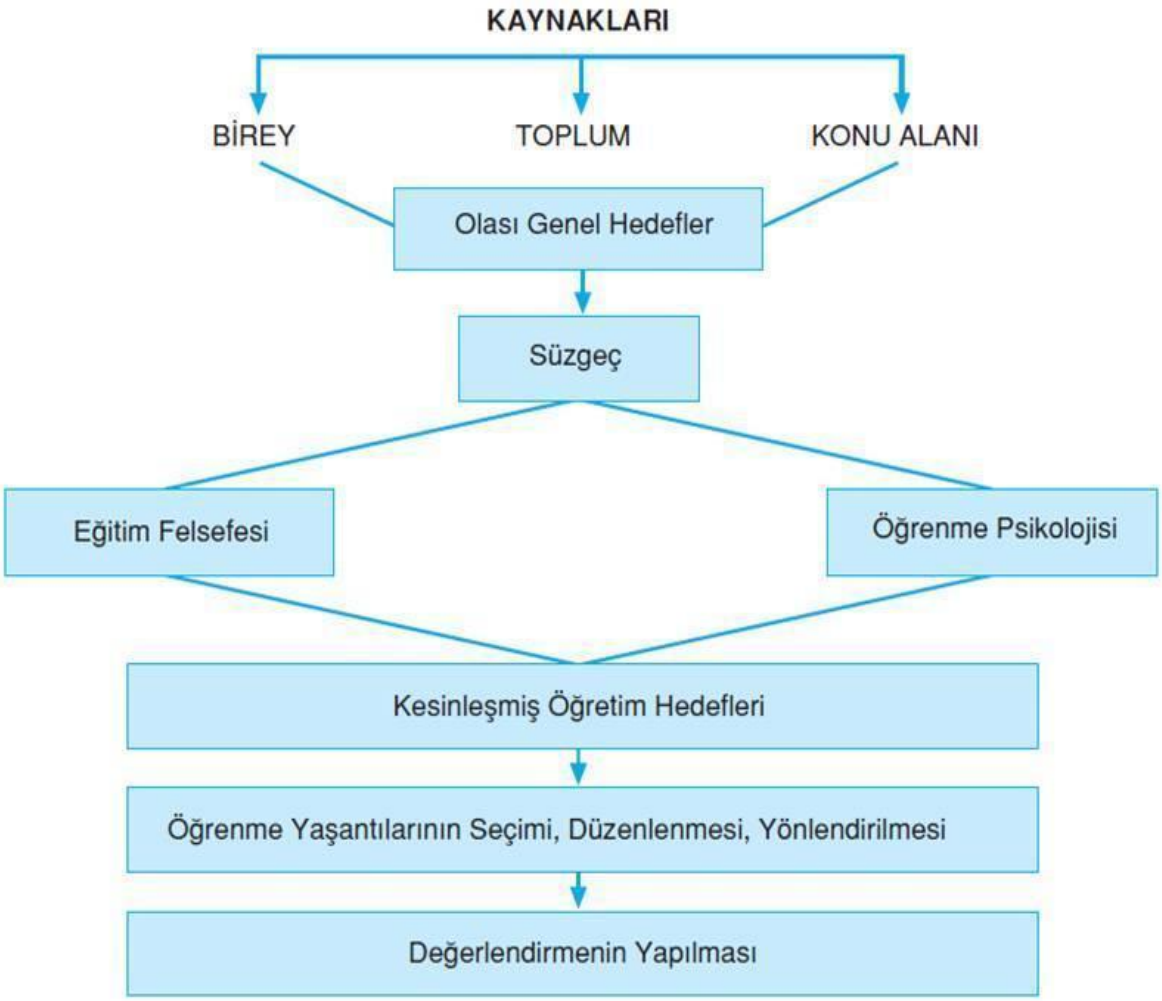
Toplum; toplumun ihtiyaçları iyi belirlenmelidir.

Öğrenci Konu Alanı; öğretilecek bilgi ve becerilerin doğası ve yapısı belirlenmelidir.

Tyler Modelinin öne sürdüğü ilkeler aşağıda verilmiştir:

- Süreklilik ilkesi; öğrenme yaşantılarını düzenlerken aşamalı tekrara yer verilmelidir.
- Sıralama ilkesi; eğitim programlarında öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi sıralı bir gelişim içermektedir.
- Bütünleştirme ilkesi; eğitim programlarında yer alan öğrenme yaşantıları diğer ögelerle ilişkili olmalıdır.

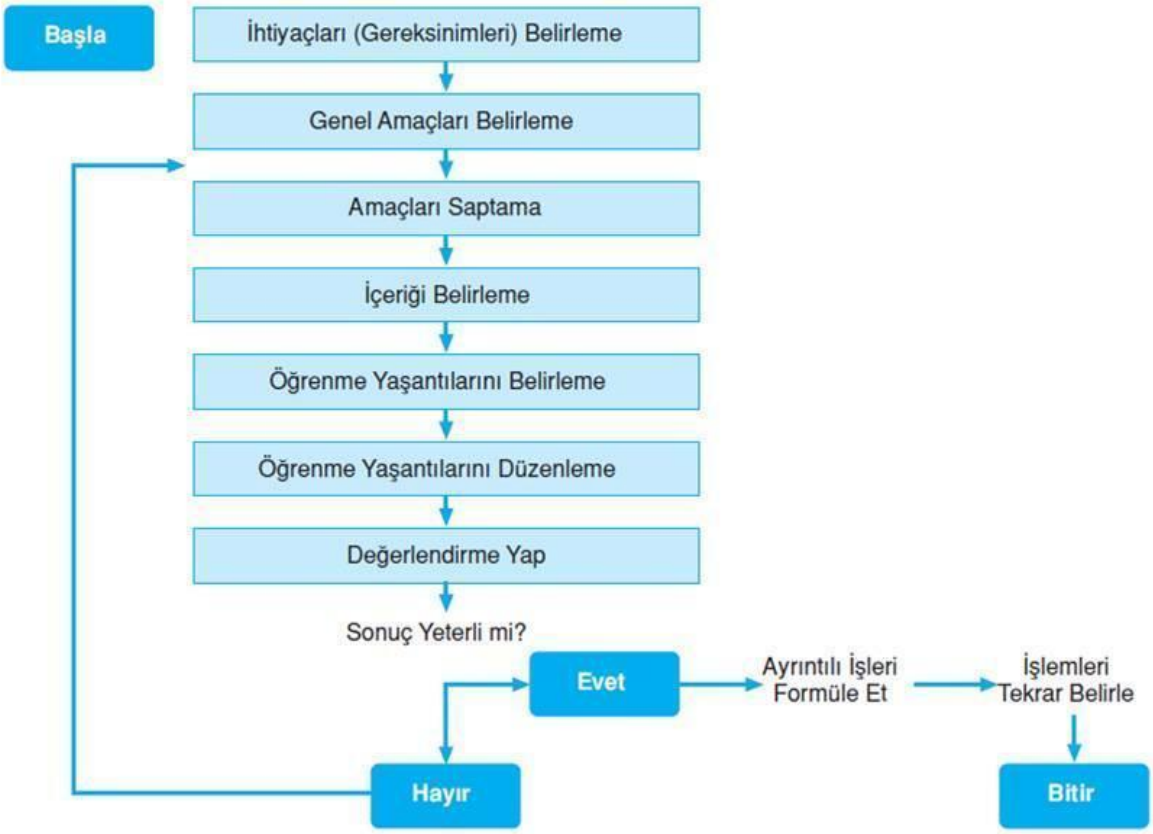
Tyler modelinin aşamaları şekil 10.'da gösterilmiştir:



Şekil 10. Program Geliştirmede Tyler Modeli (Tyler, W., R., (1993). Basic of principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago)

2.9.2.3. Taba-Tyler Modeli

Taba-Tyler modellerinin ortak yönleri ele alınarak geliştirilmiş olup 1950'li yıllardan günümüze kadar yaygın bir biçimde Amerika'da benimsenmiştir. (Demirel, 2020, s.67). Türkiye'deki programların çoğu bu modele göre düzenlenmiştir. Türkiye'deki eğitimcilere göre sürecin merkezinde öğrenci olmalıdır. Taba-Tyler modelinin aşamaları şekil 11.'de gösterilmiştir:



Şekil 11. Taba-Tyler'ın Program Geliştirme Modeli (Demirel, Ö. (1994). Program geliştirme modelleri. Ankara: Pegem)

2.9.2.4. Rasyonel Planlama Modeli

Rasyonel planlama modeli Ronald White (1988) tarafından geliştirilmiş olup program geliştirme çalışmalarının toplumun değerlerini ve ideolojilerini yansıttığını, hümanizm, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefi görüşlerine dayandığını ileri sürmektedir (Demirel, 2020, s.68). Bu model teknokratik model olarak da tanımlanmakta olup daha çok yeniden kurmacılık felsefi görüşünü benimsemektedir (Demirel, 2020, s.69). Öğretmenlerin yaptığı ders planlama sürecinden esinlenerek geliştirilmiştir (Özcan, 2012, s.19). Bu modele göre eğitim programında; genel amaçlar, amaçlar, öğrenme durumları ve değerlendirme olmak üzere dört temel öge bulunmaktadır.

2.9.2.5. Süreç Yaklaşımı Modeli

Stenhouse (1975) tarafından geliştirilen ve daha çok öğretmenlerin ders planı yapmalarındaki yaklaşımlardan esinlenmiştir (Demirel, 2020, s.69). Sınıf öğretmenine mesleki özerklik sağladığı için, öğretmenlerin çok iyi yetişmiş olmasını gerektirir. Bu modele göre eğitim

programında; içerik-bağlam, öğrenme durumları, genel amaçlar ve değerlendirme olmak üzere dört temel öge bulunmaktadır.

2.9.2.6. Yenilikçi/Durumsal Model

Skillbeck (1984) tarafından geliştirilen, klasik hümanizm felsefi görüşünün etkisi altında kalan ve okul merkezli program geliştirme anlayışına ağırlık veren bir modeldir (Demirel, 2020, s.69). Bu modele göre eğitim programında; durum çözümlemesi, amaçlar, öğrenme-öğretme programı desenleme, programı uygulama ve değerlendirme olmak üzere beş temel öge bulunmaktadır.

2.9.3. Program Geliştirmenin Planlanması

Program geliştirme çalışmalarının araştırma ve geliştirmeye dönük olarak yönlendirilmesi gerekmektedir. Program geliştirme, eğitim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2020, s.79). Program tasarımı, program geliştirmenin uygulama ve değerlendirme boyutları ile birlikte üç boyutundan birini oluşturmakla birlikte, programın anlayışının ve felsefesinin ortaya konulduğu en önemli ögesidir (Demirel, 2020, s.80).

Program hazırlama, programı oluşturan ögeleri ve ögeler arası ilişkileri belirleme evresidir. Bu evre, sırasıyla hedeflerin tespitini ve çözümlenerek hedef davranışlara dönüştürülmesini, bu davranışların öğrenciye kazandırıcı öğretme durumları ile öğrencinin kazanıp kazanmadığını ortaya çıkarıcı sınama-ölçme durumlarının hazırlanmasını ve değerlendirme ilke, ölçüt ve işlemlerinin belirlenmesini içermektedir (Büyükkaragöz, 1997, s. 68). Program geliştirmenin planlanması; program çalışma gruplarının oluşturulması, çalışma planının hazırlanması ve hedeflerin oluşturulmasına temel teşkil edecek ihtiyaç saptama çalışmalarının yapılmasını kapsamaktadır.

2.9.3.1. Program Geliştirme Grupları

Program geliştirme çalışma gruplarının oluşumunda ilk grup, programın felsefi ve politik temelini oluşturacak bir karar organının bulunması ve bu grubun programın genel stratejisini belirlemesi gerekmektedir. İkinci grup, programın hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi çalışmalarını yürütecek kısacası program geliştirme çalışmalarını yönetecek

kişilerden oluşmalıdır. Üçüncü grup ise, ihtiyaç duyulması halinde danışman olarak çağrılacak uzman kişilerden oluşmalıdır. Bu bağlamda çalışma gruplarını üç gruba ayırabiliriz (Demirel, 2020, s.79). Bunlar;

1. Grup: Program karar ve koordinasyon grubu,
2. Grup: Program çalışma grubu,
3. Grup: Program danışma üyeleri grubu.

Program geliştirme sürecinde çalışma grubunda bulunan kişiler şunlardır (Özcan, 2013, s.189):

Öğretim tasarımcısı; çalışmanın yürütülmesi ve koordinasyonundan sorumlu olan ve öğretim tasarımı sürecinin tüm boyutlarını yöneten kişidir.

Öğretmen; öğretim yapılacak öğrencilerin özelliklerini, öğretim süreçlerini, program koşullarını bilen kişidir. Hazırlanan programın gerçek hayatla bağlantısını sağlayarak doğru geri bildirimler almaktadır.

Konu alanı uzmanı; öğretimi planlanan konuların tüm boyutlarıyla ilgili konu ve kaynaklar konusunda bilgi verebilen, etkinlikler, materyaller ve sınavların konuya uygunluğunu kontrol eden kişidir. Akademisyenlerden veya öğretmenlerden seçilmiş birisi olabilir.

2.9.3.2. Program Geliştirme Çalışma Planı

Program geliştirme çalışmalarına başlamadan önce ilk olarak bu çalışmaların süresi hesaplanmalı ve bu süreçte hangi aşamalardan geçileceği önceden planlanmalıdır. Bu çalışmayı, bir işlem zaman çizelgesinde, Planlama Değerlendirme Araştırma Tekniği (PERT - Planning Evaluation Research Technique) - İşlem ağında veya bir akış şemasında (Flow Chart) göstermek çok yararlıdır (Demirel, 2020, s.82). Bu tarz planlı etkinlikler yapılacak işlerin zamanında bitirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. PERT-İşlem ağında yapılacak işler dallara ayrılırken, programlama sistemi de belli aşamalarda dallara ayrılmaktadır. Genelde temel olarak yapılması gerekenler tek hat üzerinde giderken destekleyici çalışmalar dallara ayrılıp gösterilmektedir. Bu nedenle PERT-İşlem ağı her çalışmada farklı bir şekilde dallara ayrılabilir. Tıpkı bir örümceğin ağı gibi farklı şekiller alabilir (Demirel, 2020, s.84). Program geliştirme akış şeması aşamaları aşağıdaki verilmiştir:

1. BAŞLA,
2. Program Geliştirme Komisyonunu Oluştur,

3. Çalışma Planını Hazırla,
4. İhtiyaç Analizi Yap,
5. Hedefleri Yaz,
6. Davranışları Yaz,
7. İçerik Analizi Yap,
8. Belirtke Tablosu Yap,
9. Eğitim Durumunu Hazırla,
10. İzleme Testi ya da Performans Testi Hazırla,
11. Düzey Belirleme Testi Hazırla,
12. Programı Dene – Düzelt ve Sonuçlarını Raporlaştır,
13. BİTİR.

2.9.3.3. İhtiyaç Belirleme

İhtiyaç belirleme, program geliştirme çalışmasının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Programın hazırlanması için öncelikle bir program ihtiyacının ortaya çıkması ve bu ihtiyacın belirlenmesi gerekmektedir. İhtiyaç belirlemesi yapılacak eğitim etkinliklerinin programlanması içinde gerekli bilgileri elde etmede yardımcı olmaktadır. İhtiyaç belirleme çalışmaları programın hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını da ortaya koymada yardımcı olmaktadır (Demirel, 2020, s.85). İhtiyaçlar belirlendikten sonra değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir. İhtiyaç değerlendirmesi yaparken birçok yöntem ve teknik kullanılabilir. Bunlardan bazıları şunlardır (Demirel, 2020, s.95):

Anket Geliştirme-Delphi Tekniği: Bu teknik, II. Dünya Savaşı'ndan sonra (1946) RAND şirketi tarafından acil savunma ve dünya ekonomik durumu konularında konu ile ilgili seçilmiş uzmanların yüz yüze gelmeden ortak görüşlerinin alınması amacıyla geliştirilmiştir. Bu tekniğin en büyük amacı; seçilmiş uzmanlar grubunun akılcı bir yaklaşımla ortak görüşlerinin alınması, diğer bir deyişle ortak görüş sağlanması çabalarıdır. Teknik bir dizi anketin kontrollü dağıtımı sonucu elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi süreci olarak açıklanabilir.

PRögeL/DACUM Tekniği: DACUM, İngilizce (Developing a Curriculum) sözcüklerinin kısaltılmasıyla ortaya çıkmış olup program geliştirme anlamında kullanılmaktadır. PRögeL ise,

Türkçe program geliştirme sözcüklerinin kısaltılmasıdır. Bu teknik 1969 yılında Kanada'da eğitim programlarının geliştirilmesinde kullanılmıştır. Eğitim çevrelerinde en son geliştirilen ve kullanılan modeldir. İş analizine benzeyen yönleri vardır ve çalışmalar iş analizine göre daha az zamanda tamamlanabilir. Mesleklerin beceri profilleri çıkarılarak yeterlilik alanları belirlenir ve iş analizi çalışmalarına dayandırılır.

Meslek (İş) Analizi: İş ya da meslek tanımı işlere/fonksiyonlara ayrılır. Bu beceri, bilgi ve mesleki tutum ve alışkanlıklardan oluşmaktadır. İş analizi süreci iş ortamında çalışan, alanlarında usta bireylerden oluşmaktadır.

Ölçme Araçları-Testleri: Öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarının saptanması amacıyla hazırlanan ve program girişinde öğrenciye verilen ölçme aracıdır. Öğrencilerin bu tarz özelliklerinin ölçülebilmesi için ön ve son test uygulanmaktadır. Test sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları belirlenebilir.

Gözlem ve Görüşme Toplantıları: İhtiyaç analizi yapılırken en çok kullanılan tekniklerden biridir. Görüşme yoluyla öğrencilerin program hakkındaki görüşleri sözlü olarak alınır. Görüşmeler kesinlikle yüz yüze olmak zorunda değildir. Yazılı olarak da anket formları ile görüş alınabilir. Anket, ihtiyaçları yazılı olarak belirlemek amacıyla öğrenciye yöneltilen soru listeleridir. Anket ve görüşme teknikleri ile elde edilen verilerin analizi anket sorularının yapılarına ve ölçtükleri değişkene göre değişmektedir.

Kaynak Taraması: Kaynak tarama çalışmaları farklı aşamalarda ele alınmaktadır. Bunlar; literatür taraması, rapor değerlendirmesi ve mevcut programın incelenmesidir.

2.9.3.4. Eğitim Programı Tasarısı

Program geliştirmeyi gerçekleştirebilmek için programın en az bir kez uygulanmış olması gerekmektedir. Uygulanmadan önce hazırlanan program bir tasarıdan ibaret olup program tasarısı olarak adlandırılır. Varış'a (1994) göre program tasarısı, bir kitap rehber veya kılavuzdur.

Demirel (2020, s.111), program tasarısı hazırlarken; hedef, içerik, eğitim ve sınama durumları ögelerinin nasıl hazırlanacağını ayrıntılı bir şekilde açıklamaktadır. Buna göre hedefler hazırlanırken öğrenci davranışına odaklı olmalı, süreci değil ürünü yansıtmalı ve hangi alanı yansıttığı belirtilmelidir. İçeriğin geçerli ve güvenilir olmasına dikkat edilmelidir. İçerik öğrenci seviyesine uygun ve kullanılabilir olmalıdır. Öğrenci açısından öğrenme yaşantıları

olarak adlandırılan eğitim durumları, öğrencide program sonunda görmek istediğimiz özellikleri gerçekleştirmeye yönelik etkinliklerdir. Değerlendirme ise bu özelliklerin program sonunda kazandırılıp kazandırılmadığını tespit etmeye yönelik etkinliklerdir.

Toplumun analizi: Eğitim toplumsal bir kurum olması nedeniyle eğitim kurumlarının temel görevi ise toplumun sahip olduğu kültürün yeni nesillere aktarılması ve bireyin toplumsallaşmasının sağlanmasıdır. Bu şekilde birey topluma hazırlanabilir. Eğitim kurumlarında çocuğa toplumla uyum içinde yaşaması ve toplumun onun için yarattığı fırsatlardan yararlanabilmesi için gerekli temel davranışların kazandırılması gerekmektedir. Bu davranışların belirlenmesi için de toplumun incelenmesi önem taşımaktadır (Erden, 1998, s.7).

Konu Alanının Analizi: Eğitim programlarında verilen bilgiler ve bu bilgilerin ne kadar doğru olduğunun saptanması oldukça önemlidir. Bu nedenle program tasarısı hazırlanırken programlarda yer verilecek konu alanlarına ve bu konu alanları ile ilgili hangi bilgilerin anahtar niteliğinde olduğu, bilgilerin hangi derinlik ve genişlikte verileceği çok iyi analiz edilmelidir (Doğan, 1997, s.17) .

Bireyin Analizi: Program tasarısının en önemli parçalarından biri de öğrencidir. Öğrencilerin eğitime yönelik ilgileri, tutumları, ihtiyaçları, var olan yetenekleri, öğrenme yolları ve geçmiş yaşantıları program geliştirme uzmanlarına önemli bilgiler vermektedir. Eğitim programı tasarısı hazırlanırken, toplum, konu alanı ve bireyin analizinden elde edilen veriler doğrultusunda programın ögelerinin nasıl düzenleneceğine karar verilir. Eğitim programının ögeleri konusunda değişik görüşler olmakla birlikte, hemen hemen tüm öğrenciler dört ögede görüş birliğine varmaktadırlar. Bunlar hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmedir (Erden, 1998, s.7).

Hedefler: Hedefler öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir. Hedef; planlanmış ya da düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye uygun bir özelliktir (Ertürk, 2016, s. 31). Demirel'e (2020, s.112) hedefler üç düzeyde belirtilmektedir:

- Ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak ifade edilen "uzak hedef",
- Uzak hedefin yorumu ve aynı zamanda okulun işgörüsünü yansıtan "genel hedef",
- Öğrenciye kazandırılması uygun bulunan özellikler ve bir disiplin veya bir çalışma alanı için hazırlanan "özel hedefler"dir.

Hedefler dersin, ünitenin ya da konunun sonunda öğrencide görülmesi beklenen davranış değişikliğidir. Hedef cümlelerinde geniş zaman kipi kullanılır. Örnek verecek olursak; "Arapça renkleri tanır." ifadesi bir hedef diğer bir ifadeyle kazanım cümlesidir (Özcan, 2013, s.190).

İçerik: Programın tasarısında içeriğin belirlenmesi için "Ne öğretelim?" sorusuna cevap aranmaktadır. Öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgilerin içeriğini oluşturmaktadır. İçerik seçiminde, içeriğin hedeflere ve öğrencilerin giriş davranışlarına uygunluğu önem taşımaktadır. Ayrıca bilgilerin hiyerarşik sıralaması, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kavramlardan ilke ve genellemelere göre dizilmesi, içerikteki önkoşul ilişkilerin belirlenmesi program tasarısında önemli bir rol oynamaktadır (Erden, 1998, s. 9). Program geliştirmede öğrenme birimlerini oluştururken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. İçerik kapsamında sunulabilecek olan kavramlar, olgular, ilişkiler ve işlemlerin neler olabileceğine dair verilen cevaplarla, içeriğin belirleyicileri ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmalıdır. Böylelikle öğrenme birimi, hedef ve amacın gerektirdiği davranışsal özellikler açısından analiz edilmiş olmakla beraber her davranış özelliği için nasıl bir içeriğin gerekli olduğu da ortaya konulmuş olunur (Demirel, 2020, s.138).

Eğitim Durumları: Program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasına katkıda bulunan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesini sağlamaktadır. Eğitim durumları, öğrenci ve öğretmen açısından öğrenme yaşantıları düzeneği olarak düşünülebilir (Demirel, 2020, s.150.). Program tasarısında yöntem ve tekniklerin seçiminde hedefler, öğrencilerin ve öğretmenlerin özellikleri, kapsam ve mevcut olanakların göz önünde bulundurulması gerekir (Fidan & Erden, 2001, s.173).

Değerlendirme: Program tasarısının en son ögesidir. Bu aşamada, öğrencide gözlenmeye karar verilen istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varılır (Demirel, 2020, s.168). Öğrencilerin hedeflere ulaşma dereceleri çeşitli ölçme araçları ile tespit edilir. Değerlendirme sonucu elde edilen bulgular, öğrencilere hedeflere ulaşma dereceleri, öğretmenlere ise gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin etkililiği hakkında dönüt sağlar (Erden, 1998, s.10).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri analizi, süre ve olanaklar üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi, öğretim programının tasarlanması ve değerlendirilmesinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan "karma yöntem" kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel verilerin toplanarak her iki araştırma deseninin birlikte kullanıldığı bir yöntemdir (Balcı, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmanın nicel boyutunu "Arapça Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Problemleri Belirleme Ölçeği" ile "Arapça Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Problemleri Belirleme Ölçeği" oluşturmuştur. Ölçekten elde edilen veriler ışığında öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirirken karşılaştıkları problemler tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise kuantum öğrenme modeli ve Arap dili uzmanlarına "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" sunularak ölçekten elde edilen veriler sonucunda tespit edilen problemlerin çözümüne, kuantum öğrenme modeli ile bu problemlerin nasıl ve ne şekilde çözüleceği, kuantum öğrenme modelinin hangi tekniklerin kullanılmasının uygun olduğu, kazanımların belirlenmesi ve öğretim programına uygun planın nasıl yapılması gerektiğine dair bir görüşme yapılmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra Güz ve Bahar Dönemi kapsamında sınav haftaları haricinde toplam 28 haftalık iki dönemlik, her dersin iki saatten oluşmak üzere "Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Bir Öğretim Programı" tasarlanmıştır. Tasarlanan öğretim programı kuantum öğrenme, Arap Dili ve program geliştirme uzmanları tarafından incelenerek değerlendirilmiş ve uzmanların görüş

ve önerilerini almak üzere "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu-I" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu-II" olmak üzere iki görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Son aşamada uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir. Araştırmada aşamaları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Araştırmanın Aşamaları

1. Aşama:	"Arapça Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Problemleri Belirleme Ölçeği" ve "Arapça Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Problemleri Belirleme Ölçeği" ile ihtiyaçlarının belirlenmesi
2. Aşama:	Ölçekten elde edilen verilerin kuantum öğrenme alanında uzmanlar tarafından değerlendirilmesi için "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu I" ile görüşlerinin alınması
3. Aşama:	"Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu I" ile elde edilen veriler ışığından Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Sözlü İletişim Becerileri Dersine yönelik bir öğretim programı tasarlanması
4. Aşama:	Tasarlanan öğretim programı için Kuantum Öğrenme ve Arap dili uzmanları tarafından "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu II" kullanılarak değerlendirmelerin alınması
5. Aşama:	"Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu II"den elde edilen veriler değerlendirilerek modelde gerekli değişiklikler yapılarak son halinin verilmesi

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, Üniversitelerde yabancı dil olarak Arapça eğitimi veren Arapça Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğrenim görmekte olan Gazi Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı ve Süleyman Demirel Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 195 öğrenci oluşturmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın ilk aşamasını Arap dili alanında öğrenim gören öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirirken karşılaştıkları problemleri tespit ederek kuantum öğrenme destekli

sözlü iletişim becerileri dersine yönelik öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla "Arapça Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Problemleri Belirleme Ölçeği" ve "Arapça Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Problemleri Belirleme Ölçeği" uygulanmıştır. Konuşma becerileri için hazırlanan ölçek ilk olarak Arap dili, kuantum öğrenme ve ölçme-değerlendirme alanlarından beş uzmanın görüşü alınarak 4 faktör altında 25 madde ile oluşturulmuştur. Dinleme becerileri ölçeği de aynı yöntemle 4 faktör altında 24 madde ile oluşturulmuştur. Veriler 2020 yılında COVID-19 salgını nedeniyle karantina döneminde hedef kitleden çevrimiçi olarak toplanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ölçek verilerinde belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda en az 2 kuantum öğrenme uzmanı ile belirlenen hangi problemlerin kuantum öğrenme modeli ile giderilebileceği ve kuantum öğrenmenin hangi yöntemlerinin kullanılması gerektiğine dair veriler elde etmek amacıyla "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu I" uygulanmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu I"den elde edilen veriler ışığında bu ihtiyaçların giderilmesi hedeflenerek "Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Sözlü İletişim Becerileri Dersine Yönelik Bir Öğretim Programı" tasarlanmıştır.

Dördüncü aşamada, tasarlanan "Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Sözlü İletişim Becerileri Dersine Yönelik Bir Öğretim Programı" kuantum öğrenme ve Arap dili eğitimi alanlarında uzmanlar belirlenerek programın etkinliği, belirlenen problemlerin çözümündeki yeri, olumlu ve olumsuz yanlarına dair "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu II" uygulanmıştır.

Araştırmanın son aşamasında Kuantum Öğrenme ve Arap dili eğitimi uzmanlarından modelin değerlendirilmesi amacıyla "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu II"den elde edilen veriler doğrultusunda modelin hangi problemlere çözüm sağlayabileceği, olumlu ve olumsuz yanlarına dair değerlendirmeler dikkate alınarak öğretim programının son hali verilmiştir. Arapça eğitiminde konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmanın temel hedefi kuantum öğrenme modeli destekli bir dil öğretim programı önerisi sunulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen 5'li likert tipi ölçek uygulanarak toplanmıştır. Likert ölçeği, tutumları en kolay ve doğrudan ölçen bir yöntemdir (Kağıtçıbaşı, 2005). Araştırmacı tarafından "Arapça Sözlü İletişim Becerileri" dersinde konuşma ve dinleme becerilerine yönelik "Arapça Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Problemleri Belirleme Ölçeği" ile "Arapça Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Problemleri

Belirleme Ölçeği" başlıklı iki adet 5'li likert tipi ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri için SPSS 26 istatistik programı kullanılmıştır.

3.6. Arapça Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Problemleri Belirleme Ölçeği'nin Geliştirilme Süreci

"Arapça Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Problemleri Belirleme Ölçeği"nin hazırlanma sürecinde konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemek için uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Ölçek için toplam 47 madde belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini ve güvenirliğini belirlemek için ön uygulama araştırma konusuyla ilgili alanlarda öğrenim gören 119 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekteki seçenekler "tamamen katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Öğrencilere araştırma ve geliştirilen ölçek hakkında bilgiler verilmiş ve öğrencilerden ölçeği samimi ve gerçek düşüncelerle cevaplandırmaları istenmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan nicel veriler bilgisayar istatistik programı SPSS 26 istatistik programı kullanarak çözümlenmiş olup ölçek güvenilir ve geçerli bulunmuştur.

Çalışma grubundan elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile açıklanabilir. Kaiser-Meyer-Olkin testi sonucunda, değerin 0.50'den düşük olması halinde faktör analizine devam edilemeyeceği yorumu yapılır. (Büyüköztürk, Çokluk & Şekercioğlu, 2012).

Tablo 3

Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alpha Katsayısı	Soru Sayısı (N of Items)
,965	47

Karasar (2014, s.48) güvenirliğin aynı şeyin bağımsız ölçümler arasındaki kararlılık olduğunu ve ölçümlerden elde edilen değer 1.00'e yaklaştıkça güvenirliğin yüksek olduğunu belirtmiştir. Her bir faktör için bulunmuş güvenirlik katsayısı minimum olarak belirlenmiş 0,70'ten fazla olduğu için ölçek güvenirliği sağlamıştır. Yukarıdaki tabloda, ölçeğin güvenirlik analizi sonuçları verilmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0,965 olarak bulunmuştur. Buna göre

bu ölçek sorularına ait Cronbach's Alpha değerinin %80'in üzerinde çıkması, kullanılan maddelerin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

Ölçek Sorularına Ait Faktör Analizi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçümü		,883
Barlett'in küresellik testi	Yaklaşık Khi-Kare	2496,106
	Serbestlik Derecesi	325
	Anlamlılık Düzeyi	,000

Çalışma grubundan elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile açıklanabilir. KMO testi sonucunda, değerin 0.50'den düşük olması halinde faktör analizine devam edilemeyeceği yorumu yapılır (Büyüköztürk, Çokluk & Şekercioğlu, 2012). 147 adet öğrenciye uygulanan ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği ölçümü ,883 olarak saptanmış ve Barlett'in küresellik testi sonucunda yaklaşık Khi-Kare 2496,106 değeri, serbestlik derecesi 325 ve anlamlılık düzeyi <,000 olarak bulunmuştur. Field (2000) Kaiser-Meyer-Olkin testi için 0.50 değerinin alt sınır olması gerektiğini ve KMO≤0.50 için veri kümesinin faktörlenemeyeceğini belirtmiştir. KMO testi sonucuna göre yapılan faktör analizi testi yüksek güvenirlik (0,883>0,50) sağlamaktadır. Ayrıca Bartlett testi sonucu da anlamlıdır (p<0,05). Bu iki ölçüte göre bakıldığında veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Faktörlerin Varyansı Açıklama Güçleri

Bileşen (Component)	Başlangıç Özdeğerleri (Initial Eigenvalues)			Döndürülmüş Yükler Toplamları (Rotation Sums of Squared Loadings)		
	Total	Varyans %	Kümülatif %	Total	Varyans %	Kümülatif %
1	11,531	44,349	44,349	11,531	44,349	44,349
2	2,484	9,554	53,903	2,484	9,554	53,903
3	2,212	8,507	62,410	2,212	8,507	62,410
4	1,400	5,384	67,794	1,400	5,384	67,794

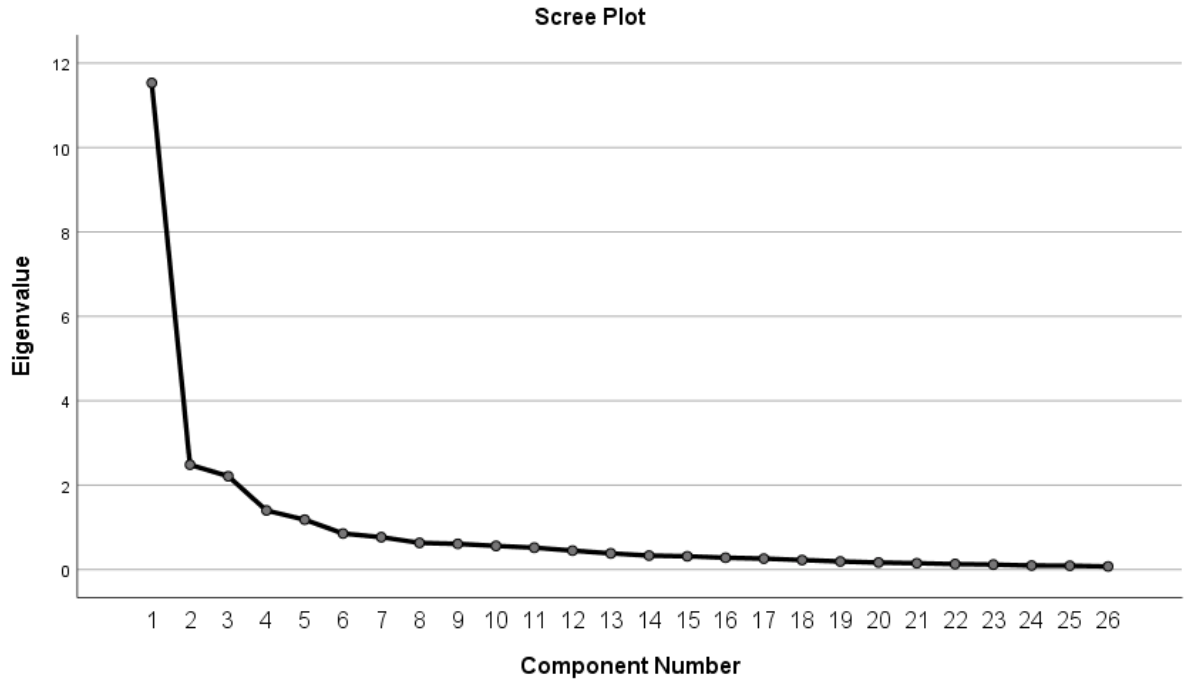
Faktör 1: Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler

Faktör 2: Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler

Faktör 3: Konuşma Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler

Faktör 4: Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler

Yukarıdaki tabloda; "özdeğer (eigenvalue) istatistiği" ve "faktörlerin varyansı açıklama güçleri" verilmiştir. Çalışmada, başlangıçtaki özdeğer istatistiği anlamlı olan faktörler belirlenmiştir. Özdeğer istatistiği 1,4'ten büyük olan 4 faktör söz konusudur. Birinci faktör toplam varyansın %44,35'ini açıklamaktadır. Birinci ve ikinci faktörler birlikte toplam varyansın %53,90'ını açıklamaktadır. Sırasıyla diğer faktörler kümülatif olarak tabloda görüldüğü gibi 4 faktör birlikte toplam varyansın %67,79'unu açıklamaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda, soruları 4 faktörde anlamlı bir şekilde alt boyutlara ayrılarak ölçek maddeleri gruplandırılmıştır.



Şekil 12. Çizgi Grafiği

Yukarıdaki grafik, özdeğer istatistiğine göre ölçeğin kaç faktör altında toplandığını görsel olarak göstermektedir. Buna göre; çizginin keskin şekilde kırıldığı yerden faktör sayısı belirlenebilir. Bu durumda faktör sayısını 4 olarak belirlenmesi uygun olacaktır.

Tablo 6

Varimax Döndürmesi Sonucu Faktör Yük Değerleri ve Faktör Sınıflaması

Maddeler	F1	F2	F3	F4
28. Arapça konuşurken dinleyicilerin alay etmesinden korkuyorum.	,835			
32. Konuşurken hata yaptığımda utanıyorum.	,808			
31. Konuşurken dış etkenlerden kolaylıkla rahatsız oluyorum.	,777			
34. Konuştuğum konuyla ilgili soru sorulduğunda kaygılanıyorum.	,747			
36. Anadili Arapça olanlarla konuşmaktan çekiniyorum.	,747			
33. Arapça konuşma becerimin iyi olduğunu düşünmüyorum.	,728			

26. Arapça konuşurken kendimi gergin hissediyorum.	,678			
35. Konuşma sınavlarında istediğim başarıyı elde edebileceğimi düşünmüyorum.	,624			
37. Konuşurken yeteri kadar konsantre olamıyorum.	,572			
23. Konuşurken tamlamaları (isim tamlaması, sıfat tamlaması vb.) kullanmakta zorlanıyorum.		,796		
21. Konuşurken edatları kullanmakta zorlanıyorum.		,793		
22. Konuşurken bağlaçları kullanmakta zorlanıyorum.		,749		
24. Konuşurken cümlenin ögelerini (özne, yüklem, zarf, tümleç, vb.) doğru yerde kullanmakta zorlanıyorum.		,711		
19. Arapça dil bilgisi kurallarına hâkim olmadığım için Arapça konuşurken zorlanıyorum.		,696		
18. Türkçe ile Arapça arasındaki cümle yapısından kaynaklanan farklılıklar nedeniyle Arapça konuşurken zorlanıyorum.		,675		
40. Telaffuzları birbirine benzeyen kelimeleri konuşurken karıştırıyorum.			,885	
41. Derste kullanılan materyallerin içeriği konuşma yaparken zorlanmama neden oluyor.			,852	
42. Derste konuşmamı geliştirecek materyaller kullanılmadığı için zorlanıyorum.			,798	
46. Ders esnasında konuştuğumuz konular genelde ilgimi çekmiyor.			,726	
44. Ders esnasında etkinliklere yer verilmediği için motive olamıyorum.			,600	
14. Konuşurken deyimleri kullanmakta zorlanıyorum.				,842
12. Konuşurken mecaz anlamlı kelimeleri kullanmakta zorlanıyorum.				,806
11. Konuşurken ifade etmek istediğim kelimenin Arapçasını hatırlamakta zorlanıyorum.				,754
13. Konuşurken eşdizimleri kullanmakta zorlanıyorum.				,740
10. Akıcı konuşabilmek için Arapçada öğrenmem gereken çok kelime olduğunu düşünüyorum.				,589

Bu ölçek için optimum sonuçlar veren Varimax yöntemiyle rotasyon yapılarak ölçekte yer alan maddeler birbiriyle ilişkili olanların boyut indirgenmesi sağlanmıştır. Faktör analizlerinde kullanılan Varimax yöntemi en yaygın döndürme yöntemidir (Johnson & Wichern, 2007). Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, Varimax faktör döndürmesi sonucunda ölçek soruları 4 faktörde anlamlı bir şekilde gruplandırılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 15, 16, 17, 20, 25, 27, 29, 30, 38, 39, 43, 45 ve 47. maddeler belirli faktörler altında toplanmadığı bulunmuş olup, maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Belirlenen faktörler altında toplanmayan bu 22 madde çıkarılarak, 25 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Her bir faktör, farklı bir alt boyutu göstermektedir. "Faktör 1: Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler, Faktör 2: Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler, Faktör 3: Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler, Faktör 4: Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler" olarak belirlenmiştir. Buna göre; Faktör 1'de 28, 32, 31, 34, 36, 33, 26, 35 ve 37.maddeler yer almıştır. Faktör 2'de 23, 21, 22, 24, 19 ve 18.maddeler yer almıştır. Faktör 3'de 40, 41, 42, 46 ve 44. maddeler yer almıştır. Faktör 4'de 14, 12, 11, 13 ve 10. maddeler yer almıştır.

3.7. Arapça Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Problemleri Belirleme Ölçeği'nin Geliştirilme Süreci

"Arapça Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Problemleri Belirleme Ölçeği"nin hazırlanma sürecinde konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemek için uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Ölçek için toplam 45 madde belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini ve güvenirliğini belirlemek için ön uygulama araştırma konusuyla ilgili alanlarda öğrenim gören 147 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekteki seçenekler "tamamen katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Öğrencilere araştırma ve geliştirilen ölçek hakkında bilgiler verilmiş ve öğrencilerden ölçeği samimi ve gerçek düşüncelerle cevaplandırmaları istenmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan nicel veriler bilgisayar istatistik programı SPSS 26 istatistik programı kullanarak çözümlenmiş olup ölçek güvenilir ve geçerli bulunmuştur.

Çalışma grubundan elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile açıklanabilir. Kaiser-Meyer-Olkin testi sonucunda, değerin 0.50'den düşük olması halinde faktör analizine devam edilemeyeceği yorumu yapılır (Büyüköztürk, Çokluk & Şekercioğlu, 2012).

Tablo 7

Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alpha Katsayısı	Soru Sayısı (N of Items)
,966	45

Karasar (2014, s.48) güvenirliğin aynı şeyi bağımsız ölçümler arasındaki kararlılık olduğunu ve ölçümlerden elde edilen değer 1.00'e yaklaştıkça güvenirliğin yüksek olduğunu belirtmiştir. Her bir faktör için bulunmuş güvenirlik katsayısı minimum olarak belirlenmiş 0,70'ten fazla olduğu için ölçek güvenirliği sağlamıştır. Yukarıdaki tabloda, ölçeğin güvenirlik analizi sonuçları verilmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0,966 olarak bulunmuştur. Buna göre bu ölçek sorularına ait Cronbach's Alpha değerinin %80'in üzerinde çıkması ölçek maddelerinin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 8

Ölçek Maddelerine Ait Faktör Analizi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçümü		,879
Barlett'in küresellik testi	Yaklaşık Khi-Kare	1793,435
	Serbestlik Derecesi	276
	Anlamlılık Düzeyi	,000

Çalışma grubundan elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile açıklanabilir. KMO testi sonucunda değerin 0.50'den düşük olması halinde faktör analizine devam edilemeyeceği yorumu yapılır. (Büyüköztürk, Çokluk & Şekercioğlu, 2012). 195 adet öğrenciye uygulanan ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği ölçümü ,879 olarak saptanmış ve Barlett'in küresellik testi sonucunda yaklaşık Khi-Kare 1793,435 değeri, serbestlik derecesi 276 ve anlamlılık düzeyi <,000 olarak bulunmuştur. Field (2000) Kaiser-Meyer-Olkin testi için 0.50 değerinin alt sınır olması gerektiğini ve KMO≤0.50 için veri kümesinin faktörlenemeyeceğini belirtmiştir. KMO testi sonucuna göre yapılan faktör analizi testi yüksek güvenirlik (0,879>0,50) sağlamaktadır. Ayrıca Bartlett testi

sonucu da anlamlıdır (p<0,05). Bu iki ölçüte göre bakıldığında veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu söylenebilir.

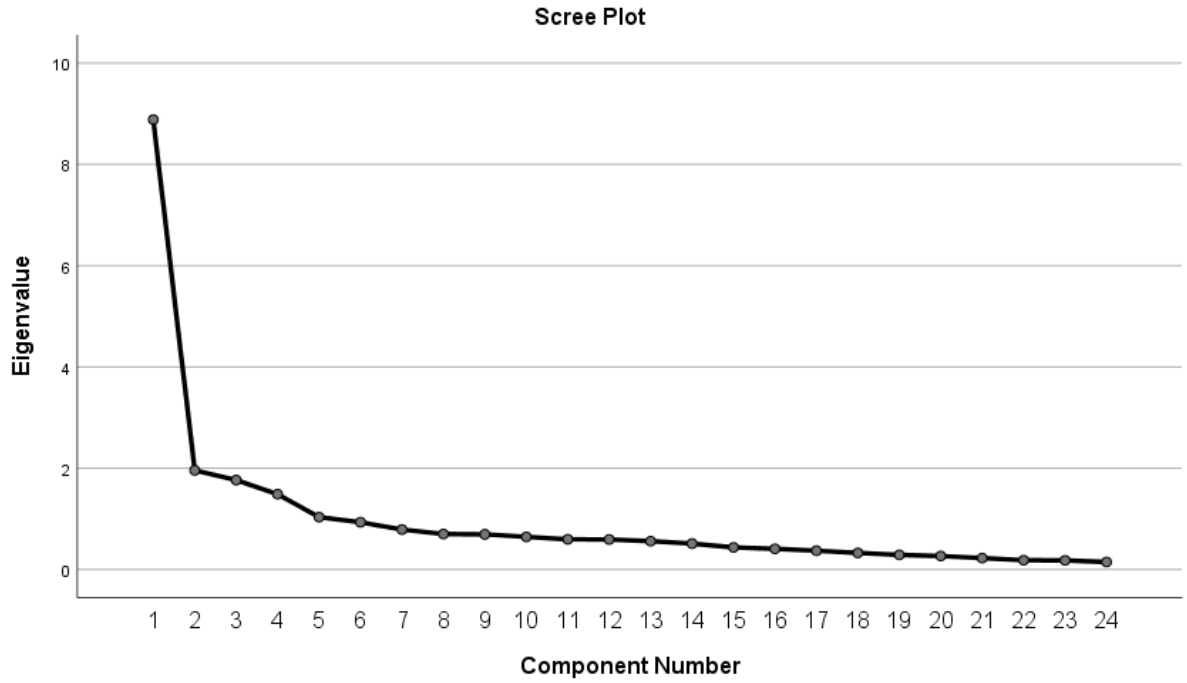
Tablo 9

Faktörlerin Varyansı Açıklama Güçleri

Bileşen (Component)	Başlangıç Özdeğerleri (Initial Eigenvalues)			Döndürülmüş Yükler Toplamları (RotationSums of Squared Loadings)		
	Total	Varyans %	Kümülatif %	Total	Varyans %	Kümülatif %
1	8,884	37,018	37,018	8,884	37,018	37,018
2	1,959	8,163	45,181	1,959	8,163	45,181
3	1,766	7,360	52,540	1,766	7,360	52,540
4	1,486	6,193	58,734	1,486	6,193	58,734

Faktör 1: Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler
Faktör 2: Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler
Faktör 3: Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler
Faktör 4: Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler

Yukarıdaki tabloda; "özdeğer (eigenvalue) istatistiği" ve "faktörlerin varyansı açıklama güçleri" verilmiştir. Çalışmada, başlangıçtaki özdeğer istatistiği anlamlı olan faktörler belirlenmiştir. Özdeğer istatistiği 1,4'ten büyük olan 4 faktör söz konusudur. Birinci faktör toplam varyansın %37,01'ini açıklamaktadır. Birinci ve ikinci faktörler birlikte toplam varyansın %45,18'ini açıklamaktadır. Sırasıyla diğer faktörler kümülatif olarak tabloda görüldüğü gibi 4 faktör birlikte toplam varyansın %58,73'ünü açıklamaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda, soruları 4 faktörde anlamlı bir şekilde alt boyutlara ayrılarak ölçek maddeleri gruplandırılmıştır.



Şekil 13. Çizgi Grafiği

Yukarıdaki grafik, özdeğer istatistiğine göre kaç faktör alabileceğimizi görsel olarak göstermektedir. Buna göre çizginin keskin şekilde kırıldığı yerden faktör sayısı belirlenebilir. Bu durumda faktör sayısını 4 olarak belirlenmesi uygun olacaktır.

Tablo 10

Varimax Döndürmesi Sonucu Faktör Yük Değerleri ve Faktör Sınıflaması

Maddeler	F1	F2	F3	F4
16. Dinleme yaparken eşdizimleri anlamakta zorlanıyorum	,822			
17. Dinleme yaparken deyimleri anlamakta zorlanıyorum.	,790			
15. Dinleme yaparken mecaz anlamlı kelimeleri anlamakta zorlanıyorum.	,749			
29. Dinlediğimi anlayamayınca kaygılanıyorum.	,728			
30. Dinlediğimi yanlış anlamaktan korkuyorum	,720			
13. Dinlediğimi anlamak için Arapçada öğrenmem gereken çok kelime olduğunu düşünüyorum.	,688			
12. Dinlediğim konuşma, ses kaydı, video ve şarkıda geçen çoğu kelimenin anlamını bilmiyorum.	,669			

14. Dinleme yaparken Arapça bir kelimenin Türkçesini hatırlama konusunda zorlanıyorum.	,639			
37. Hızlı konuşulduğunda dinlediğimi anlamıyorum.	,579			
9. Dinlediğim metinde ya da konuşmada geçen sayıları anlamakta zorlanıyorum.	,465			
40. Ders esnasında çok farklı konuda (politika, ekonomi, spor vb.) kullanılan materyaller içeriği dinlediğimi anlamada zorlanmama neden oluyor.	,461			
7. Bir konuşma dinlediğimde fasih ile lehçeyi ayırt edemiyorum.	,382			
26. Dinleme yaparken tamlamalarını (isim tamlaması, sıfat tamlaması vb.) ayırt edemiyorum.		,746		
28. Dinlediğim cümlenin ögelerini (özne, yüklem, zarf, tümleç, vb.) ayırt etmekte zorlanıyorum.		,761		
25. Dinlediğim bir cümlede bağlaçları anlamakta zorlanıyorum.		,695		
23. Dinlediğim bir cümlede edatları anlamakta zorlanıyorum.		,602		
20. Arapça dinleme yaparken duyduklarımı kâğıda doğru bir şekilde aktaramıyorum.		,573		
44. Sınıf içerisinde yeterli koşul sağlanamadığı için dinleme becerimi geliştiremiyorum.			,757	
42. Derste dinlediğimi anlamama yardımcı olacak açıklamalar içeren materyaller kullanılmadığı için zorlanıyorum.			,728	
43. Ders esnasında dinlediğim konuyla ilgili soru sorulduğunda kaygılanıyorum.			,669	
41. Derste uygulanan etkinliklerin dinleme becerimi geliştirdiğini düşünmüyorum.			,664	
31. Arapça dinleme aktivitesi genel olarak ilgimi çekmiyor.				,842
33. Dinlediğim materyaller çoğu zaman ilgimi çekmiyor.				,826
32. Arapça konuşma becerimin iyi olduğunu düşünmüyorum.				,636

Bu ölçek için optimum sonuçlar veren Varimax yöntemiyle rotasyon yapılarak ölçekte yer alan maddeler birbiriyle ilişkili olanların boyut indirgenmesi sağlanmıştır. Faktör analizlerinde kullanılan Varimax yöntemi en yaygın döndürme yöntemidir (Johnson & Wichern, 2007).

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere Varimax faktör döndürmesi sonucunda ölçek soruları 4 faktörde anlamlı bir şekilde gruplandırılmıştır. Her bir faktör, farklı bir alt boyutu göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 18, 19, 21, 22, 24, 27, 34, 35, 36, 38, 39 ve 45. maddeler belirli faktörler altında toplanmadığı bulunmuş olup, maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Belirlenen faktörler altında toplanmayan bu 21 madde çıkarılarak, 24 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Faktör 1: Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler, Faktör 2: Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler, Faktör 3: Dinleme Becerileri Öğretiminden Kaynaklanan Problemler, Faktör 4: Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler" olarak gruplanmıştır. Buna göre; Faktör 1'de 16, 17, 15, 29, 30, 13, 12, 14, 37, 9, 40 ve 7. maddeler yer almıştır. Faktör 2'de 26, 28, 25, 23 ve 20. maddeler yer almıştır. Faktör 3'de 44, 42, 43 ve 41. maddeler yer almıştır. Faktör 4'de 31, 33 ve 32. maddeler yer almıştır.

3.8. Doğrulayıcı Faktör Analizi

3.8.1. Konuşma Becerileri Problem Tespit Ölçeği DFA

Konuşma becerileri ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ortaya çıkan 4 faktörlü modelin yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanarak test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, değişkenler arasında önceden saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesidir (Büyüköztürk, 2018, s. 133). Model uyum indeksleri olarak Chi-Square/Degree of Freedom (χ2/df), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), Comparative Fit Index (CFI) ve Tucker-Lewis Index (TLI) değerleri incelenmiştir. Tablo 11'de konuşma becerileri ölçeğinin DFA sonuçları verilmiştir.

Tablo 11

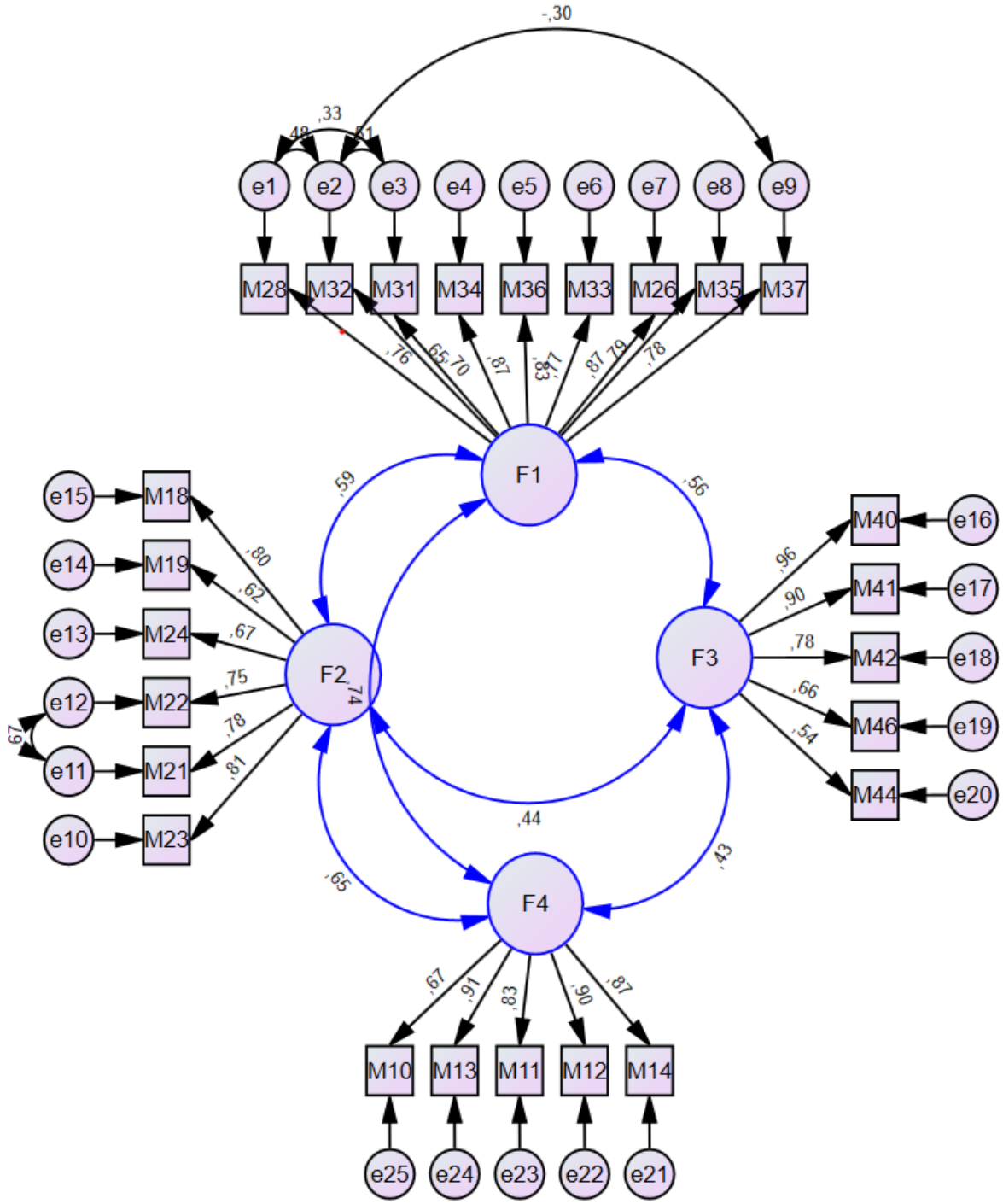
Konuşma Becerileri Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

X^2	df	χ^2/df	p	SRMR	RMSEA	CFI	TLI
580,02	269	2,15	,00	,0734	,099	,86	,85

Not. x2=ki kare, df=serbestlik derecesi, p=p değeri, RMSEA=hata kareler ortalamasının karekökü, CFI=karşılaştırmalı uyum iyiliği, TLI=Tucker-Lewis endeksi.

Analizler sonucunda, bazı maddeler arasında modifikasyon önerileri ortaya çıkmıştır. Bu modifikasyon önerileri incelendiğinde; aynı faktörler altında yer alan m1 ile m2; m2 ile m3; m1 ile m3; m2 ile m9 ve M11 ile M12 maddeleri arasında modifikasyon önerilerinin bulunduğu

görülmüştür. Modifikasyon önerileri doğrultusunda iki madde arasında gizil bir ilişkinin kabul edilebilir olacağı düşünülerek modifikasyon önerileri dikkate alınmıştır. Modele en yüksek katkı yapacağı ön görülen maddeler arasından modifikasyon işlemleri sırasıyla uygulanmıştır.



Not. f1=duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler, f2=dilin yapısından kaynaklanan problemler, f3=konuşma becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler, f4=kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemler

Şekil 14. Konuşma Becerileri Ölçeğine İlişkin Path Diagramı

Modifikasyon işleminin ardından modele ilişkin elde edilen değerler Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Modifikasyon Sonrası Konuşma Becerileri Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

X^2	df	χ^2/df	p	SRMR	RMSEA	CFI	TLI
460,7	264	1,74	,00	,0672	,079	,91	,90

Tablo 12'de yer alan uyum indeksleri incelendiğinde x2/df (serbestlik derecesi) değerinin 1,74 olduğu görülmektedir. x2/df oranı 1/3 ve daha düşük oranda ise iyi uyum, 1/5'e kadar olan oranlar ise yeterli, iyi düzeyde uyum olduğu anlamına gelmektedir (Marsh & Hocevar, 1988; akt. Sümer, 2000, s. 59). Karşılaştırmalı uyum iyiliği (CFI) 0,91, Tucker-Lewis endeksi (TLI) 0,90 ve standardize edilmiş hata kareler ortalamasının karekökü (SRMR) 0,67'dir. SRMR değeri ≤ 0,08, CFI ve TLI değerleri ise ≥ 0,95 olmalıdır (Hu & Bentler, 1999, s. 1). Hata kareler ortalamasının karekökü (RMSEA) 0,079'dur. RMSEA değerinin 0,05'ten küçük olması mükemmel uyum, 0,08'den küçük olması iyi uyum anlamına gelmektedir (Browne & Cudeck, 1993, s. 329). Hooper, Coughlan ve Mullen (2008) RMSEA değerinin 0,08'den küçük olması gerektiğini ifade etmektedir (s. 54). Bu bilgiler doğrultusunda elde edilen değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

3.8.2. Dinleme Becerileri Problem Tespit Ölçeği DFA

Dinleme becerileri ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ortaya çıkan 4 faktörlü modelin yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanarak test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, değişkenler arasında önceden saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesidir (Büyüköztürk, 2018, s. 133). Model uyum indeksleri olarak Chi-Square/Degree of Freedom (χ2/df), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), Comparative Fit Index (CFI) ve Tucker-Lewis Index (TLI) değerleri incelenmiştir. Tablo 13'te konuşma becerileri ölçeğinin DFA sonuçları verilmiştir.

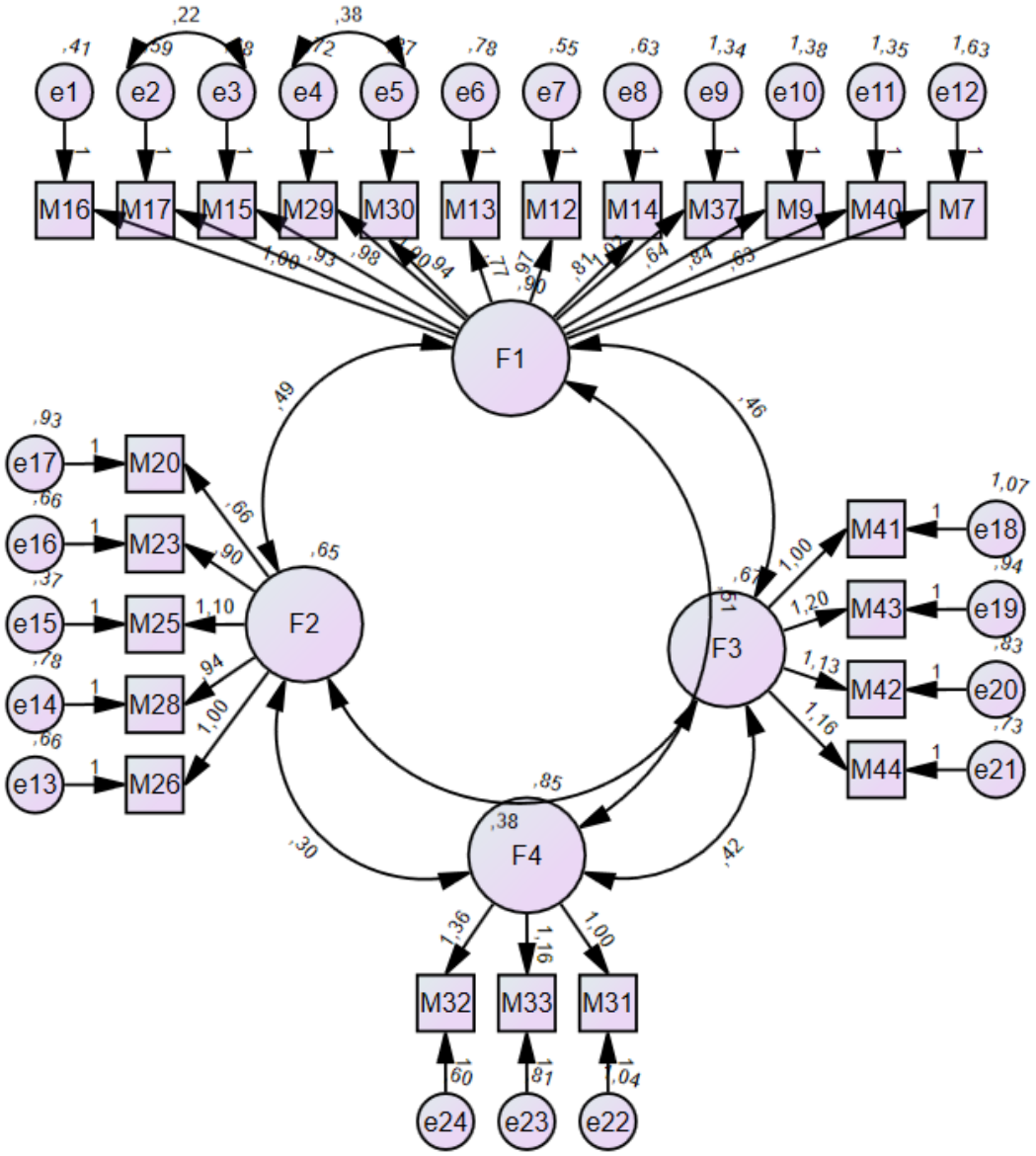
Tablo 13

Dinleme Becerileri Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

X^2	df	χ^2/df	p	SRMR	RMSEA	CFI	TLI
440,1	246	1,78	,00	,0676	,074	,88	,86

Not. x2=ki kare, df=serbestlik derecesi, p=p değeri, RMSEA=hata kareler ortalamasının karekökü, CFI=karşılaştırmalı uyum iyiliği, TLI=Tucker-Lewis endeksi.

Analizler sonucunda, bazı maddeler arasında modifikasyon önerileri ortaya çıkmıştır. Bu modifikasyon önerileri incelendiğinde; aynı faktörler altında yer alan m2 ile m3 ve m4 ile m5 maddeleri arasında modifikasyon önerilerinin bulunduğu görülmüştür. Modifikasyon önerileri doğrultusunda iki madde arasında gizil bir ilişkinin kabul edilebilir olacağı düşünülerek modifikasyon önerileri dikkate alınmıştır. Modele en yüksek katkı yapacağı ön görülen maddeler arasından modifikasyon işlemleri sırasıyla uygulanmıştır.



Not. f1= kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemler, f2=dilin yapısından kaynaklanan problemler, f3=dinleme becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler, f4=derste kullanılan materyallerden kaynaklanan problemler

Şekil 15. Dinleme Becerileri Ölçeğine İlişkin Path Diagramı

Tablo 14

Modifikasyon Sonrası Dinleme Becerileri Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

X^2	df	χ^2/df	p	SRMR	RMSEA	CFI	TLI
391,6	244	1,60	,00	,0653	,064	,91	,89

Tablo 14'te yer alan uyum indeksleri incelendiğinde x2/df (serbestlik derecesi) değerinin 1,60 olduğu görülmektedir. x2/df oranı 1/3 ve daha düşük oranda ise iyi uyum, 1/5'e kadar olan oranlar ise yeterli, iyi düzeyde uyum olduğu anlamına gelmektedir (Marsh & Hocevar, 1988; akt. Sümer, 2000, s. 59). Karşılaştırmalı uyum iyiliği (CFI) 0,91, Tucker-Lewis endeksi (TLI) 0,89 ve standardize edilmiş hata kareler ortalamasının karekökü (SRMR) 0,65'dir. SRMR değeri ≤ 0,08, CFI ve TLI değerleri ise ≥ 0,95 olmalıdır (Hu & Bentler, 1999, s. 1). Tucker-Lewis endeksi (TLI 0.90'a çok yakın olduğu için kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir. Hata kareler ortalamasının karekökü (RMSEA) 0,079'dur. RMSEA değerinin 0,05'ten küçük olması mükemmel uyum, 0,08'den küçük olması iyi uyum anlamına gelmektedir (Browne & Cudeck, 1993, s. 329). Hooper, Coughlan ve Mullen (2008) RMSEA değerinin 0,08'den küçük olması gerektiğini ifade etmektedir (s. 54). Bu bilgiler doğrultusunda elde edilen değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

3.9. Güvenirlik Analizi

Geçerliği desteklenen ölçeklerin güvenirliklerine ilişkin Cronbach Alpfa (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Konuşma becerileri ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,93'tür. Dinleme becerileri ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise 0,92'dir.Test puanlarının güvenirliği için güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2018, s. 183). Elde edilen değere göre ölçeklerin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeklerin alt faktörlerine ait güvenirliği ölçmek için Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı AFA yapılan ilk örneklem grubu üzerinde hesaplanırken, Cronbach Alfa, maddelere ait puanların toplam test puanlarıyla tutarlılığını gösterir (Büyüköztürk vd. 2017, s. 115).

Tablo 15

Konuşma Becerileri Ölçeğinin Alt Faktörlere İlişkin Güvenirlik Sonuçları

Faktörler	Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayısı (α)
F1	,91
F2	,88
F3	,71
F4	,89
Ölçeğin	

Konuşma becerileri ölçeği güvenirlik analizi sonuçlarına göre birinci faktör duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlere yönelik maddelerin Cronbach Alfa değeri 0,91 olup güvenirliği yüksektir. İkinci faktör olan dilin yapısından kaynaklanan problemlere yönelik maddelerin Cronbach Alfa değeri 0,88 olup güvenirliği yüksektir. Üçüncü faktör konuşma becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemlere yönelik Cronbach Alfa değeri 0,71 olup güvenirlik düzeyi ortadır. Son olarak dördüncü faktör kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik maddelerin Cronbach Alfa değeri 0,89 olup güvenirliği yüksektir. Tablo 15'te görüldüğü gibi her faktöre ait güvenirlik katsayısı 0,70'in üzerindedir ve her bir faktöre ait güvenirlik katsayıları ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 16

Dinleme Becerileri Ölçeğinin Alt Faktörlere İlişkin Güvenirlik Sonuçları

Faktörler	Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayısı (α)
F1	,90
F2	,80
F3	,81
F4	,70

Dinleme becerileri ölçeği güvenirlik analizi sonuçlarına göre birinci faktör kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere yönelik maddelerin Cronbach Alfa değeri 0,90 olup güvenirliği yüksektir. İkinci faktör olan dilin yapısından kaynaklanan problemlere yönelik maddelerin Cronbach Alfa değeri 0,80 olup güvenirliği yüksektir. Üçüncü faktör dinleme becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemlere yönelik Cronbach Alfa değeri 0,81 olup güvenirlik yüksektir. Son olarak dördüncü faktör derste kullanılan materyallerden kaynaklanan problemlere yönelik maddelerin Cronbach Alfa değeri 0,70 olup güvenirliği iyi düzeydedir.

Tablo 16’da görüldüğü gibi her faktöre ait güvenirlik katsayısı 0,70’in üzerindedir ve her bir faktöre ait güvenirlik katsayıları ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Eğitim Fakültelerindeki Arap Dili Eğitimi bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde karşılaştıkları problemlerin tespiti amaçlanmıştır. Araştırmanın deneysel bölümünde ihtiyaç analizi yapılmıştır. Araştırma sorularına yönelik istatistiki sonuçlara ve bu sonuçlara göre araştırmacı yorumlarına yer verilmiştir. Çalışmaya 42'si erkek, 153'ü kadın olmak üzere toplam 195 öğrenci katılmıştır. Tablo 17'de araştırmaya katılanlara yönelik demografik bulgular yer almaktadır.

Tablo 17

Kişisel Verilere Ait Genel Tanımlayıcı İstatistikler

		N	%
Yaş	18-25 yaş	165	%84,6
	25-32 yaş	17	%8,7
	32 yaş ve üstü	13	%6,7
Üniversite	Gazi Üniversitesi	147	%75,4
	Süleyman Demirel Üniversitesi	48	%24,6
Cinsiyet	Kadın	153	%21,5
	Erkek	42	%78,5
Arap ülkesine gitme durumu	Evet	29	%14,9
	Hayır	166	%85,1

Yukarıdaki tabloda kişisel verilere ait genel tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Elde edilen verilere göre 195 katılımcıdan 165'i 18-25 yaş, 17'si 25-32 yaş ve 13'ü 32 yaş ve üstü yaşlarda olduğu ve 153'ü kadın 42'si erkek olduğu görülmektedir. Ölçeğin uygulandığı Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinden 147 katılımcı Gazi Üniversitesi'nden, 48 katılımcı Süleyman Demirel Üniversitesi'nden olduğu ve katılımcıların 29'u daha önce herhangi bir Arap ülkesinde bulunduğu görülmektedir.

Tablo 18

Konuşma Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Genel Dağılım

	Ort.	Std. Sap.	Min.	Max.
Arapça Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Problemler	3,14	,83	1,08	4,46
Duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler	3,22	1,1	1,00	5,00
Dilin yapısından kaynaklanan problemler	2,72	,98	1,00	5,00
Konuşma becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler	2,71	,89	1,00	4,83
Kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemler	3,92	,95	1,00	5,00

Tablo 19

Dinleme Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Genel Dağılım

	Ort.	Std. Sap.	Min.	Max.
Arapça Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Problemler	2,99	,79	1,00	5,00
Kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemler	3,37	,89	1,00	5,00
Dilin yapısından kaynaklanan problemler	2,42	,86	1,00	5,00
Dinleme becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler	2,85	1,09	1,00	5,00
Derste kullanılan materyallerden kaynaklanan problemler	2,57	1,11	1,00	5,00

4.1. İlişkisiz T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Araştırmanın bir diğer amacına yönelik öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre Arapça konuşma ve dinleme becerilerinde yaşanan problemleri belirlemek amacıyla İlişkisiz T-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. T-Testi ve ANOVA, bağımlı değişkene ait ölçümlerin dağılımının her grupta normal dağılım gösterdiği ve bağımlı değişkene ilişkin varyansların her bir örneklem için eşit olduğu gibi varsayımlara sahiptir (Büyüköztürk, 2018, s. 39-48). Normallik, örneklemde bir değişkene ilişkin gözlemlerin normal dağılım göstermesini ifade eder. Grafikte dağılım köşegenler odağında doğrusaldır aynı zamanda çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olması dağılımın normal olduğunu gösterir (Çokluk vd. 2018, s. 15-16). Tabachnick ve Fidell (2012) ise çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile -1,5 arasında ise verilerin normal dağılıyor kabul edildiğini ifade etmiştir. Varyansların homojenliği, bir sürekli değişkendeki puanların dağılımının benzer şekilde diğer değişkene ait puan dağılımında da gözlenmesidir. Varyansların homojenliği Levene Testi ile değerlendirilir. Levene Testi sonucu $p<0,05$ ise anlamlı, yani varyanslar eşit değil, $p<0,05$ ise anlamsız yani varyanslar eşittir (Çokluk vd. 2018, s. 20). ANOVA ve T-Testi yapılmadan önce örneklem grubunun normallik ve varyans homojenliği varsayımlarına bakılmıştır. ANOVA örneklem büyüklüğünün 12'den fazla olduğu durumlarda normallik varsayımlarını, 5'ten büyük olduğunda ise homojenlik varsayımlarını ihlaline karşı güçlüdür (Clinch & Keselman, 1982; Tan, 1982; Tomarken & Serlin, 1896). İlişkisiz T-Testi iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için kullanılırken, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2018, s. 39-48). Öğrencilerin cinsiyet ve bir Arap ülkesinde bulunup bulunmama durumlarına göre konuşma ve dinleme ile ilgili problemlerini tespit etmek amacıyla ilişkisiz T-Testi yapılırken, yaş değişkenine göre farklılıkları tespit etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. İlişkisiz T-Testi ve ANOVA yapılmadan önce öğrencilerin Arapça konuşma ve dinleme ile ilgili problemlerine yönelik puan ortalamaları hesaplanmıştır.

İlişkisiz T-Testi ve ANOVA yapılmadan önce öğrencilerin Arapça konuşma becerileri ve dinleme becerileri puan ortalamaları hesaplanmıştır.

Tablo 20

Konuşma Becerileri Ölçeği Puanları

N	$\bar{X}$	X_{ort}	SS	Min.	Max.
195	3,14	3,24	0,87	1	5

Not. N=örneklem büyüklüğü, $\bar{X}$=ortalamalar, $X_{ort=Ortanca}$ SS=standart sapma, Min.= minimum değer, Max=maksimum değer. Grupların ortalama puanları Toplam Puan/Madde Sayısı olarak hesaplanmıştır.

Maddelere verilen en düşük puan 1 iken, en yüksek puan 5'tir, 3 ortalama değer olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin konuşma becerileri ölçeği puan ortalaması 3,14'dür.

Tablo 21

Dinleme Becerileri Ölçeği Puanları

N	$\bar{X}$	X_{ort}	SS	Min.	Max.
195	2,99	3,08	0,79	1	5

Not. N=örneklem büyüklüğü, $\bar{X}$=ortalamalar, $X_{ort=Ortanca}$ SS=standart sapma, Min.= minimum değer, Max=maksimum değer. Grupların ortalama puanları Toplam Puan/Madde Sayısı olarak hesaplanmıştır.

Maddelere verilen en düşük puan 1 iken, en yüksek puan 5'tir, 3 ortalama değer olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin konuşma becerileri ölçeği puan ortalaması 2.99'dur.

Araştırmada elde edilen verilere "parametrik testler" veya "non-parametrik testler" olmak üzere hangisinin uygun olup olmadığını belirlemek için normallik testi uygulanması gerekmektedir. Buna dayalı olarak konuşma becerilerinde öğrencilerin karşılaştıkları problemleri tespit etmeye yönelik ölçeğin faktörler arası dağılımları Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22

Faktörler Arası Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi	İstatistik	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi
F1	,096	195	,000	,951	195	,000
F2	,081	195	,004	,978	195	,003
F3	,060	195	,088	,983	195	,020
F4	,131	195	,000	,908	195	,000
Toplam	,080	195	,004	,976	195	,002

“Grup büyüklüğünün 50’de küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogrov-Smirnov (K-S) testi, puanların normalliğine uygunluğunu incelemede kullanılan iki testtir” (Büyüköztürk, Çokluk, Köklü, 2017, s.146). Araştırmanın örneklem sayısı 195 olduğunu için Kolmogrov-Smirnow (K-S) testinin verileri incelenmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını gösteren kısım anlamlılık düzeyidir. Anlamlılık düzeyi 0,05’ten küçük olması gerekmektedir. Yukarıdaki verilen tabloda faktör 1 (duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler) [P(.000) < .05], faktör 2 (dilin yapısından kaynaklanan problemler) [P(.004) < .05], faktör 3 (konuşma becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler) [P(.088) > .05], faktör 4 (kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemler) [P(.004) < .05] ve faktörlerin toplamında anlamlılık düzeyi [P(.004) < .05] değerindedir. Bu değerler 0,05’ten küçük olduğu için normal dağılım göstermektedir.

4.1.1. İlişkisiz T-Testi

İlişkisiz T-Testi, iki bağımsız değişkenin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2017, s. 148). Araştırmada Arapça konuşma becerileri bağımlı değişken iken, bağımsız değişken cinsiyet ve katılımcıların Arap ülkesine gitme durumlarıdır. İlişkisiz T-Testi ile cinsiyet ve ülke bağımsız değişkenlerinin ortalamaları arasında Arapça konuşma ve dinleme becerilerine yönelik anlamlı bir fark olup olmadığı ölçülmek istenmektedir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı fark olup olmadığına bakmak için ilk olarak cinsiyet bağımsız değişkeni ele alınmıştır. “Arapça konuşma becerilerinde öğrencilerin karşılaştığı problemlere yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bunun test edilebilmesi için t-testi yapılmış olup sonuçları Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23

Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kadın	153	80,43	20,07	193	2,40	,017
Erkek	42	71,83	22,09			

Tablo 23'te görüldüğü üzere, Arapça konuşma becerilerinde öğrencilerin karşılaştığı problemler cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir t(193)=2,40, p(.017)< .05]. Kadın öğrencilerin Almanca konuşmaya yönelik kaygıları ($\bar{X}$ = 80,43) erkek öğrencilerden ($\bar{X}$ = 71,83) daha fazladır. Bu bulgu öğrencilerin cinsiyete göre Arapça konuşma becerilerinde karşılaşılan sorunlara yönelik değerler arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (p< 0,05). Öğrencilerin Arapça konuşma becerilerinde yaşanan sorunlar ile cinsiyete arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 24

Cinsiyet Değişkenine Göre Konuşma Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırma Sonuçları

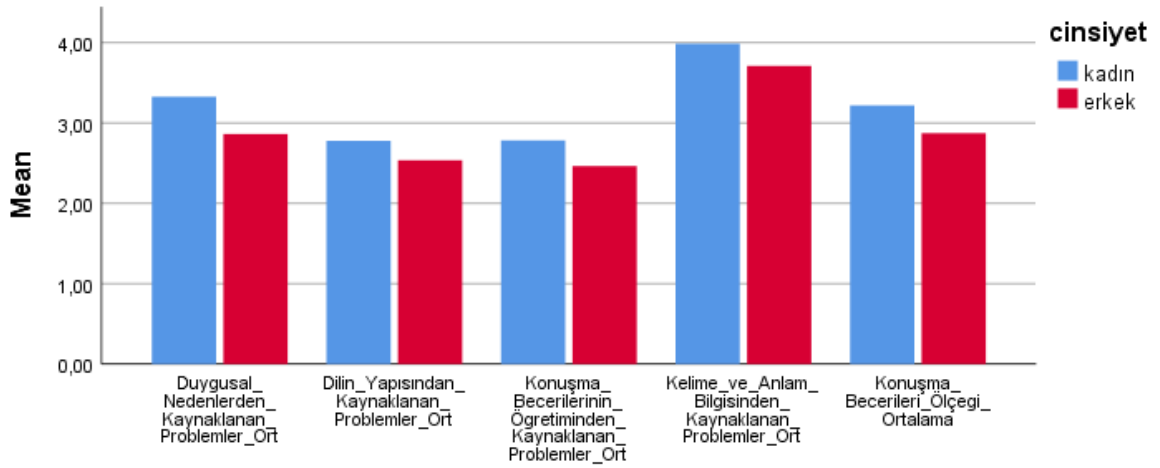
		N	Ort.	Std. Sap.	*p.
Arapça Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Problemler	Erkek	153	3,2175	,80308	,017
	Kadın	42	2,8733	,88398	
Duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler	Erkek	42	3,3261	1,07255	,016
	Kadın	153	2,8624	1,16891	
Dilin yapısından kaynaklanan problemler	Erkek	153	2,7778	,98638	,158
	Kadın	42	2,5357	,96310	
Konuşma becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler	Erkek	42	2,7817	,88179	,041
	Kadın	153	2,4619	,92814	
Kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemler	Erkek	153	3,9856	,95617	,098
	Kadın	42	3,7095	,94761	

Tablo 25

Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi

	Varyans Eşitliği Levene Testi		Ortalama Eşitliği T-testi				
	F	Sig.	t	df	Sig. 2 (tailed)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı
Duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler	,231	,631	2,433	193	,016	4,17274	1,71475
Dilin yapısından kaynaklanan problemler	,111	,739	1,416	193	,158	1,45238	1,02584
Konuşma becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler	,202	,653	2,058	193	,041	1,59897	,77679
Kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemler	,076	,784	1,661	193	,098	1,38049	,83124
Ölçek Geneli	,700	,404	2,407	193	,017	8,60458	3,77661

Tablo 25'te görüldüğü üzere, Arapça konuşma becerilerinde öğrencilerin karşılaştığı problemler cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir [P(.017) < .05]. Alt boyutlarda cinsiyete değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakıldığında duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlerde cinsiyete göre anlamlı fark görülmektedir [P(.016)<.05]. Dilin yapısından kaynaknan problemlerde cinsiyete göre anlamlı fark görülmemektedir [P(.158)>.05]. Konuşma becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemlerde cinsiyete göre anlamlı fark fark görülmektedir [P(.014)<.05]. Kelime ve anlam bilgisinden kaynaknan problemlerde cinsiyete göre anlamlı fark görülmemektedir [P(.98)>.05)].



Şekil 16. Konuşma Becerileri Ölçeği Cinsiyet Grafiği

"Arapça dinleme becerilerinde öğrencilerin karşılaştığı problemlere yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bunun test edilebilmesi için t-testi yapılmış olup sonuçları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26

Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X̄	SS	sd	t	p
Kadın	153	76,35	16,71	193	7,1	,000
Erkek	42	55,04	18,17			

Tablo 26'da görüldüğü üzere, Arapça dinleme becerilerinde öğrencilerin karşılaştığı problemler cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir t(193)=7,1, p(.000)< .05]. Kadın öğrencilerin Almanca konuşmaya yönelik kaygıları (X̄ = 76,35) erkek öğrencilerden (X̄ = 55,04) daha fazladır. Bu bulgu öğrencilerin cinsiyete göre Arapça dinleme becerilerinde karşılaşılan sorunlara yönelik değerler arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (p< 0,05). Öğrencilerin Arapça dinleme becerilerinde yaşanan sorunlar ile cinsiyete arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 27

Cinsiyet Değişkenine Göre Dinleme Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırma Sonuçları

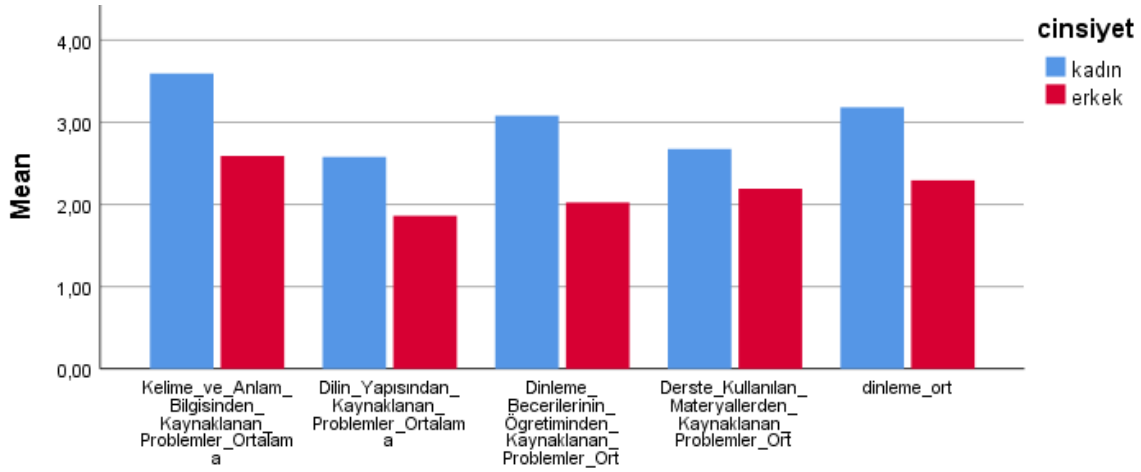
		N	Ort.	Std. Sap.	*p.
Arapça Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Problemler	Erkek	153	3,1816	,69628	,000
	Kadın	42	2,2937	,75719	
Kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemler	Erkek	153	3,5942	,76219	,000
	Kadın	42	2,5893	,89021	
Dilin yapısından kaynaklanan problemler	Erkek	153	2,5778	,82384	,000
	Kadın	42	1,8619	,77584	
Dinleme becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler	Erkek	153	3,0784	1,03733	,012
	Kadın	42	2,0238	,87619	
Derste kullanılan materyallerden kaynaklanan problemler	Erkek	153	2,6754	1,10087	,000

Tablo 28

Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi

	Varyans Eşitliği Levene Testi		Ortalama Eşitliği T-testi				
	F	Sig.	t	df	Sig. 2 (tailed)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı
Kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemler	2,528	,113	7,292	193	,000	12,05929	1,65375
Dilin yapısından kaynaklanan problemler	,026	,872	5,049	193	,000	3,57937	,70889
Dinleme becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler	1,407	,237	6,022	193	,000	4,21849	,70046
Derste kullanılan materyallerden kaynaklanan problemler	,056	,813	2,542	193	,012	1,45472	,57217
Ölçek Geneli	1,142	,287	7,183	193	,000	21,31186	2,96691

Tablo 28'de görüldüğü üzere, Arapça dinleme becerilerinde öğrencilerin karşılaştığı problemler cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir [P(.000) < .05]. Alt boyutlarda cinsiyete değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakıldığında kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemlerde cinsiyete göre anlamlı fark görülmektedir [P(.000)<.05]. Dilin yapısından kaynaknan problemlerde cinsiyete göre anlamlı fark görülmektedir [P(.000)<.05]. Dinleme becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemlerde cinsiyete göre anlamlı fark görülmektedir [P(.000)<.05]. Derste kullanılan materyallerden kaynaklanan problemlerde cinsiyete göre anlamlı fark görülmektedir [P(.012)<.05].



Şekil 17. Dinleme Becerileri Ölçeği Cinsiyet Grafiği

"Arapça konuşma becerilerinde öğrencilerin karşılaştığı problemlere yönelik görüşleri herhangi bir Arap ülkesine gitmiş olmaları değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bunun test edilebilmesi için t-testi yapılmış olup sonuçları Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29

Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Ülke Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Ülke	N	X̄	SS	sd	t	p
Evet	28	76,07	19,61	193	-0,69	,491
Hayır	167	79	20,99			

Yukarıdaki tabloya göre Arapça konuşma becerilerinde öğrencilerin karşılaştığı problemler ülke değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir t(193)=-0,69, p(0,49) > .05]. Bu durumda öğrencilerin Arapça konuşma becerilerinde yaşanan sorunlar ile herhangi bir Arap ülkesine gitme durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Tablo 30

Ülke Değişkenine Göre Konuşma Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırma Sonuçları

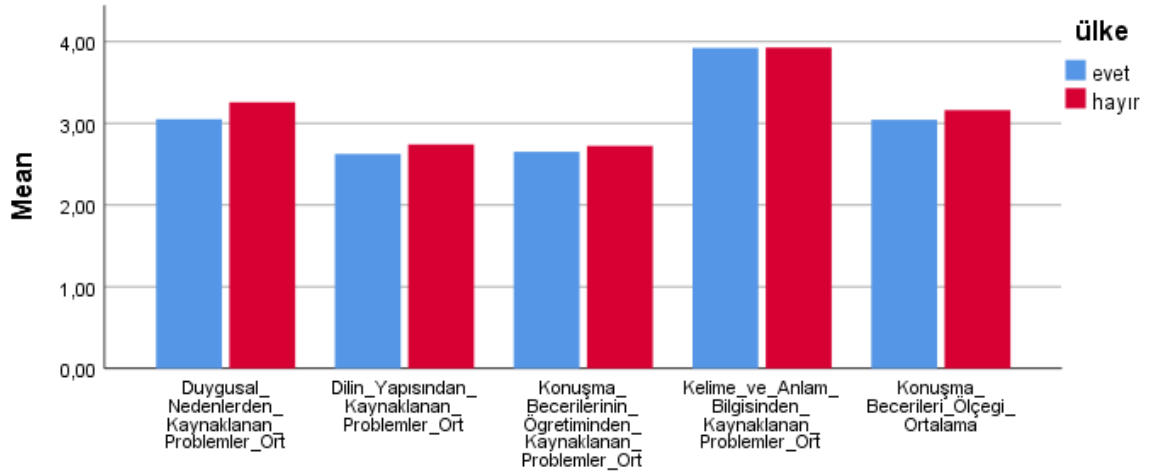
		N	Ort.	Std. Sap.	*p.
Arapça Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Problemler	evet	28	3,0429	,78444	,491
	hayır	167	3,1602	,83964	
Duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler	evet	28	3,0516	1,06766	,369
	hayır	167	3,2555	1,11449	
Dilin yapısından kaynaklanan problemler	evet	28	2,6250	1,13731	,560
	hayır	167	2,7425	,95877	
Konuşma becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler	evet	28	2,6500	,84261	,691
	hayır	167	2,7234	,91038	
Kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemler	evet	28	3,9214	,99233	,978
	hayır	167	3,9269	,95599	

Tablo 31

Ülke Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi

	Varyans Eşitliği Levene Testi		Ortalama Eşitliği T-testi				
	F	Sig.	t	df	Sig. 2 (tailed)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı
Duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler	,316	,575	-,901	193	,369	-1,83512	2,03650
Dilin yapısından kaynaklanan problemler	1,679	,197	-,584	193	,560	-,70509	1,20774
Konuşma becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler	,149	,700	-,399	193	,691	-,36677	,92018
Kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemler	,044	,833	-,028	193	,978	-,02759	,98139
Ölçek Geneli	,172	,679	-,691	193	,491	-2,93456	4,24829

Tablo 31'de görüldüğü üzere, Arapça konuşma becerilerinde öğrencilerin karşılaştığı problemler ülke değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir [P(.491)>.05]. Alt boyutlarda ülke değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakıldığında duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlerde cinsiyete göre anlamlı fark görülmemektedir [P(.369)>.05]. Dilin yapısından kaynaknan problemlerde cinsiyete göre anlamlı fark görülmemektedir [P(.560)>.05]. Konuşma becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemlerde cinsiyete göre anlamlı fark görülmemektedir [P(.691)>.05]. Kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemlerde cinsiyete göre anlamlı fark görülmemektedir [P(.978)>.05].



Şekil 18. Konuşma Becerileri Ölçeği Ülke Grafiği

"Arapça dinleme becerilerinde öğrencilerin karşılaştığı problemlere yönelik görüşleri herhangi bir Arap ülkesine gitmiş olmaları değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bunun test edilebilmesi için t-testi yapılmış olup sonuçları Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32

Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Ülke Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Ülke	N	X̄	SS	sd	t	p
Evet	28	56,96	18,65	193	-4,65	,000
Hayır	167	74,25	18,1			

Tablo 32'de görüldüğü üzere, Arapça dinleme becerilerinde öğrencilerin karşılaştığı problemler ülke değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir t(193)=-4,659, p(,000) <.05]. Bu durumda öğrencilerin Arapça dinleme becerilerinde yaşanan sorunlar ile herhangi bir Arap ülkesine gitme durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 33

Ülke Değişkenine Göre Dinleme Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırma Sonuçları

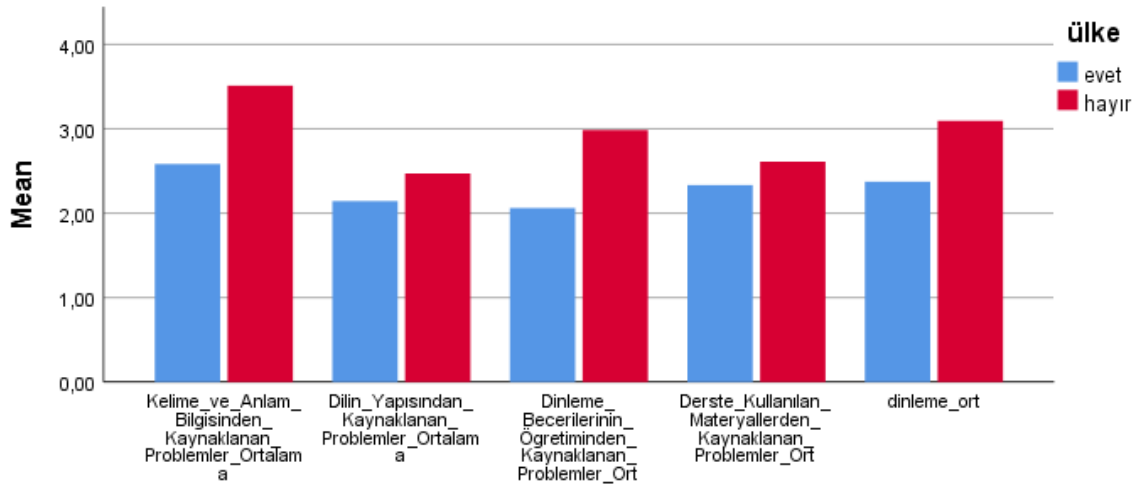
		N	Ort.	Std. Sap.	*p.
Arapça Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Problemler	evet	28	2,3735	,77740	,000
	hayır	167	3,0938	,75420	
Kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemler	evet	28	2,5833	,98262	,000
	hayır	167	3,5110	,80424	
Dilin yapısından kaynaklanan problemler	evet	28	2,1429	,71773	,063
	hayır	167	2,4707	,87896	
Dinleme becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler	evet	28	2,0625	,95167	,000
	hayır	167	2,9835	1,06106	
Derste kullanılan materyallerden kaynaklanan problemler	evet	28	2,3333	1,05018	,000
	hayır	167	2,6108	1,11798	

Tablo 34

Ülke Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi

	Varyans Eşitliği Levene Testi		Ortalama Eşitliği T-testi				
	F	Sig.	t	df	Sig. 2 (tailed)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı
Kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemler	3,386	,067	-5,463	193	,000	-11,13174	2,03762
Dilin yapısından kaynaklanan problemler	1,146	,286	-1,870	193	,063	-1,63901	,87630
Dinleme becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler	,810	,369	-4,310	193	,000	-3,68413	,85479
Derste kullanılan materyallerden kaynaklanan problemler	,936	,334	-1,225	193	,222	-,83234	,67925
Ölçek Geneli	,447	,505	-4,656	193	,000	-17,28721	3,71249

Tablo 34'te görüldüğü üzere, Arapça dinleme becerilerinde öğrencilerin karşılaştığı problemler ülke değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir [P(.000) < .05]. Alt boyutlarda ülke değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakıldığında kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemlerde ülke değişkenine göre anlamlı fark görülmektedir.



Şekil 19. Dinleme Becerileri Ölçeği Ülke Grafiği

"Arapça konuşma becerilerinde öğrencilerin karşılaştığı problemlere yönelik görüşleri herhangi bir üniversite değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bunun test edilebilmesi için t-testi yapılmış olup sonuçları Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35

Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Ünversite Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Üniversite	N	X̄	SS	sd	t	p
Gazi Üniversitesi	147	79,12	20,04	193	0,64	,523
Süleyman Demirel	48	76,91	23,01			

Tablo 35'te görüldüğü üzere, Arapça konuşma becerilerinde öğrencilerin karşılaştığı problemler üniversite değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir t(193)=-0,64, p(0,523) > .05]. Bu durumda öğrencilerin Arapça konuşma becerilerinde yaşanan sorunlar ile üniversite değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Tablo 36

Üniversite Değişkenine Göre Konuşma Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırma Sonuçları

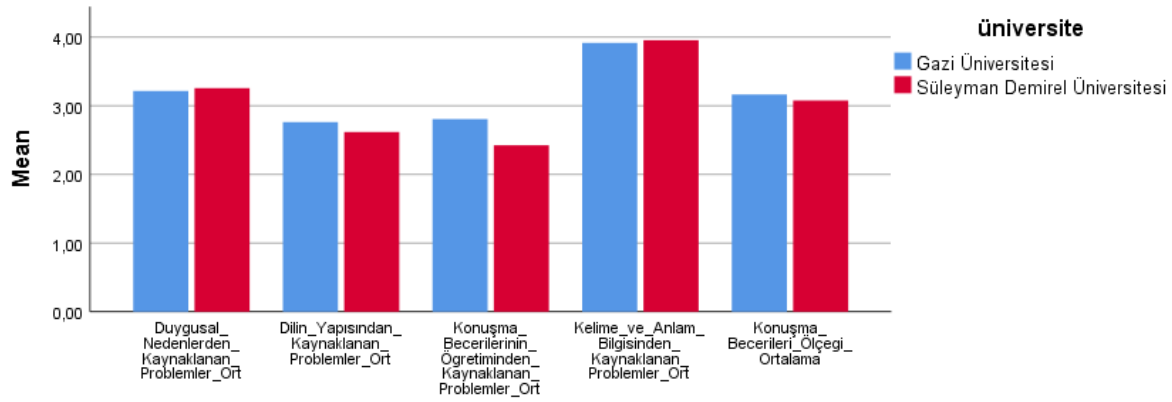
		N	Ort.	Std. Sap.	*p.
Arapça Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Problemler	Gazi Üniversitesi	147	3,1652	,80173	,523
	Süleyman Demirel Üniversitesi	48	3,0767	,92075	
Duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler	Gazi Üniversitesi	147	3,2162	1,06802	,825
	Süleyman Demirel Üniversitesi	48	3,2569	1,23221	
Dilin yapısından kaynaklanan problemler	Gazi Üniversitesi	147	2,7608	,95883	,384
	Süleyman Demirel Üniversitesi	48	2,6181	1,06078	
Konuşma becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler	Gazi Üniversitesi	147	2,8068	,82708	,010
	Süleyman Demirel Üniversitesi	48	2,4250	1,04911	
Kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemler	Gazi Üniversitesi	147	3,9170	,95339	,816
	Süleyman Demirel Üniversitesi	48	3,9542	,98434	

Tablo 37

Üniversite Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi

	Varyans Eşitliği Levene Testi		Ortalama Eşitliği T-testi				
	F	Sig.	t	df	Sig. 2 (tailed)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı
Duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler	2,327	,129	-,221	193	,825	2,327	,129
Dilin yapısından kaynaklanan problemler	1,743	,188	,872	193	,384	1,743	,188
Konuşma becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler	4,386	,038	2,591	193	,010	4,386	,038
Kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemler	,949	,331	-,233	193	,816	,949	,331
Ölçek Geneli	1,718	,192	,640	193	,523	1,718	,192

Tablo 37'de görüldüğü üzere, Arapça konuşma becerilerinde öğrencilerin karşılaştığı problemler üniversite değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir [P(.523)>.05]. Alt boyutlarda üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakıldığında duygusal nedenlerden kaynaklanan problemlerde üniversite değişkenine göre anlamlı fark görülmemektedir [P(.825)>.05]. Dilin yapısından kaynaknan problemlerde üniversite değişkenine göre anlamlı fark görülmemektedir [P(.384)>.05]. Konuşma becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemlerde üniversite değişkenine göre anlamlı fark görülmektedir [P(.010) <.05]. Kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemlerde üniversite değişkenine göre anlamlı fark görülmemektedir [P(.816)>.05].



Şekil 20. Konuşma Becerileri Ölçeği Üniversite Grafiği

Tablo 38

Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Üniversite Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Üniversite	N	X̄	SS	sd	t	p
Gazi Üniversitesi	147	71,27	18,49	193	-,634	,527
Süleyman Demirel	48	73,29	21,05			

Tablo 38'de görüldüğü üzere, Arapça dinleme becerilerinde öğrencilerin karşılaştığı problemler *üniversite* değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir t(193)=-4,659, [P(.527)>.05]. Bu durumda öğrencilerin Arapça dinleme becerilerinde yaşanan sorunlar ile üniversite değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 39

Üniversite Değişkenine Göre Dinleme Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırma Sonuçları

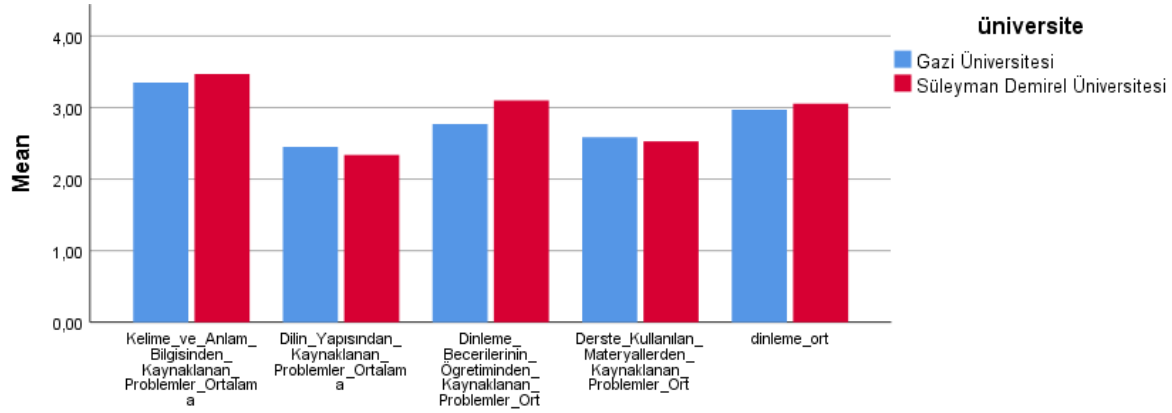
		N	Ort.	Std. Sap.	*p.
Arapça Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Problemler	Gazi Üniversitesi	147	2,9697	,77079	,527
	Süleyman Demirel Üniversitesi	48	3,0538	,87742	
Kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemler	Gazi Üniversitesi	147	3,3481	,88728	,417
	Süleyman Demirel Üniversitesi	48	3,4688	,90631	
Dilin yapısından kaynaklanan problemler	Gazi Üniversitesi	147	2,4517	,80889	,428
	Süleyman Demirel Üniversitesi	48	2,3375	1,01826	
Dinleme becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler	Gazi Üniversitesi	147	2,7704	1,05601	,070
	Süleyman Demirel Üniversitesi	48	3,0990	1,17571	
Derste kullanılan materyallerden kaynaklanan problemler	Gazi Üniversitesi	147	2,5850	1,08791	,757
	Süleyman Demirel Üniversitesi	48	2,5278	1,18667	

Tablo 40

Üniversite Değişkenine Göre Bağımsız Değişken Testi

	Varyans Eşitliği Levene Testi		Ortalama Eşitliği T-testi				
	F	Sig.	t	df	Sig. 2 (tailed)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı
Kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemler	,030	,863	-,814	193	,417	-1,44813	1,77934
Dilin yapısından kaynaklanan problemler	4,530	,035	,795	193	,428	,57100	,71862
Dinleme becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler	,683	,409	-1,819	193	,070	-1,31420	,72240
Derste kullanılan materyallerden kaynaklanan problemler	,730	,394	,310	193	,757	,17177	,55496
Ölçek Geneli	,638	,426	-,634	193	,527	-2,01956	3,18413

Tablo 40'ta görüldüğü üzere, Arapça dinleme becerilerinde öğrencilerin karşılaştığı problemler üniversite değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir [P(.527)>.05]. Alt boyutlarda üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakıldığında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.



Şekil 21. Dinleme Becerileri Ölçeği Üniversite Grafiği

4.1.1. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

ANOVA, iki ya da daha çok örneklem grubunun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Tek Yönlü ANOVA, bir bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerinde etkisini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017, s. 165). Araştırmada bağımsız değişkenlerin yaş bağımlı değişkenin Arapça konuşma ve dinleme becerilerinde yaşadıkları sorunlara etkisini tespit etmek istenilmektedir. Bu analizlerin amacı gruplar arasında Arapça konuşma ve dinleme becerilerinde yaşanan sorunların değişip değişmeyeceğini görebilmektir.

Tablo 41

Öğrencilerin Konuşma Becerileri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	693,49	2	346,7	,802	,450
Gruplariçi	83039,8	192	432,4		
Toplam	83733,3	194			

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yaşa göre Arapça konuşma becerilerinde karşılaşılan sorunlar yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmemektedir ($F = 0,802$, $p(0,450) > 0.05$). Yani, öğrencilerin Arapça konuşma becerilerinde karşılaştığı sorunlar yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 42

Arapça Konuşma Ölçeğinin Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş	N	X̄	SS
18-25	165	79,05	21,69
25-32	17	79,41	13,12
32 ve üstü	13	71,53	71,53

Tablo 43

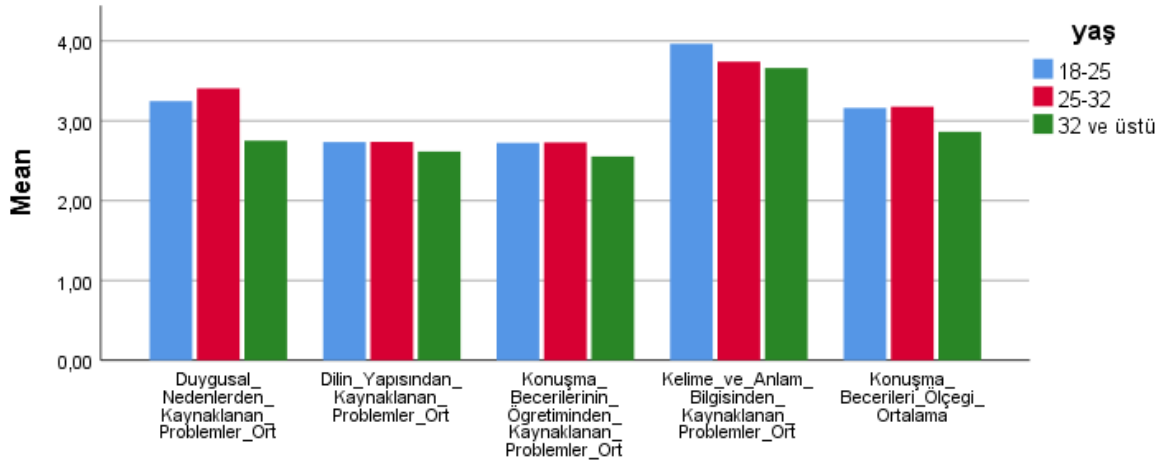
Öğrencilerin Konuşma Becerileri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler	Gruplararası	285,565	2	142,782	1,444	,239
	Gruplariçi	18989,184	192	98,902		
	Toplam	19274,749	194			
Dilin yapısından kaynaklanan problemler	Gruplararası	6,098	2	3,049	,087	,917
	Gruplariçi	6756,487	192	35,190		
	Toplam	6762,585	194			
Konuşma becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler	Gruplararası	8,813	2	4,407	,216	,806
	Gruplariçi	3913,135	192	20,381		
	Toplam	3921,949	194			
Kelime ve anlam kaynaklanan problemler	Gruplararası	43,868	2	21,934	,954	,387
	Gruplariçi	4413,547	192	22,987		
	Toplam	4457,415	194			
Ölçek Geneli	Gruplararası	693,496	2	346,748	,802	,450
	Gruplariçi	83039,858	192	432,499		
	Toplam	83733,354	194			

Not. sd=serbestlik derecesi, F=F değişim istatistiği, p=anlamlılık düzeyi

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yaşa göre konuşma becerilerinde karşılaştıkları problemler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (F = ,802, P(.450)>.05). Yani, öğrencilerin

Arapça konuşma becerilerinde yaşadıkları problemler yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.



Şekil 22. Konuşma Becerileri Ölçeği Yaş Grafiği

Tablo 44

Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1619,3	2	809,6	2,42	,109
Gruplariçi	69333	192	361,1		
Toplam	70953	194			

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yaşa göre Arapça dinleme becerilerinde karşılaşılan sorunlar yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmemektedir (F = 2,42, P(.109)>.05).

Tablo 45

Arapça Dinleme Ölçeğinin Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

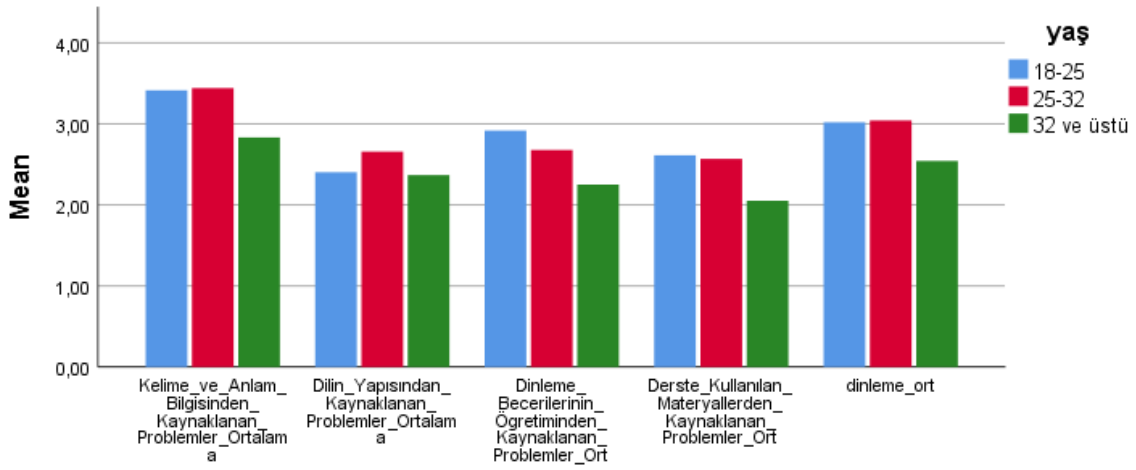
Yaş	N	X̄	SS
18-25	165	79,05	21,69
25-32	17	79,41	13,12
32 ve üstü	13	71,53	71,53

Tablo 46

Öğrencilerin Dinleme Becerileri Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemler	Gruplararası	596,155	2	298,078	2,651	,073
	Gruplariçi	21590,378	192	112,450		
	Toplam	22186,533	194			
Dilin yapısından kaynaklanan problemler	Gruplararası	26,120	2	13,060	,698	,499
	Gruplariçi	3592,167	192	18,709		
	Toplam	3618,287	194			
Dinleme becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler	Gruplararası	94,799	2	47,399	2,519	,083
	Gruplariçi	3612,196	192	18,814		
	Toplam	3706,995	194			
Derste kullanılan materyallerden kaynaklanan problemler	Gruplararası	34,114	2	17,057	1,546	,216
	Gruplariçi	2117,804	192	11,030		
	Toplam	2151,918	194			
Ölçek Geneli	Gruplararası	1619,379	2	809,690	2,242	,109
	Gruplariçi	69333,236	192	361,111		
	Toplam	70952,615	194			

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yaşa göre dinleme becerilerinde karşılaştıkları problemler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (F = 2,24, P(.109)>.05). Yani, öğrencilerin Arapça dinleme becerilerinde yaşadıkları problemler yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.



Şekil 23. Dinleme Becerileri Ölçeği Yaş Grafiği

4.2. Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ölçekten elde edilen veriler ışığında öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirirken karşılaştıkları sorunlar tespit edilmiştir. Öğrencilerin belirlenen 4 alt boyuttaki maddelere verdiği cevaplar incelenerek tablolar değerlendirilmiştir.

Tablo 47

Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım

		N	%
1. Arapça konuşurken dinleyicilerin alay etmesinden korkuyorum.	Kesinlikle katılmıyorum	30	15,4
	Katılmıyorum	47	24,1
	Kararsızım	29	14,9
	Katılıyorum	31	15,9
	Kesinlikle Katılıyorum	58	29,7
2. Konuşurken hata yaptığımda utanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	29	14,9
	Katılmıyorum	32	16,4

	Kararsızım	35	17,9
	Katılıyorum	43	22,1
	Kesinlikle Katılıyorum	56	28,7
3.Konuştuğum konuyla ilgili soru sorulduğunda kaygılanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	27	13,8
	Katılmıyorum	35	17,9
	Kararsızım	39	20,0
	Katılıyorum	36	18,5
	Kesinlikle Katılıyorum	58	29,7
4. Anadili Arapça olanlarla konuşmaktan çekiniyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	40	20,5
	Katılmıyorum	28	14,4
	Kararsızım	25	12,8
	Katılıyorum	41	21,0
	Kesinlikle Katılıyorum	61	31,3
5. Konuşurken dış etkenlerden kolaylıkla rahatsız oluyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	29	14,9
	Katılmıyorum	32	16,4
	Kararsızım	36	18,5
	Katılıyorum	31	15,9
	Kesinlikle Katılıyorum	67	34,4
6. Arapça konuşma becerimin iyi olduğunu düşünmüyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	39	20,0
	Katılmıyorum	39	20,0
	Kararsızım	39	20,0
	Katılıyorum	37	19,0

	Kesinlikle Katılıyorum	41	21,0
7. Arapça konuşurken kendimi gergin hissediyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	22	11,3
	Katılmıyorum	30	15,4
	Kararsızım	27	13,8
	Katılıyorum	36	18,5
	Kesinlikle Katılıyorum	80	41,0
8. Konuşma sınavlarında istediğim başarıyı elde edebileceğimi düşünmüyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	50	25,6
	Katılmıyorum	46	23,6
	Kararsızım	47	24,1
	Katılıyorum	24	12,3
	Kesinlikle Katılıyorum	28	14,4
9. Konuşurken yeteri kadar konsantre olamıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	24	12,3
	Katılmıyorum	43	22,1
	Kararsızım	42	21,5
	Katılıyorum	40	20,5
	Kesinlikle Katılıyorum	46	23,6

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler istatistik oranı ile verilmiştir. Tablodan elde edilen verilere göre öğrencilerin "katılıyorum, kesinlikle katılıyorum" yüzdeleri dikkate alınarak bu alanda zorluk yaşanan konular belirlenmiştir. Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin genel itibariyle konuşurken gergin ve kaygılı hissettikleri ve konuşma esnasında alay edilme ve hata yapma korkusu yaşama konusunda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler konuşma yaparken yeteri kadar konsantre olamadıklarını ve konuşma becerilerinin iyi olmadığını belirtmiştir. Öğrenciler konuşma esnasında soru

sorulduğunda kaygılandıklarını ve ana dili Arapça olan biriyle konuşurken gerildiklerini de belirtmiştir.

Tablo 48

Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım

		N	%
10. Konuşurken tamlamaları (isim tamlaması, sıfat tamlaması vb.) kullanmakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	43	22,1
	Katılmıyorum	58	29,7
	Kararsızım	46	23,6
	Katılıyorum	28	14,4
	Kesinlikle Katılıyorum	20	10,3
11. Konuşurken edatları kullanmakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	34	17,4
	Katılmıyorum	53	27,2
	Kararsızım	52	26,7
	Katılıyorum	34	17,4
	Kesinlikle Katılıyorum	22	11,3
12. Konuşurken bağlaçları kullanmakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	44	22,6
	Katılmıyorum	52	26,7
	Kararsızım	49	25,1
	Katılıyorum	31	15,9
	Kesinlikle Katılıyorum	19	9,7
13. Konuşurken cümlenin ögelerini (özne, yüklem, zarf, tümleç, vb.) doğru yerde kullanmakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	45	23,1
	Katılmıyorum	57	29,2

	Kararsızım	48	24,6
	Katılıyorum	36	18,5
	Kesinlikle Katılıyorum	9	4,6
14. Arapça dil bilgisi kurallarına hâkim olmadığım için Arapça konuşurken zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	37	19,0
	Katılmıyorum	58	29,7
	Kararsızım	43	22,1
	Katılıyorum	37	19,0
	Kesinlikle Katılıyorum	20	10,3
15. Türkçe ile Arapça arasındaki cümle yapısından kaynaklanan farklılıklar nedeniyle Arapça konuşurken zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	23	11,8
	Katılmıyorum	43	22,1
	Kararsızım	47	24,1
	Katılıyorum	58	29,7
	Kesinlikle Katılıyorum	24	12,3

Dilin yapısından kaynaklanan problemlere bakıldığında, tabloda elde edilen verilere göre öğrencilerin tüm maddelerde neredeyse problem yaşadıkları görülmektedir. Tablodan elde edilen verilere göre öğrencilerin "katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum" yüzdeleri dikkate alınarak öğrencilerin genel olarak bu alanda zorluk yaşamadıkları belirlenmiştir. Sadece Türkçe ile Arapça arasındaki cümle yapısından kaynaklanan farklılıklar nedeniyle Arapça konuşurken zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu faktör altında toplanan maddeler genelde Arap dilinin yapısı ve dil bilgisi özelliklerine dair öğrencilerin karşılaştıkları problemleri tespit etmek amaçlı hazırlamıştır. Öğrencilerin genel anlamda dil bilgisi ile ilgili sorun yaşamadıkları söylenebilir.

Tablo 49

Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım

		N	%
16. Derste kullanılan materyallerin konuşma becerisine yönelik olduğunu düşünmüyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	44	22,6
	Katılmıyorum	46	23,6
	Kararsızım	48	24,6
	Katılıyorum	29	14,9
	Kesinlikle Katılıyorum	28	14,4
17. Ders esnasında etkinliklere yer verilmediği için motive olamıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	35	17,9
	Katılmıyorum	47	24,1
	Kararsızım	50	25,6
	Katılıyorum	27	13,8
	Kesinlikle Katılıyorum	36	18,5
18. Derste konuşmamı geliştirecek materyaller kullanılmadığı için zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	25	12,8
	Katılmıyorum	39	20,0
	Kararsızım	43	22,1
	Katılıyorum	53	27,2
	Kesinlikle Katılıyorum	35	17,9
19. Ders esnasında konuştuğumuz konular genelde ilgimi çekmiyor.	Kesinlikle Katılmıyorum	98	50,2
	Katılmıyorum	41	21,0
	Kararsızım	21	10,8
	Katılıyorum	14	7,2

	Kesinlikle Katılıyorum	21	10,8
20. Telaffuzları birbirine benzeyen kelimeleri konuşurken karıştırıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	31	15,9
	Katılmıyorum	46	23,6
	Kararsızım	17	8,7
	Katılıyorum	48	24,6
	Kesinlikle Katılıyorum	53	27,2

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin konuşma becerilerinin öğretimi konusunda yaşadıkları problemler istatistik oranları ile verilmiştir. Tablodan elde edilen verilere göre öğrencilerin "katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum" yüzdeleri dikkate alınarak bu alanda genel anlamda sorun yaşamadıkları tespit edilmiştir. İki maddeye öğrencilerin verdiği cevaplara bakıldığında öğrenciler telaffuzları birbirine benzeyen kelimeleri konuşurken karıştırdıklarını belirtmektedir. Ayrıca derste kullanılan materyallerin konuşma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamadığını düşünmektedir. Bu durumda öğrencilerin Arapça telaffuz ve derste kullanılan materyallerle ilgili bir sorun yaşadığı söylenebilir.

Tablo 50

Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım

		N	%
21. Konuşurken deyimleri kullanmakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	7	3,6
	Katılmıyorum	13	6,7
	Kararsızım	28	14,4
	Katılıyorum	47	24,1
	Kesinlikle Katılıyorum	100	51,3

22. Konuşurken mecaz anlamlı kelimeleri kullanmakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	7	3,6
	Katılmıyorum	11	5,6
	Kararsızım	30	15,4
	Katılıyorum	58	29,7
	Kesinlikle Katılıyorum	89	45,6
23. Konuşurken ifade etmek istediğim kelimenin Arapçasını hatırlamakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	11	5,6
	Katılmıyorum	18	9,2
	Kararsızım	54	27,7
	Katılıyorum	60	30,8
	Kesinlikle Katılıyorum	52	26,7
24. Konuşurken eşdizimleri kullanmakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	11	5,6
	Katılmıyorum	25	12,8
	Kararsızım	44	22,6
	Katılıyorum	50	25,6
	Kesinlikle Katılıyorum	65	33,3
25. Akıcı konuşabilmek için Arapçada öğrenmem gereken çok kelime olduğunu düşünüyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	7	3,6
	Katılmıyorum	22	11,3
	Kararsızım	23	11,8
	Katılıyorum	35	17,9
	Kesinlikle Katılıyorum	108	55,4

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin kelime ve anlam bilgisi konusunda yaşadıkları problemler istatistik oranları ile verilmiştir. Tablodan elde edilen verilere göre öğrencilerin "katılıyorum, kesinlikle katılıyorum" yüzdeleri dikkate alınarak kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemler faktörü incelendiğinde öğrencilerin genel itibariyle Arapça mecaz anlamlı ifadeler, eşdizimler ve deyimleri konuşurken kullanma konusunda sorun yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca öğrenciler akıcı konuşmak için daha fazla kelime bilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Konuşma esnasında ifade etmek istedikleri kelimenin Arapçasını hatırlayama gibi bir sorun da yaşadıkları görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin deyimler, mecaz anlamlı ifadeler ve eşdizimleri kullanma konusunda ve kelime bilgilerinin eksikliği konusunda sorun yaşadıkları söylenebilir.

4.3. Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ölçekten elde edilen veriler ışığında öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirirken karşılaştıkları sorunlar tespit edilmiştir. Öğrencilerin belirlenen 4 alt boyuttaki maddelere verdiği cevaplar incelenerek tablolar değerlendirilmiştir.

Tablo 51

Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım

		N	%
1. Dinleme yaparken eşdizimleri anlamakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	12	6,2
	Katılmıyorum	22	11,3
	Kararsızım	70	35,9
	Katılıyorum	51	26,2
	Kesinlikle Katılıyorum	40	20,5
2. Dinleme yaparken deyimleri anlamakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	8	4,1
	Katılmıyorum	16	8,2

	Kararsızım	42	21,5
	Katılıyorum	55	28,2
	Kesinlikle Katılıyorum	74	37,9
3. Dinleme yaparken mecaz anlamlı kelimeleri anlamakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	14	7,2
	Katılmıyorum	17	8,7
	Kararsızım	39	20,0
	Katılıyorum	49	25,1
	Kesinlikle Katılıyorum	76	39,0
4. Dinlediğimi anlayamayınca kaygılanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	14	7,2
	Katılmıyorum	24	12,3
	Kararsızım	19	9,7
	Katılıyorum	46	23,6
	Kesinlikle Katılıyorum	92	47,2
5. Dinlediğimi yanlış anlamaktan korkuyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	18	9,2
	Katılmıyorum	24	12,3
	Kararsızım	38	19,5
	Katılıyorum	49	25,1
	Kesinlikle Katılıyorum	66	33,8
6. Dinlediğimi anlamak için Arapçada öğrenmem gereken çok kelime olduğunu düşünüyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	7	3,6
	Katılmıyorum	12	6,2
	Kararsızım	27	13,8
	Katılıyorum	42	21,5

	Kesinlikle Katılıyorum	107	54,9
7. Dinlediğim konuşma, ses kaydı, video ve şarkıda geçen çoğu kelimenin anlamını bilmiyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	19	9,7
	Katılmıyorum	46	23,6
	Kararsızım	51	26,2
	Katılıyorum	58	29,7
	Kesinlikle Katılıyorum	21	10,8
8. Dinleme yaparken Arapça bir kelimenin Türkçesini hatırlama konusunda zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	20	10,3
	Katılmıyorum	41	21,0
	Kararsızım	67	34,4
	Katılıyorum	46	23,6
	Kesinlikle Katılıyorum	21	10,8
9. Hızlı konuşulduğunda dinlediğimi anlamıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	43	22,1
	Katılmıyorum	31	15,9
	Kararsızım	23	11,8
	Katılıyorum	41	21,0
	Kesinlikle Katılıyorum	57	29,2
10. Dinlediğim metinde ya da konuşmada geçen sayıları anlamakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	40	20,5
	Katılmıyorum	50	25,6
	Kararsızım	20	10,3
	Katılıyorum	30	15,4
	Kesinlikle Katılıyorum	55	28,2

11. Ders esnasında çok farklı konuda (politika, ekonomi, spor vb.) kullanılan materyaller dinlediğimi anlamada zorlanmama neden oluyor.	Kesinlikle Katılmıyorum	38	19,5
	Katılmıyorum	35	17,9
	Kararsızım	42	21,5
	Katılıyorum	38	19,5
	Kesinlikle Katılıyorum	42	21,5
12. Bir konuşma dinlediğimde fasih ile lehçeyi ayırt edemiyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	50	25,6
	Katılmıyorum	42	21,5
	Kararsızım	39	20,0
	Katılıyorum	25	12,8
	Kesinlikle Katılıyorum	39	20,0

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin kelime ve anlam bilgisi konusunda yaşadıkları problemler istatistik oranları ile verilmiştir. Tablodan elde edilen verilere göre öğrencilerin "katılıyorum, kesinlikle katılıyorum" yüzdeleri dikkate alınarak öğrencilerin genel itibariyle Arapça hızlı konuşulduğunda anlamama, Arapça kelime bilgilerinin eksik olduğunu düşünmeleri ve dinledikleri konuşma veya metinde cümle arasında geçen sayıları anlamakta zorlanma gibi durumlara katılım sağladıkları görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin kelime ve anlam bilgisinde genel anlamda sorun yaşadığı söylenebilir.

Tablo 52

Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım

		N	%
13. Dinleme yaparken tamlamalarını (isim tamlaması, sıfat tamlaması vb.) ayırt edemiyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	51	26,2
	Katılmıyorum	69	35,4
	Kararsızım	42	21,5
	Katılıyorum	20	10,3
	Kesinlikle Katılıyorum	13	6,7
14. Dinlediğim cümlenin ögelerini ayırt etmekte zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	34	17,4
	Katılmıyorum	65	33,3
	Kararsızım	48	24,6
	Katılıyorum	32	16,4
	Kesinlikle Katılıyorum	16	8,2
15. Dinlediğim bir cümlede bağlaçları anlamakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	53	27,2
	Katılmıyorum	73	37,4
	Kararsızım	43	22,1
	Katılıyorum	15	7,7
	Kesinlikle Katılıyorum	11	5,6
16. Dinlediğim bir cümlede edatları anlamakta zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	50	25,6
	Katılmıyorum	59	30,3
	Kararsızım	58	29,7
	Katılıyorum	15	7,7

	Kesinlikle Katılıyorum	13	6,7
17. Arapça dinleme yaparken duyduklarımı kâğıda doğru bir şekilde aktaramıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	47	24,1
	Katılmıyorum	62	31,8
	Kararsızım	49	25,1
	Katılıyorum	26	13,3
	Kesinlikle Katılıyorum	11	5,6

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin dilin yapısı konusunda yaşadıkları problemler istatistik oranları ile verilmiştir. Öğrencilerin "katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum" yüzdeleri dikkate alınarak bu alanda genel anlamda sorun yaşamadıkları belirlenmiştir. Bu durumda öğrencilerin dinleme yaparken Arapça edat, bağlaç, cümlenin ögeleri ve tamlamalar gibi konularda sorun yaşamadığı söylenebilir.

Tablo 53

Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım

		N	%
18. Sınıf içerisinde yeterli koşul sağlanamadığı için dinleme becerimi geliştiremiyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	44	22,6
	Katılmıyorum	44	22,6
	Kararsızım	55	28,2
	Katılıyorum	27	13,8
	Kesinlikle Katılıyorum	25	12,8
19. Derste dinlediğimi anlamama yardımcı olacak açıklamalar içeren materyaller kullanılmadığı için zorlanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	55	28,2
	Katılmıyorum	44	22,6
	Kararsızım	40	20,5
	Katılıyorum	27	13,8
	Kesinlikle Katılıyorum	29	14,9
20. Ders esnasında dinlediğim konuyla ilgili soru sorulduğunda kaygılanıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	26	13,3
	Katılmıyorum	32	16,4
	Kararsızım	40	20,5
	Katılıyorum	49	25,1
	Kesinlikle Katılıyorum	48	24,6
21. Derste yapılan etkinliklerin dinleme becerime katkı sağladığını düşünmüyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	46	23,6
	Katılmıyorum	53	27,2
	Kararsızım	36	18,5
	Katılıyorum	28	14,4
	Kesinlikle Katılıyorum	32	16,4

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin dinleme becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler istatistik oranları ile verilmiştir. Tablodan elde edilen verilere göre öğrencilerin "katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum" yüzdeleri dikkate alınarak bu alanda genel anlamda bir sorun yaşamadıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler sadece ders esnasında Arapça soru sorulduğunda kaygılandıklarını belirtmiştir. Bu durumda öğrencilerin dinledikleri metne dair sorular ya da konuşma esnasında soru yönetilmesi durumunda kaygılandıkları söylenebilir.

Tablo 54

Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler Alt Ölçeğine Ait Genel Dağılım

		N	%
22. Arapça dinleme aktivitesi genel olarak ilgimi çekmiyor.	Kesinlikle Katılmıyorum	80	41,0
	Katılmıyorum	36	18,5
	Kararsızım	33	16,9
	Katılıyorum	24	12,3
	Kesinlikle Katılıyorum	22	11,3
23. Dinlediğim materyaller çoğu zaman ilgimi çekmiyor.	Kesinlikle Katılmıyorum	49	25,1
	Katılmıyorum	45	23,1
	Kararsızım	42	21,5
	Katılıyorum	28	14,4
	Kesinlikle Katılıyorum	31	15,9
24. Arapça konuşma becerimin iyi olduğunu düşünmüyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	50	25,6
	Katılmıyorum	55	28,2
	Kararsızım	34	17,4
	Katılıyorum	27	13,8
	Kesinlikle Katılıyorum	29	14,9
	Kesinlikle Katılıyorum	50	25,6

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere ders materyallerinden kaynaklanan problemler faktörü incelendiğinde öğrencilerin bazılarının bu konuda sorun yaşadığı bazılarınınsa yaşamadığı görülmektedir.

4.4. Yapılandırılmış Görüşme Formu I'den Elde Edilen Veriler

Kuantum öğrenme modeli uzmanlarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular uzmanlar tarafından cevaplanmıştır. Uzmanların cevaplarına göre ana temalar belirlenmiştir. Kuantum öğrenme modeli uzmanları ile yapılan görüşme formlarının analizi ile ortaya çıkan ana temalar aşağıda sıralanmıştır:

a) Kuantum öğrenme modelinin etkisi
b) Kazanımların belirlenmesi
c) Kuantum öğrenme modeli teknikleri
d) Öğretim programı zaman planlaması

Görüşmeler sonucunda ana temalar çerçevesinde alt başlıklar oluşmuştur. Alt başlıklar uzman görüşleri alıntılanarak desteklenmiştir.

4.4.1. Kuantum Öğrenme Modelinin Etkisi

Görüş bildiren uzmanlar Arapça sözlü iletişim becerilerinde edinimi ve geliştirilmesinde öğrencilerin kaygı ve stres düzeylerinin azaltılması ve motivasyonun artırılmasında kuantum öğrenme modelinden faydalanılabileceğini belirtmişlerdir. Uzmanlara bu konuda yöneltilen soru ve uzmanların değerlendirmeleri aşağıda verilmiştir:

Soru 1: "Arapça Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Problemleri Belirleme Ölçeği ve Arapça Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Problemleri Belirleme Ölçeği"nden elde edilen problemlerden hangilerinin kuantum öğrenme modeli destekli sözlü iletişim becerileri programı ile çözülebileceğini düşünüyorsunuz?

Uzman 1: Alanyazın incelendiğinde kuantum öğrenmenin en önemli etkisi olarak öğrencilerin stres ve kaygı düzeyini azaltmada, motivasyonlarını artırmada etkilidir. Bu yüzden özellikle "duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler"i çözebileceğine inanıyorum; çünkü kuantum öğrenmenin dayandığı temeller olan telkin yöntemi, nörolinguistik kuram ve duygusal zekâ alanının bu problemin giderilmesine yönelik ilkeleri ve teknikleri mevcuttur. Ancak bilişsel alandaki kazanımları sağlaması için biraz daha uzun

soluklu bir program gerekmektedir, özellikle sözlü iletişim becerilerinde hedeflere ulaşmak daha uzun ve zahmetli olacaktır. Bu yüzden geliştireceğiniz program tasarımının ilk haftalarında duyuşsal problemler azalırken daha sonraki haftalarda bilişsel hedeflerde olumlu gelişimler gözlenecektir.

Uzman 2: Bilgi toplumu sürecinde eğitime bakışı şekillendiren Kuantum öğrenme yaklaşımı bağımsız öğrenmeyi temel alır. Bu bağlamda, ortaya çıkan problemleri saptama, çözüm yolu bulma, çözüm için eyleme geçme, tekrar kontrol etme gibi bağımsız öğrenmenin alt yeterlikleri göz önünde bulundurulduğunda; bu beceriye sahip öğrenciler, ortaya çıkan problemlerin tümüne kuantum öğrenme yaklaşımına uygun bir şekilde problemlerin durumuna ve bağlamına göre sorun çözme yoluna gidebilirler. Yukarıdaki bilgilerden de anlaşılacağı üzere, kuantum öğrenme yaklaşımı 20. yüzyılın tekli yöntem ya da doğru anlayışından öte, her probleme farklı bakış açılarıyla farklı yöntemler geliştirerek çözüm yolu üretme anlamına gelir. Öğrenmede de bu böyledir.

4.4.2. Kazanımların Belirlenmesi

Uzmanların kuantum öğrenme modeline göre tasarlanan öğretim programında kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin mevcut durumlarının belirlenmesi, her öğrencinin farklı düzeyde ilerleme kaydedeceğinin bilinmesi ve üst ve alt kavramlar olarak kazanımların belirlenmesini vurgulamışlardır. Uzmanlara bu konuda yöneltilen soru ve uzmanların değerlendirmeleri aşağıda verilmiştir:

Soru 2: Öğrencilerin Arapça konuşma ve dinleme becerilerinde karşılaşılan problemlerin çözülmesi kapsamında tasarlanacak "Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Sözlü İletişim Becerileri Öğretim Programı" kazanımları nasıl belirlenmelidir? Görüşleriniz nelerdir?

Uzman 1: Kazanımlar belirlenirken öncelikle programın uygulanacağı öğrencilerin mevcut durumları belirlenmelidir. Her öğrencinin özellikleri farklı olduğundan olması gereken bireysel ilerlemeye de izin verecek programın geliştirilmesidir. Ancak ekonomik olması açısından böyle bir programı hazırlamak ve uygulamak çok zor olacağı için her öğrencinin ulaşabileceği ortak kazanımlar belirlenmelidir. Öğrenciler kazanımlara ulaşmak için çabalamalı ve emeklerinin karşılığında başarı hissi uyandırılmalıdır.

Uzman 2: Öncelikle birbirini bütünleyen iki farklı kazanım alanı oluşturulmalıdır:

- *Dinleme ve konuşma yeterlikleri (dekleratif alan)*

- *Dinleme ve konuşma alanlarına yönelik bağımsız öğrenme yeterliği (prosedürel alan)*

Bu üst kavramların altına da alt kavramlar olarak yeterlilikler, kazanım olarak yerleştirilebilir.

4.4.3. Kuantum Öğrenme Modeli Teknikleri

Uzmanların görüşlerine göre kuantum öğrenme modelinde öğrenme ortamının stres ve kaygıda uzak bir şekilde düzenlenmesi, bitkiler, renkler ve süslerle canlı bir sınıf oluşturulması, kuantum not alma tekniklerinin kullanılması ve problem çözme tekniklerinden yararlanılmasını vurgulamışlardır. Uzmanlara bu konuda yöneltilen soru ve uzmanların değerlendirmeleri aşağıda verilmiştir:

Soru 3: Öğretim programı tasarımında elde edilen problemlerin çözümü için kuantum öğrenme modeli tekniklerinden hangilerinin uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

Uzman 1: Öğrencilerde stresi ve kaygıyı azaltmak için ortam ve çevre düzenlemesi yapılmalıdır; canlı bir sınıf (bitkiler, renkler, kapı süsleri), rahat bir ortam (minder, rahatlatıcı fon müzik), motive edici resim, söz veya anılar ve araç-gereç temini ve kullanım alanları. Duyuşsal alanla ilgili problemlerin giderilmesinde mükemmelliğin sekiz anahtarının benimsetilmesi gerekmektedir; bunun için örnekler, resimler ve anılardan yararlanılabilir. Dinleme becerileri ile ilgili not alma teknikleri işe yarayacaktır.

Uzman 2: Her şeyden önce bağımsız öğrenme kapasitelerini arttırıcı sorun çözme teknikleri kazandırılmalı. Öğrenme sürecine etkin katılımla ilgili olarak görevin saptanması, çözüm için yöntemlerin bulunması, devamında öğrenme işinin hedefe uygun şekilde gerçekleştirilmesi gibi unsurların kazandırılması önemlidir.

4.4.4. Öğretim Programı Zaman Planlaması

Uzmanlar öğretim programının zaman planlamasında sözlü iletişim becerilerine yönelik uzun soluklu bir program tasarlanmasını ve planlanan programın sadece sınıf ile sınırlı kalmadan evde ve başka ortamlarda da yürütülebilmesini vurgulamıştır. Uzmanlara bu konuda yöneltilen soru ve uzmanların değerlendirmeleri aşağıda verilmiştir:

Soru 4: Öğretim programının zaman planlaması konusundaki görüşleriniz nelerdir?

Uzman 1: Ülkemizde yabancı dilde sözlü iletişim becerileri konusunda yazılı iletişim becerilerine göre kazanımlara ulaşmada daha zayıfız. Bu yüzden programın zaman açısından biraz daha uzun soluklu yürütülmesi gerekecektir. Ayrıca öğretim sadece sınıf içerisinde sınırlı kalmamalı, ev ödevi olarak öğrencilerin sıkılmayacağı ve keyifle yapabilecekleri etkinlikler yaptırılmalıdır (yabancı dilde hem de yabancı dil alt yazılı çizgi film izleme/şarkı dinleme sonrasında da sesi kısıp karaoke şeklinde videoyu seslendirme / arkadaşlarıyla bir konu hakkında görüşürken veya tanıtım yaparken video çekimi).

Uzman 2: Zamanla planlaması ile ilgili olarak, sarmal bir yaklaşım çizgisel akıştan daha etkili olacaktır. Önemli olan çok fazla konunun ele alınması değil, ele alınanların derin öğrenme ile sonuçlanmasıdır. Bir de grubun büyük bir kısmının öğrenme çıktılarına erişimi önem arz etmektedir.

4.5. Yapılandırılmış Görüşme Formu II'den Elde Edilen Veriler

Öğrencilerin Arapça sözlü iletişim becerilerinde karşılaştıkları sorunlar dikkate alınarak uzmanlardan kuantum öğrenme modeline ilişkin görüşler alınarak bir öğretim programı tasarlanmıştır. Tasarlanan programla ilgili kuantum öğrenme modeli uzmanlarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve görüşme formundaki sorular uzmanlar tarafından cevaplanmıştır. Uzmanların cevaplarına göre ana temalar belirlenmiştir. Kuantum öğrenme modeli uzmanları ile yapılan görüşme formlarının analizi ile ortaya çıkan ana temalar aşağıda sıralanmıştır:

a) Programın uygunluğu
b) Kazanımların uygunluğu
c) Yöntem ve tekniklerin uygunluğu
d) Programın güçlü ve zayıf yönleri

Görüşmeler sonucunda ana temalar çerçevesinde alt başlıklar oluşmuştur. Alt başlıklar uzman görüşleri alıntılanarak desteklenmiştir.

4.5.1. Programın Uygunluğu

Öğretim programının uygunluğuna yönelik görüşleri alınan uzmanlar ders içeriğinin öğrenci seviyesine uygun ve kazanımlarla uyumlu olduğu ve dinleme ve konuşma becerilerinin

geliştirilmesinde etkili olacağını belirtmişlerdir. Uzmanlara bu konuda yöneltilen soru ve uzmanların değerlendirmeleri aşağıda verilmiştir:

Soru 1: "Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersine Yönelik Kuantum Öğrenme Modeli" incelendiğinde hazırlanan program, elde edilen problemlerin çözümüne dair uygunluğu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Uzman 1: Ders içerikleri incelendiğinde öğrencilerin seviyesine uygun ve kazanımlarla uyumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca iki döneme uygun uzun soluklu bir uygulama ile çalışmanızın problemin çözümünde etkili olacağını düşünmekteydim.

Uzman 2: Hazırlanan programının Arapça konuşma ve dinleme becerilerinde öğrencilerin karşılaştığı sorunları çözeceğini düşünüyorum. Hazırlanan kazanımlar, ders içeriği ve materyaller öğrencilerin seviyesine uygundur. Sözlü İletişim Becerileri 1 ve Sözlü İletişim Becerileri 2 şeklinde iki dönemlik program hazırlanması kuantum öğrenme modelinin anlaşılmasına ve konuşma ve dinleme olarak iki becerinin geliştirilmesinde etkili olacağını düşünüyorum.

4.5.2. Kazanımların Uygunluğu

Öğretim programında belirlenen kazanımlara yönelik görüşleri alınan uzmanlar dersin içeriğinin kazanımlarla uyumlu olduğunu vurgulamışlardır. Uzmanlara bu konuda yöneltilen soru ve uzmanların değerlendirmeleri aşağıda verilmiştir:

Soru 2: "Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersine Yönelik Kuantum Öğrenme Modeli" incelendiğinde program kazanımları problemlerin çözüme dair uygunluğu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Uzman 1: Kazanımlara göre hazırlanan içerik ve kullanılan yöntem/teknikler birbiriyle uyumlu; ancak bazı kazanım ifadelerinde hatalar fark ettim. Mesela "bilgi edinir/anlar/bilir/hâkim olur" gibi eyleme yerine kazanımlara ulaşıldığının göstergesi "açıklar/anlatır/ilişkilendirir" gibi ifadelere yer verilmelidir.

Uzman 2: Programda belirlenen kazanımlar konuşma ve dinleme becerilerine yönelik olması açısından uygun buluyorum.

4.5.3. Yöntem ve Tekniklerin Uygunluğu

Öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümüne etkisine dair görüşleri alınan uzmanlar kuantum not alma ve kuantum okumaya yönelik kısa bir açıklama ve uygulama yapılmasını ve derste motive edici bir takım materyalin sınıfta panoya asılması önerisinde bulunmuşlardır. Uzmanlara bu konuda yöneltilen soru ve uzmanların değerlendirmeleri aşağıda verilmiştir:

Soru 3: "Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersine Yönelik Kuantum Öğrenme Modeli" geliştirilirken kullanılan yöntem ve teknikler problemlerin çözümüne etkili midir? Görüşleriniz nelerdir?

Uzman 1: Kazanımlara uygun yöntem ve tekniklere yer verilmiş. Öğretim yapılan öğrencilerin yaşları dikkate alındığında "not tutulması gereken", "hızlı okuma gereken" bazı etkinlikler öncesi ilgili etkinliklerde kullanılabilecek akademik becerilerle (not ay tekniği, kuantum okuma vs.) ilgili kısa bir açıklama ve uygulama yaptırılabilir. Ayrıca dersliklerde öğrencileri motive edici sözler ve görseller asılabilir. Kutlama bölümünde ise öğrencilerin yaptıkları çalışmalardan seçilenler derslik panosuna asılabilir veya sınıf önünde tanıtımı yapılarak kutlanabilir.

Uzman 2: Kuantum öğrenme modelinin kendine özgü bazı teknikleri bulunmaktadır. Bu tekniklerden bazıları sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Özellikle kuantum yazma tekniğinde sıklıkla kullanılan zihin haritası ve NOT-AY tekniği dinleme ve konuşma becerileri için de kullanılabilir.

4.5.4. Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri

Uzmanların tasarlanan öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerine dair görüşleri incelendiğinde, uzmanlar programın iki dönem için tasarlanmasının etkili ve kalıcı bir öğrenmeyi sağlayabileceğini, dersler için tasarlanmış etkinliklerin verimli olabileceğini, kuantum öğrenme döngüsünün son aşaması olan kutlama aşamasının daha kapsamlı hale getirilmesini vurgulamışlardır. Uzmanlara bu konuda yöneltilen soru ve uzmanların değerlendirmeleri aşağıda verilmiştir:

Soru 4: "Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersine Yönelik Kuantum Öğrenme Modeli" tasarımının güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Uzman 1: Öncelikle bu çalışmanız için tebrik ederim. İki dönemi kapsayan bir çalışma hem sözlü becerilerin kazandırılmasında hem de öğrencilerde kuantum öğrenme becerilerinin kazandırılmasında etkili ve kalıcı olacaktır. Dersler detaylı biçimde tasarlanmış ve etkinlikler açıklanmıştır.

Öğrencilerin sürekli kullandıkları bir derslik olmadığı için her dersten önce sınıfın düzenlenmesi ve eşyaların yerleştirilmesi yorucu olabilir. Ayrıca eşyaların (minder, süsler, görseller) muhafaza edilebileceği bir dolabın olması önerilebilir.

Akademik becerilerle ilgili uygun etkinlikler öncesi kısa bir uygulama yapılıp öğrencilerin bu teknikleri kullanmaları tavsiye edilebilir. Kutlama bölümünde de "çalışmaların asılması/ sınıfça fotoğraf çekilmesi vs." daha fazla çeşitliliğe gidilebilir.

Uzman 2: Yabancı dilde sözlü iletişim becerileri sürekli pratik yapılacak geliştirilebileceği için öğrencinin derste mümkün olduğunca pratik yapması ve uygulamalara katılması gerekmektedir. Araştırmacının hazırlamış olduğu öğretim programı öğrencilerin derste aktif katılımına destek vereceği ve konuşma-dinleme becerilerinde karşılaştıkları sorunların çözümünde etkili olacağı görüşündeyim. Programın aşamaları derste öğrenilenleri pekiştirmeye yönelik olması dikkate değerdir. Sadece kutlama kısmında tekrara gidilmesinden ziyade farklı etkinlikler tasarlanarak çeşitlilik sağlanabilir.

BÖLÜM V

KUANTUM ÖĞRENME MODELİ DESTEKLİ ARAPÇA SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ DERSİNE YÖNELİK ÖĞRETİM PROGRAMI

Kuantum öğrenme modeli destekli Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersine yönelik öğretim programı hazırlanırken Yükseköğretim Kurumunun (YÖK) Arap Dili Eğitimi Lisans Programı (YÖK,2018b) kapsamındaki Alan Eğitimi derslerinden "Sözlü İletişim Becerileri Dersi"nin kazanımları göz önünde bulundurulmuştur.

Alan Eğitimi Dersleri

Dinleme ve Sesletim-I

Farklı bağlamlardan alınmış özgün dinleme materyallerinin ve konuşma öbeklerinin çözümlemesi, ayrıca ses farklılıkları ve problemli seslerin ses bilimsel çeviri yazımı; üst düzey dinleme becerileri, sesli harfler, sessiz harfler, kelime vurgusu ve tonlama gibi temel dinleme ve konuşma becerileri ve ses bilimsel çeviri yazım çalışmaları.

Dinleme ve Sesletim-II

Not alma, öngörüde bulunma, belli ve ayrıntılı bilgiye ulaşma, bağlamdan anlam çıkarma, içeriğin özünü anlama gibi dinleme alt-becerileri; fonetik mülakatlar, filmler, şarkılar, konferanslar, televizyon programları ve haber yayınları gibi çeşitli alanlardan alınan çeşitli diyalektleri içeren özgün dinleme materyallerine odaklanma.

Sözlü İletişim Becerileri-I

Çeşitli sözlü iletişim durumları için uygun ifadeler ve stratejiler kullanarak sözlü iletişim kurma becerisinin geliştirilmesi; karşılıklı konuşma, sunum, tartışma etkinlikleri yoluyla duygu ve

düşünceleri etkin ifade edebilme becerisinin geliştirilmesi; güncel, özgün, işitsel, görsel-işitsel malzemeler kullanılarak konuşma ve duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi.

Sözlü İletişim Becerileri-II

İleri düzeyde sözlü iletişim kurma becerisinin geliştirilmesi; röportajlar, sunumlar ve tartışmalar gibi sözel etkinlikler yoluyla duygu ve düşüncelerini uygun bir biçimde ifade edebilme becerisinin geliştirilmesi; duyduğunu anlamaya yönelik tekniklerin ve stratejilerin tanıtılması ve uygulanması yoluyla ileri düzeyde konuşma ve duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi.

Konuşma Becerileri-I

Dinleme ve konuşma becerilerini entegre bir şekilde öğrenme; Arapça sesletime dair farkındalık oluşturma, öğrencilerin rahatlıkla Arapça iletişim kurması konusunda gerekli ortamı sağlama, sınıf içi etkinliklerle dinlediğini anlama, dinlediği bir konu üzerinde tartışma, dinlediği konuyu genel olarak anlama, anlamı tahmin etme ve not alma stratejileri konusunda güçlü bir altyapı hazırlama.

Konuşma Becerileri-II

Eleştirel dinleme ve ifade becerilerinin kullanılması, konuşma stratejilerinin kullanılması, Arapça iletişim becerileri geliştirilmesi, açımlama ve özetleme becerilerinin geliştirilmesi.

İleri Konuşma Becerileri-I

Konuşma becerilerini diğer dil becerileriyle entegre bir şekilde yürütme; okuduğu bir metin üzerinde konuşma, tartışma, müzakere etme; konuşmak için okuma, konuşma stratejilerinin farkında olma; konuşurken nezaket kurallarının farkında olma, nezaket kurallarına konuşma esnasında dikkat etme; resmiyet derecesine dikkat etme; konuşma dili ve yazı dili ayrımının farkında olma.

İleri Konuşma Becerileri-II

Konuşurken argüman geliştirme, tezini savunma, farklı tezleri çürütme, bunu yaparken nezaketli dil kullanmaya özen gösterme; mevcut sorunları tartışma, tartışırken pozisyonunu belirleme; belirgin ve muğlak dil kullanma becerisi, taktik ve diplomatik dil kullanma; konuşurken vurgu ve tonlamaya dikkat etme; deyimsel ifadeleri kullanabilme becerisi.

Yukarıda bahsi geçen Arapça sözlü iletişim becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik derslerin içerikleri ve kazanımları incelenmiştir. Öğrencilerin dinleme ve konuşma

becerileri ediniminde karşılaştıkları sorunlar göz önünde bulundurularak kuantum öğrenme modeli destekli Arapça "Sözlü İletişim Becerileri 1" ve "Sözlü İletişim Becerileri 2" olmak üzere iki dönemi kapsayan bir öğretim programı hazırlanmıştır. Kuantum öğrenme modeli destekli Arapça sözlü iletişim becerileri öğretim programı, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesinde belirlenen Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi ve kazanımlar göz önünde bulundurularak "Bağımsız Dil Kullanımı B1" dil düzeyi kazanımlarına göre tasarlanmıştır. Her dönem 14 haftalık derslerden oluşan programda 7. hafta ara sınav, 14. hafta final sınavı olarak belirlenmiştir.

Tablo 55

Avrupa Ortak Başvuru Metni Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi

Yetkin Dil Kullanımı	**C2**	Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.
	C1	Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
Bağımsız Dil Kullanımı	**B2**	Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, anadilli konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.
	B1	Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasarı ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.
Temel Dil Kullanımı	**A2**	İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışılagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmişi, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.
	A1	Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıştırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorlarsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.

Tablo 56

Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersi 1 Öğretim Programı Çizelgesi

HAFTA	SÜRE	TEMALAR	ÇALIŞMALAR	DİL BECERİ VE KAZANIMLARI
1	50 dk. + 50 dk.	Hazırlık Aşaması	❖ Grup içinde iletişimin sağlanması ❖ Grup üyeleri arasındaki uyum ❖ Kuantum öğrenme kavramına yönelik hazır bulunuşluk ❖ Grup içinde fikir paylaşımı, yorum yapma	✔ Derste uygulanacak yöntem ve teknikler hakkında kısaca bilgi edinir. ✔ Derste uygulanacak etkinlikler için oluşturulan grup üyeleri bir rol üstlenir. ✔ Çalışmalara gönüllü olarak katılım sağlar. ✔ Grup içinde uyumlu davranır. ✔ Dinledikleri/İzlediklerine göre yorum yapar. ✔ Verilen kelimelere göre doğaçlama hikâye yazar.
2	50 dk. + 50 dk.	İlişkilendirme	❖ Geçmiş bilgilerle güncel bilgiler arasında bağ kurma ❖ Betimleme ❖ Soru-cevap ❖ Aktif rol oynama	✔ Öğrenci önceki bilgileriyle yeni öğrendiği bilgiler arasında bağ kurar. ✔ Öğrendiği yeni kelimeleri kullanır. ✔ Ön bilgilerine çağrışımda bulunan etkinliklerde aktif rol oynar. ✔ Görsellere yönelik sözlü betimleme yapar. ✔ Dinledikleri metne göre soruları cevaplar.
3	50 dk. + 50 dk.	Kaynak ve Hedef Dil Çalışması	❖ Karşılıklı diyalog ❖ Dil ve kültür tanıtımı ❖ Konu hakkında görüş belirtme ❖ Konu hakkında tartışma ❖ Sunum becerilerini geliştirme	✔ İki dile ait kültüre asgari düzeyde hâkim olur. ✔ Arap ülkelerine dair bilgi edinir. ✔ Bir konu hakkında sunum yapar. ✔ Bir konu hakkında tartışır.
4	50 dk. + 50 dk.	Telaffuz	❖ Benzer sesleri fark etme ❖ Benzer kelimeleri ayırt etme ❖ Dinlediğini anlama çalışmaları ❖ Konsantrasyonu sağlama ❖ Dikkat artırma	✔ Kelime dağarcığı gelişir. ✔ Yeni öğrendiği kelimeleri cümle içinde gördüğünde ya da duyduğunda ne anlama geldiğini anlar. ✔ Basit cümleleri rahatlıkla anlar. ✔ Telaffuzu birbirine benzeyen harfleri ayırt eder. ✔ Telaffuzu birbirine benzeyen kelimeleri ayırt eder.
5	50 dk. + 50 dk.	Deyimler	❖ Canlandırma ❖ Grup çalışması ❖ Deyimlerin kullanımı ❖ Kaynak ve hedef dili arasındaki mecazi ifadelerin karşılaştırılması	✔ Cümle içerisinde geçen deyimleri anlar. ✔ Öğrendiği deyimleri cümle içinde kullanır. ✔ Türkçe ve Arapça arasındaki cümle yapılarını anlar. ✔ Deyimleri uygun bir şekilde kullanır.
6	50 dk. + 50 dk.	Sayılar	❖ Arapça sayıların özellikleri ❖ Dinleme çalışmaları ❖ Konsantrasyon çalışması ❖ Günlük konuşmalarda sayıların kullanımı	✔ Arapça sayıların özelliklerini bilir. ✔ Arapça sayıların kurallarını bilir. ✔ Dinleme esnasında geçen sayıları anlar. ✔ Arapça sayıları günlük hayatta konuşa esnasında kullanır.

7			ARA SINAV	
8	50 dk. + 50 dk.	Etkili İletişim	❖ Grup içi iletişim ❖ Grup içinde aktif rol oynama ❖ Anlık iletişim ❖ İletişim engelini kaldırma	✔ Grup çalışmalarında bir rol üstlenir. ✔ Arapça kendini ifade eder ve dinlediğini anlar. ✔ Grup içerisinde Arapça dinlediğini anlama alıştırmaları yapar. ✔ Karşılıklı iletişime açık olur. ✔ Öğrenci duygularını ifade eder.
9	50 dk. + 50 dk.	Özgüven	❖ Motivasyon artırma ❖ Barok müzikle zihni dinlendirme ❖ Uyum-güven çalışmaları ❖ Etkinliklerde aktif rol oynama ❖ Sözlü dil ile beden dili arasındaki uyum	✔ Arapça konuşma etkinliğini kaygıdan uzak bir şekilde gerçekleştirir. ✔ Dış faktörlerden etkilenmez. ✔ Hata yapmaktan korkmaz. ✔ Yeterli motivasyona sahip olur. ✔ Etkinliğe istekli bir şekilde katılım sağlar. ✔ Cümleleri zihninde rahatlıkla organize eder. ✔ Konu ile ilgili soruları anlar ve cevaplar.
10	50 dk. + 50 dk.	Dil Değişkeleri	❖ Dil değişkelerini kavrama ❖ Ses ve kelime benzerliklerini ayırt etme ❖ Dil değişkeleri arasındaki farkı ayırt etme ❖ Dinlediğini anlama çalışmaları	✔ Fasih ve lehçe ifadeleri ayırt eder. ✔ Kelimeleri doğru telaffuz eder. ✔ Dinlediği metinde geçen kelimeleri anlar. ✔ Şam ve Kahire lehçelerinin genel özelliklerini bilir.
11	50 dk. + 50 dk.	Ana fikir	❖ Fikir yürütme ❖ Karşılıklı diyalog ❖ Dinlediğini anlama çalışmaları ❖ Etkili iletişim	✔ Konuşulan konunun ana fikrini anlar. ✔ Konu hakkında bilgi edinir. ✔ Konu ile ilgili soruları anlar ve cevaplar. ✔ Konu ile ilgili etkinliklere katılır.
12	50 dk. + 50 dk.	İletişim Becerileri 1	❖ Ses ve kelime benzerliklerini ayırt etme ❖ Etkili iletişim ❖ Dinlediğini anlama ❖ Canlandırma	✔ Daha önceden bildiği kelimeleri yeni öğrendiği kelimelerle birleştirerek cümle kurar. ✔ Kelimeleri doğru telaffuz eder. ✔ Diyalogda geçen kelimeleri anlar. ✔ Karşılıklı diyaloga aktif katılım sağlar.
13	50 dk. + 50 dk.	Genel Değerlendirme	❖ Kuantum öğrenme modeli ile ilgili değerlendirme ❖ Kuantum öğrenme modeli destekli Arapça sözlü iletişim becerileri dersine yönelik algı ❖ Genel öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi ❖ Dersin işlenişine yönelik görüş ve öneriler sunma	✔ Grup çalışmalarında aktif rol alır. ✔ Duygu ve düşüncelerini bir başkasına aktarır. ✔ Konuşurken ve dinlerken özgüvenli olur. ✔ Kalıp ifadeler, atasözleri ve deyimleri uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir. ✔ Ders sürecindeki değişimleri ve gelişimleri değerlendirir. ✔ Kuantum öğrenme modeli destekli dinleme ve konuşma becerilerine yönelik dersi değerlendirir. ✔ Kuantum öğrenme modelinin güçlü ve zayıf yönleri hakkında görüş bildirir. ✔ Derse yönelik kazanımlarının gelecekte mesleki hayatına etkilerini değerlendirir.
14			FİNAL	

Tablo 57

Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersi 2 Öğretim Programı Çizelgesi

HAFTA	SÜRE	TEMALAR	ÇALIŞMALAR	DİL BECERİ VE KAZANIMLARI
1	50 dk. + 50 dk.	Hazırlık Aşaması	❖ Grup içinde uyum ❖ Doğaçlama ❖ Etkinliklerde aktif rol oynama ❖ Grup içinde etkili iletişim	✔ Derste uygulanacak yöntem ve teknikler hakkında kısaca bilgi edinir. ✔ Derste uygulanacak etkinlikler için oluşturulan grup üyeleri bir rol üstlenir. ✔ Çalışmalara gönüllü olarak katılım sağlar. ✔ Grup içinde uyumlu davranır. ✔ Kısa sürede cümle kurmaları sağlanır.
2	50 dk. + 50 dk.	İlişkilendirme	❖ Geçmiş bilgilerle güncel bilgiler arasında bağ kurma ❖ Betimleme ❖ Soru-cevap ❖ Aktif rol oynama	✔ Öğrenci önceki bilgileriyle yeni öğrendiği bilgiler arasında bağ kurar. ✔ Öğrenci yeni öğrendiği kelimeleri cümle içinde kullanır. ✔ Ön bilgilerine çağrışımda bulunan etkinliklerde aktif rol oynar. ✔ Konuşma esnasında ses tonunu ayarlar. ✔ Özgüvenli olur.
3	50 dk. + 50 dk.	Dil-Kültür Çalışması	❖ Tonlamanın anlam üzerindeki yeri ❖ Jest ve mimiklerin anlam ile ilişkisi ❖ Topluluk önünde konuşma, sunum vb. yapmaya yönelik teşvik ❖ Arap edebiyatında şiir ❖ Ses ve beden dili kullanma	✔ İki dile ait kültüre asgari düzeyde hâkim olur. ✔ Arap ülkelerine dair bilgi edinir. ✔ Her bir Arap ülkesine dair asgari düzeyde bilgiye sahip olur. ✔ Konunun akışına göre soru sorar. ✔ Bir konu hakkında tartışır.
4	50 dk. + 50 dk.	Anlam Bilgisi	❖ Dinlediği/izlediği içerikle ilgili fikir belirtme ❖ Dinlediğini anlama çalışmaları ❖ Ses ve beden dilini kullanma ❖ Sunum becerilerini geliştirme	✔ Dinlediği/izlediği içerikle ilgili farklı başlıklar önerir. ✔ Dinlediği/izlediği içeriğe dair değerlendirme yapar. ✔ Dinlediği/izlediği ile ilgili görüşlerini belirtir. ✔ Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. ✔ Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. ✔ Bir konu hakkında sunum yapar.
5	50 dk. + 50 dk.	Dil Oyunları	❖ Canlandırma ❖ Grup çalışması ❖ Deyimlerin kullanımı ❖ Kaynak ve hedef dili arasındaki mecazi ifadelerin karşılaştırılması ❖ Hikâye yazma	✔ Cümle içerisinde geçen atasözleri ve deyimleri anlar. ✔ Cümle içerisinde atasözleri ve deyimleri kullanır. ✔ Türkçe ve Arapça arasındaki cümle yapılarını kavrar. ✔ Deyimleri uygun bir şekilde kullanır. ✔ Dinlediği/izlediği içerikle ilgili olan soruları yanıtlar. ✔ Okuduğu metne göre bir hikâye yazar.
6	50 dk. + 50 dk.	Sayılar	❖ Arapça sayıların özellikleri ❖ Dinleme çalışmaları ❖ Konsantrasyon çalışması ❖ Günlük konuşmalarda sayıların kullanımı ❖ Grup üyeleriyle ortak hikâye yazma	✔ Arapça sayıların özelliklerini ve kurallarını bilir. ✔ Sayıları cümle içinde kullanır. ✔ Konuşurken sayıları rahatlıkla kullanır. ✔ Dinledikleri/izlediklerine uygun olarak soruları yanıtlar. ✔ Okudukları metine göre bir hikâye yazar.

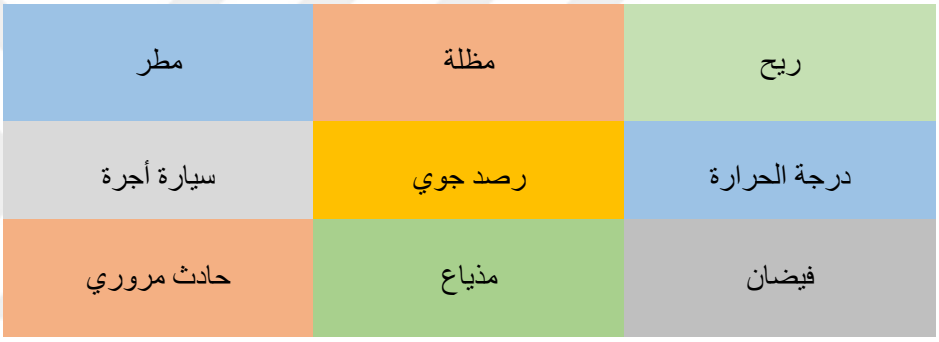
7			ARA SINAV	
8	50 dk. + 50 dk.	Eşdizimler	❖ Arapça eşdizimleri kavrama ❖ Cümle içinde eşdizimsel ifadeler kullanma ❖ Dinlediğini anlama çalışmaları ❖ Okuduğu metindeki eşdizimsel ifadeleri ayırt etme	✔ Cümle içerisinde geçen eşdizimleri anlar. ✔ Cümle içerisinde öğrendiği eşdizimleri kullanır. ✔ Cümle içerisinde geçen kalıp ifadeleri anlar. ✔ Türkçe ve Arapça arasındaki cümle yapılarını kavrar. ✔ Dinlediği konuşma/ses kaydı içerisindeki eşdizimleri anlar.
9	50 dk. + 50 dk.	Özgüven	❖ İletişim engelini kaldırma ❖ Doğaçlama konuşma ❖ Karşılıklı diyalog ❖ Konsantrasyonun sağlanması ❖ Özgüven artırma çalışmaları ❖ Tonlamanın anlam üzerindeki yeri	✔ Arapça konuşma etkinliğini kaygıdan uzak bir şekilde gerçekleştirir. ✔ Dış faktörlerden etkilenmez. ✔ Hata yapmaktan korkmaz. ✔ Yeterli motivasyona sahip olur. ✔ Hazırlıksız konuşma yapar. ✔ Tekrara düşmeden konuşur. ✔ Cümleleri zihninde rahatlıkla toparlar. ✔ Dinlediği/izlediği içerikle ilgili olan soruları yanıtlar. ✔ Dinlediği/izlediği ile ilgili görüşlerini belirtir. ✔ Vurgu ve tonlamalara dikkat eder.
10	50 dk. + 50 dk.	Dil Değişkeleri/ Telaffuz	❖ Dil değişkelerini kavrama ❖ Ses ve kelime benzerliklerini ayırt etme ❖ Şam ve Kahire lehçelerini ayırt etme ❖ Dinlediğini anlama çalışmaları	✔ Fasih ve lehçe ifadeleri ayırt eder. ✔ Kelimeleri doğru telaffuz eder. ✔ Dinlediğini metinde geçen kelimeleri anlar. ✔ Şam ve Kahire lehçelerinin genel özelliklerini bilir.
11	50 dk. + 50 dk.	Sözlü İletişim/Telaffuz	❖ Benzer sesleri fark etme ❖ Benzer kelimeleri ayırt etme ❖ Dinlediğini anlama çalışmaları ❖ Konsantrasyonu sağlama ❖ Dikkat artırma	✔ Kelime dağarcığı gelişir. ✔ Öğrendiği yeni kelimeleri cümle içinde anlar. ✔ Basit cümleleri rahatlıkla anlar. ✔ Telaffuzu birbirine benzeyen harfleri ayırt eder. ✔ Telaffuzu birbirine benzeyen kelimeleri ayırt eder.
12	50 dk. + 50 dk.	Sözlü İletişim	❖ Grup içinde aktif rol alma ❖ Hedef dilde kendini ifade etme ❖ Etkili iletişim ❖ Soru-cevap ❖ Grup içi diyalog	✔ Önceden öğrendiği kelimeleri yeni öğrendiği kelimelerle birleştirerek cümle kurar. ✔ Grup çalışmalarında aktif rol alır. ✔ Duygu ve düşüncelerini bir başkasına aktarır. ✔ Konuşurken özgüvenli olur. ✔ Grup çalışmalarında bir rol üstlenir. ✔ Arapça kendini ifade eder. ✔ Grup içerisinde Arapça konuşma alıştırmaları yapar. ✔ Öğrenci iletişime açık olur.
13	50 dk. + 50 dk.	Genel Değerlendirme	❖ Kuantum öğrenme modeli ile ilgili değerlendirme ❖ Kuantum öğrenme modeli destekli Arapça sözlü iletişim becerileri dersine yönelik algı ❖ Genel öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi ❖ Dersin işlenişine yönelik görüş ve öneriler sunma	✔ Grup çalışmalarında aktif rol alır. ✔ Duygu ve düşüncelerini bir başkasına aktarır. ✔ Konuşurken ve dinlerken özgüvenli olur. ✔ Kalıp ifadeler, atasözleri ve deyimleri uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir. ✔ Ders sürecindeki değişimleri ve gelişimleri değerlendirir. ✔ Kuantum öğrenme modeli destekli dinleme ve konuşma becerilerine yönelik dersi değerlendirir. ✔ Kuantum öğrenme modelinin güçlü ve zayıf yönleri hakkında görüş bildirir. ✔ Derse yönelik kazanımlarının gelecekte mesleki hayatına etkilerini değerlendirir.
14			FİNAL	

1. DÖNEM

Ders Öncesi Öğreticiler İçin Hazırlık

Deporter kuantum öğrenme modelinde sınıf düzeninin birden fazla duyuya hitap edecek biçimde düzenlenmesini vurgulamıştır (Deporter ve Hernacki, 1992; Given ve Deporter, 2015). Bununla birlikte sınıf ortamı ve oturma düzeni öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme isteklerini artıracak bir şekilde düzenlenebilir. Her hafta ders öncesi hazırlık için sınıfın kapısı renklendirilir ve kapıya "أهلا وسهلا/Hoş geldiniz" yazılı tablo asılır. Öğrenciler gelmeden sınıf havalandırılır ve sınıf derse uygun bir şekilde aydınlatılır. Ridling (1994) "U" düzeninin öğretmen ile öğrenciler ve öğrenci ile diğer öğrenciler arasındaki iletişimi artırdığını ortaya koymuştur. Bu nedenle sınıftaki sıralar öğrencilerin derse katılım sağlaması ve öğretmenin öğrencileri kolaylıkla takip edebilmesi için "U" düzenine göre düzenlenir. Öğrencilerin rahat hissetmesi için sıralara minder yerleştirilir. Sınıfa pozitif bir hava kazandırmak için renkli çiçek ve bitkiler köşelere yerleştirilir. Derste kullanılacak barok müzik hazır hale getirilir.

1. HAFTA DERS PLANI	
Sınıf: 1 **Süre:** 50+50=100 dk **Kazanımlar:** ✓ Derste uygulanacak yöntem ve teknikler hakkında kısaca bilgi edinir. ✓ Derste uygulanacak etkinlikler için oluşturulan grup üyeleri bir rol üstlenir. ✓ Çalışmalara gönüllü olarak katılım sağlar. ✓ Grup içinde uyumlu davranır. ✓ Dinledikleri/İzlediklerine göre yorum yapar. ✓ Verilen kelimelere göre doğaçlama hikâye yazar. **Yöntem:** Kuantum öğrenme. **Teknik:** Sunum yapma, hikâye kurgulama. **Araç-Gereç:** Beyni harekete geçirmek için barok müzik, video, ses kaydı, kelime kartları, çalışma kâğıdı.	
Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğretmen hava olaylarını anlatan resimleri tahtaya asar. Öğrencilere resimlere bakıp bu doğa olaylarının Arapça olarak anlatmalarını ister.      
İlişkilendirme	Öğretmen öğrencilere bir spikerin hava durumu sunduğu bir video izletir. Öğrencilerin bu videodan yola çıkarak o gün bulundukları şehrin hava durumunu 2 cümle ile ifade etmelerini ister.

Etiketleme	Öğretmen bu sefer öğrencilerden kendi memleketlerinin mevsimlere göre hava durumunun nasıl olduğunu anlatmalarını ister. Bu aşamada öğrencilerden daha kapsamlı bir anlatım beklenir. Bir sonraki derste küçük bir sunum yapmaları için süre tanınır.
Gösterme	Öğretmen her grupta 5 ya da 6 öğrenci olacak şekilde sınıfı 4 gruba ayırır. Öğretmen tahtaya bir hava olayı ile ilgili birkaç kelime yazar. Öğrencilerden kendi aralarında basit cümleler kurarak bu kelimelerle ilgili bir hikâye kurgulamalarını ve her öğrenci 1 cümle söyleyecek şekilde hikâyeyi grupça anlatmaları istenir. Öğrencilere bu etkinlik için 8 dk. süre verilir. Süre bitince öğrenciler yazdıkları hikâyeyi hep birlikte birer cümleyle anlatırlar. 
Tekrarlama	Öğrencilere öğrendikleri yeni kelimelerin içinde geçtiği bir metin 3 defa okunur. Her okuma sonunda 2 dk. ara verilir. Metne dair çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerin dinlediklerine göre metindeki boşlukların doldurmaları istenir. Etkinlik sonunda metindeki boşluklara gelecek olan kelimeler öğretmen tarafında söylenir ve öğrenciler doğru ve yanlış cevaplarını kontrol ederler. **Çalışma Kâğıdı** **كيف تحدث الفيضانات؟** (١).....في فترة زمنيّة قصيرة قد يؤدّي إلى حدوث فيضان؛ إذ قد يتجاوز (٢).....على حمل المياه بعيداً عن الشوارع والمدن، وفي أحيان أخرى يمكن أن يؤدي (٣).....بشكل متواصل لعدة أيام أو أسابيع إلى وقوع نفس النّتيجة. ويحدث عند زيادة منسوب المياه بحيث

	(٤)..... يحدث هذا النوع من الفيضانات عندما (٥)..... أكثر من المعتاد في أعلى مجرى النهر، وبما أن المياه تجري للأسفل - باتجاه المصب الذي يكون أكثر انخفاضاً- فإنّها تندفع على نحو مفاجئ بكميّة ضخمة، فيرتفع منسوب النهر عن المقدار الطبيعيّ ويحدث (٦)..... تكون الثلوج غزيرة خلال فصل الشتاء، ولذا فإنها تتراكم بكميّات كبيرة، وقد تبقى الكثير منها صامدة بعد حلول الصّيف، كما أن بعض قمم الجبال تغطيها الثلوج بصفة دائمة، لكن أحياناً (٧)..... نتيجة التقلّبات الجوية، ممّا يؤدي إلى (٨)..... وتحولها إلى تيارات مائيّة هائلة، أو تساقطها وانجرافها وهي لا تزال في الحالة الصلبة، ومن ثم (٩)..... التي تكون بالعادة جافة، ويطلق على هذه الظاهرة طوفان الثلوج. **الأجوبة:** (١) هطول الأمطار بشكل غزير، (٢) منسوب المطر قدرة أنظمة التّصريف، (٣) هطول أمطار خفيفة أو متوسطة، (٤) تفيض نحو مناطق اليابسة على ضفتي النّهر، (٥) تتراكم المياه، (٦) الفيضان في العديد من المناطق الباردة، (٧) ترتفع درجة الحرارة بشكل مفاجئ، (٨) ذوبان الثّلوج، (٩) تتدفق نزولاً باتجاه الأماكن. *(Kaynak: mawdoo3.com)* Öğrenciler metinde geçen yeni öğrendikleri kelimeler üzerinde tartışır.
Kutlama	Etkinlik sonunda metindeki boşluklara gelecek olan kelimeler öğretmen tarafında söylenir ve öğrenciler doğru ve yanlış cevaplarını kontrol ederler. İlk etkinlikte öğrencileri istekli ve motive bir şekilde derse katılımlarından dolayı tebrik edilir.

2.HAFTA DERS PLANI	
Sınıf: 1 **Süre:** 50+50=100 dk **Kazanımlar:** ✓ Öğrenci önceki bilgileriyle yeni öğrendiği bilgiler arasında bağ kurar. ✓ Öğrendiği yeni kelimeleri kullanır. ✓ Ön bilgilerine çağrışımda bulunan etkinliklerde aktif rol oynar. ✓ Görsellere yönelik sözlü betimleme yapar. ✓ Dinledikleri metne göre soruları cevaplar. **Yöntem:** Kuantum öğrenme. **Teknik:** İlişkilendirme, canlandırma. **Araç-Gereç:** Beyni harekete geçirmek için barok müzik, meslek kartları, çalışma kâğıdı.	
Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğretmen öğrencilere geçmiş zamanda herhangi bir gösteride, bir sunumda rol alıp almadığını sorar ve öğrencilerle kısa bir diyalog gerçekleştirir. Diyaloga öğrencilerin aktif katılımına dikkat edilir.
İlişkilendirme	Öğrencilere birçok meslek resmi gösterir. Bu mesleklerin tanımları, günlük hayatta neler yaptıkları ve eğer bu mesleklere sahip olsalardı neler yaparlardı sorulur. Öğrencilerin öğrendiği yeni kelimeleri mümkün olduğunca kullanmaları sağlanır. 

Etiketleme	Öğrencilere üzerinde belirli mesleklerin çalışanlarını ifade eden küçük kartlar rastgele dağıtılır. Her bir öğrenci ellerindeki kartta bulunan mesleği tanıtır. Örneğin; bir öğrencinin kartında doktorluk mesleğine dair bir resim varsa "Merhaba adım ….. Ben doktorum. Her gün hastaneye gider hastalarla ilgilenirim. İşimi seviyorum". "مرحبا أنا .... أنا طبيب/طبيبة. وأنا أذهب إلى المستشفى كل يوم وأحبّ مهنتي." şeklinde ifadelerle mesleğini tanıtır. Bu etkinliği tüm öğrenciler gerçekleştirir ve herkes kendi kartında bulunan mesleği tanıtınca etkinlik sonlandırılır.
Gösterme	Öğretmen öğrencilerin ikili gruplara ayrılmalarını söyler. Gruptaki iki öğrenciden birinin doktor, öğretmen, mühendis, virtüöz, ressam yönetici, akademisyen vb. meslekleri üstlenmelerini ister. Diğer öğrencinin de sunucu veya bir program moderatörünü canlandırmasını ister. Canlandırma başlamadan önce öğrencilerin hazırlanmaları için yeterli süre verilir. Canlandırmalar yapılırken aşağıda belirtilen açılış konuşma örneklerinden yararlanılacaktır. Etkinlik öğrencilere "Hoş geldiniz/ أهلا وسهلا" diyerek giriş yapmak, konuşmacıyı davet etmek, konuşmacıyı tanıtmak, konuşmacının kendini tanıtması, dinleyicilerin konuşmacıya soru yöneltmesi şekilde ilerleyecektir.
Tekrarlama	Öğrencilere öğrendikleri yeni kelimelerin içinde geçtiği bir metin 3 defa okunur. Her okuma sonunda 2 dk. ara verilir. Metne dair çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerin dinlediklerine göre metindeki boşlukların doldurmaları istenir. Etkinlik sonunda metindeki boşluklara gelecek olan kelimeler öğretmen tarafında söylenir ve öğrenciler doğru ve yanlış cevaplarını kontrol ederler. **Çalışma Kâğıdı** **موضوع تعبير عن المهن المفيدة للمجتمع**

هناك العديد من المهن المهمة والتي لا يمكن للمجتمع (١)..... وترجع أهمية كل مهنة يقدمه الفرد في المجتمع إلى ما إذا كان لهذا المجتمع أن يقوم بالاستغناء عن هذه المهنة أم لا. ومن المهن التي لا يمكن أن يستغنى عنها المجتمع مهنة الطبيب، أو مهنة عامل (٢)..... حيث تعتبر هذه المهن مهن مؤثرة في المجتمع بشكل كبير، ولا يمكن الاستغناء عنها أبداً. لا يوجد هناك مهنة لا تفيد المجتمع، ولكن هناك (٣)....، حيث تختلف أهمية المهنة على حسب احتياج المجتمع لها. لهذا فإن المجتمع وحده هو من يرتب أولويات المهن المفيدة، وهناك فرق كبير بين المهنة والحرفة. فكلمة المهنة تكون خاصة بالأشخاص الذي يقومون بأداء أعمالهم بشكل إداري في مكاتب. ويتمثل ذلك وظائف (٤)..... والبنوك والمؤسسات على سبيل المثال ولكن الحرفة (٥).....
وعلى الأغلب يكون هذا العمل بهدف حل مشكلة مثل (٦)..... و(٧)..... وغيرها من الحرف الأخرى.

الأجوبة: (١) الاستغناء عنها، (٢) القمامة ، (٣) ترتيب لأولويات المجتمعات، (٤) المصالح الحكومية، (٥) تنطبق على الأشخاص الذين يعملون في مجال خاص بهم، (٦) النجارين، (٧) السباكين.

(Kaynak: mawdoo3.com)

İlk etkinlikten sonra öğretmen öğrencilere soruların olduğu çalışma kâğıdı dağıtır. Dinledikleri metne göre çalışma kâğıdındaki soruları cevaplamalarını ister. Etkinlik sonunda öğrencilerin cevapları kontrol edilir ve dinledikleri metin üzerinde tartışırlar.

Çalışma Kâğıdı

أخطاء يجب تجنبها عند اختيار وظيفة جديدة

يحذر خبراء في الإدارة والتنمية البشرية من ثلّة أخطاء يتعين تفاديها عند البحث عن وظيفة جديدة، منها:

- التركيز على الراتب فقط رغم أنه قد تكون هناك مزايا أخرى في أي وظيفة محتملة مثل تعلم مهارات جديدة أو الاستفادة من علاقات عمل مربحة.

- المضي في الطريق المهني التقليدي نفسه الذي يمضي فيه من حولك خصوصا أقاربك.

- عدم التأكد من مدى الاستقرار المادي والوظيفي في المؤسسة التي تسعى للعمل فيها.

- عدم التحقق من أن هذه الوظيفة لن تؤثر بشكل سلبي على حياتك الشخصية.

- اختيار وظيفة رتيبة لا تتيح لك تعلم أي خبرات جديدة.

- عدم التدقيق في الوصف الوظيفي المرفق بإعلان الوظيفة.

- الإهمال في جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن هذه الوظيفة وشروطها وطبيعة صاحب العمل سواء كان فردا أم مؤسسة.

- عدم الاستماع بشكل عميق لآراء أصحاب الخبرة في المجال الذي تود العمل فيه.

- عدم الاطلاع بشكل كاف على ثقافة المؤسسة الجديدة التي تود العمل فيها، وذلك للتأكد من أن هذه الثقافة لا تتعارض مع مبادئك الشخصية.

- تغليب الأمور المادية على مسألة حبك للمهنة ذاتها؛ إذ إن العمل في مهنة تكرهها قد يفقدك في نهاية المطاف توازنك النفسي.

- عدم التحرّي عن طبيعة فريق العمل الذي ستعمل معه.

- وأخيرا عدم التحقق بدقة من الطبيعة الإدارية والشخصية لمديرك المباشر الذي قد تعمل معه.

(Kaynak: learning.aljazeera.net)

الأسئلة

١. حدّد الصواب والخطأ في الجمل التّالية وفقًا لما جاء في التقرير:

الجملة	صواب	خطأ
على من يتجه إلى العمل في أيّ مؤسّسة أن يتأكّد من استقرارها الوظيفي.		
الرّاتب أهم للموظّف من الرّاحة النّفسيّة.		
من المهم أن لا تتعارض ثقافتك مع ثقافة المؤسّسة الّتي تعمل فيها.		
اكتساب مهارات جديدة أمر مهم في اختيار الوظيفة.		
عند التّقدّم لوظيفة لا تسأل أحدًا عن طبيعتها، فالسّرّيّة مهمّة في هذا المجال.		

Kutlama	Etkinlik sonunda öğretmenin öğrencilere dinlettiği Arapça şarkı eşliğinde sınıfça alkış tutulur ve öğretmen her bir öğrencinin adını söyleyerek tebrik eder.

3. HAFTA DERS PLANI

Sınıf: 1

Süre: 50+50=100 dk

Kazanımlar:

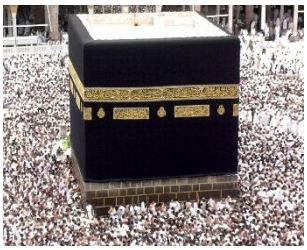
- ✓ İki dile ait kültüre asgari düzeyde hâkim olur.
- ✓ Arap ülkelerine dair bilgi edinir.
- ✓ Her bir Arap ülkesine dair asgari düzeyde bilgiye sahip olur.
- ✓ Konunun akışına göre soru sorar.
- ✓ Bir konu hakkında tartışır.

Yöntem: Kuantum öğrenme.

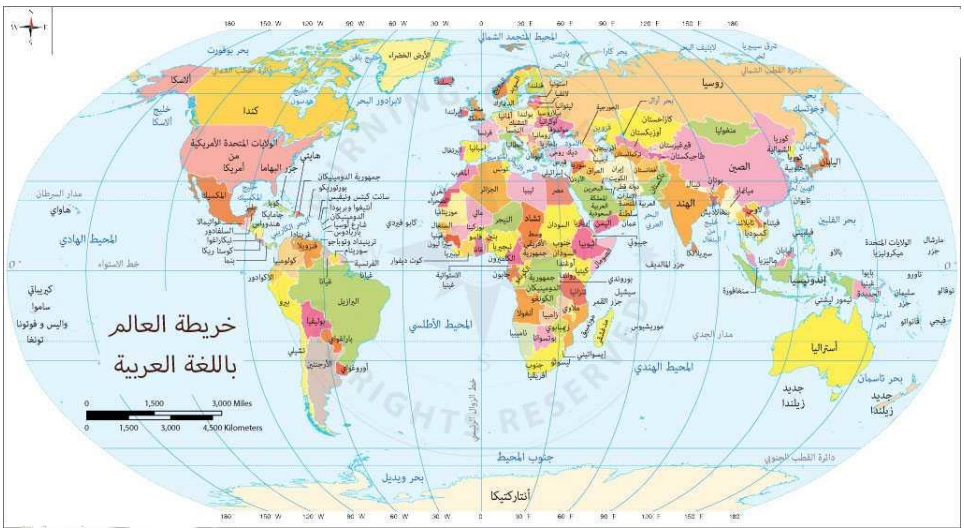
Teknikler: Doğaçlama, diyalog, canlandırma.

Araç-Gereç: Beyni harekete geçirmek için barok müzik, ülkelere özgü resimler, dünya haritası, ülke kartları, çalışma kâğıdı.

Dersin Bölümleri

Yakalama	Öğrencilere "Kâbe, Mısır piramitleri, Petra Antik Kenti, Burj'el-Arab, Baalbek Harabeleri, falafel, aside, fûl" gibi çeşitli Arap ülkelerinde bulunan meşhur mekânlar ve yiyeceklerle ilgili resimler gösterilir. Öğrencilere bu resimlerdeki mekânları tanıyıp tanımadıkları, yiyecekleri tadıp tatmadıkları ve daha önce gidip gitmedikleri sorulur. Resimde gördükleri hakkında bilgileri varsa kısaca anlatmaları istenir.      

	  
İlişkilendirme	Öğrencilere bir Arap ülkesine gitmek isteseler hangi ülkeye gitmek isteyecekleri sorulur. Öğrencilerin nedenini belirterek açıklamalarını ister.
Etiketleme	Öğrencilere Arap ülkelerinin meşhur yerleri ve yiyeceklerini içeren bir video izlettirilir. Videoda gördükleri mekânların ve yiyeceklerin ne olduğu ve videonun konusu öğrencilere sorulur.
Gösterme	Öğretmen sınıfa dünya harita getirir ve haritayı tahtaya asar. Öğrencilerle Arap ülkelerinin ve Arapça konuşulan ülkelerin hangi kıtalarda yer aldığını, Arap ülkelerinin diğer ülkelerle olan komşulukları, denize olan yakınlıkları veya uzaklıkları vb. konuları tartışır. Ardından öğretmen ders öncesinde hazırladığı 23 Arap ülkesine dair bilgileri içeren 23 adet kartı öğrencilere dağıtır. Bu kartlarda belirtilen ülkenin bayrağı, başkenti, meşhur mekânları ve yiyeceklerini içeren bilgiler bulunmaktadır. Öğretmenin sınıfa getirdiği bu kartları öğrencilere teker teker dağıtır. İkişerli olarak tahtaya çıkıp karttaki bilgilerden yola çıkarak doğaçlama bir diyalog yapmaları istenir. Burada amaç konuşma esnasında karşıdaki kişiye bilgi amaçlı sorular yönetmek ve ülkeler hakkında bilgi edinmektedir.







Tekrarlama	Öğretmen öğrencilere bir çalışma kâğıdı dağıtır. Çalışma kâğıdındaki metin 3 defa okunur. Her okuma sonunda 2 dk. ara verilir. Metne dair çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerin dinlediklerine göre metindeki boşlukların doldurmaları istenir. Etkinlik sonunda metindeki boşluklara gelecek olan kelimeler öğretmen tarafında söylenir ve öğrenciler doğru ve yanlış cevaplarını kontrol ederler. Yeni öğrendikleri kelimelerle ilgili cümle kurmaları istenir. Böylece öğrencilerin kelimeyi bağlam içerisinde kullanarak pekiştirmeleri sağlanır. **Çalışma Kâğıdı** **شارع المعز في رمضان.. بهجة الجمال وأصالة التاريخ** (١)..... يتميز به شارع المعزّ لدين الله الفاطمي بمصر طوال أيام شهر رمضان، (٢)..... من المصريين والسياح الذين يأتون من كلّ فجّ، يطلبون الجمال والراحة في أحضان القاهرة الإسلامية التاريخية في ظلال عادات الشهر الكريم.

(٣)..... ، مرورًا بالغورية وشارع الصاغة، وصولًا إلى باب الفتوح بالجمالية، ويشهد عمليات تطوير مستمرة بدعم من منظمة اليونسكو، (٤)..... وذلك للحفاظ على هذا المعلم الذي يعدّ (٥)..... ، وفقًا لتصنيف المنظمة. البهجة هنا هكذا لخّص المشهد بائع العرقسوس طارق أبو رسلان، للجزيرة نت خلال جولتها الرمضانية في شارع المعز، التي بدأت عقب الإفطار و(٦)..... منذ دخول الشارع الذي (٧)..... مثل باقي المناطق الأثرية، (٨)..... جماليات الماضي والحاضر، حيث تتنافس فيه محلّات الزخارف والذهب والأواني النحاسية والملابس الفولكلورية والمقاهي العائلية والشبابية، في جذب الأسر المصرية والشباب والسياح الذين جاؤوا (٩)..... هذا الشارع. يكمل أبو رسلان -الذي أصر على أن نتناول كوبا من "التمر الهندي" (١٠)..... - قائلا "رمضان هنا الجمال، (١١)..... لكل من يأتي"، مضيفا أن أهل الشارع يشعرون بأن شارعهم "سعيد" بشهر رمضان الكريم من كثرة الخير الذي يشاهدونه فيه دون سائر الشهور. التجمعات العائلية تبدأ قبل الإفطار بوقت كاف -كما يوضح أبو رسلان- الذي يطوف الشارع (١٢)..... ، ويستمر قدوم الشباب والأسر بعد الإفطار حتى تناول السحور، مشاركين في فاعليات بيت القاضي وبيت السحيمي وبيت الشاعر وزيارة المتحف والمساجد الأثرية. ومن أبرز المعالم الأثرية في شارع المعز: سور القاهرة، وباب النصر، وباب الفتوح، ومدرسة الناصر محمد بن قلاوون، والقصر الشرقيّ الكبير، الذي يُعرف أيضا باسم قصر الخليفة المعز. الفنّان غريب مؤمن ابن محافظة شمال سيناء يشدو كثيرًا بأغانيه البدوية والوطنية في شارع المعز، وسط تجاوب كبير من الشباب الذين (١٣)..... ، ويشارك هذا العام في برنامج رمضان الثقافي والفني الذي تنظمه وزارة الثقافة المصرية بشارع المعز. الفنّان السيناوي (١٤)..... عقب انتهاء إحدى حفلاته قائلًا في حديث خاص للجزيرة نت "لم أشعر بشهر رمضان إلا في شارع المعز، حيث الشباب والسهر والتراث، هو شارع جميل وممتِع بكل المعايير، خاصّة في ظلّ بيوت الفن الجميل المنتشرة فيه". الجميل -بحسب الفنان السيناوي- أن الجميع بمختلف الأعمار والثقافات يتذوّقون الفنَّ البدويّ، ويتفاعلون معه سواء بالتصفيق أو التصفير، خاصة حين يكون الغناء للشهيد. **الأجوبة:** (١) رونق خلّاب لا يقارن، (٢) يجذب إليه أفواجًا تلو أفواج، (٣) يمتدّ شارع المعز من باب زويلة بالدرب الأحمر، (٤) بعد الزلزال الذي ضرب مصر عام 1992، (٥) أكبر متحف مفتوح للآثار الإسلامية، (٦) استمرّت حتى قبيل السحور، (٧) يخضع لحراسة أمنية، (٨) تلفت الأنظار، (٩) بناء على سمعة، (١٠) قبل استئناف الحديث، (١١) جوّ مبهج، (١٢) بعد إطلاق مدفع الإفطار يبيع التمر الهندي والعرقسوس، (١٣) يلتفّون حول المسرح، (١٤) عبر عن مشاعره. *(Kaynak: learning.aljazeera.net)*	

	Bu etkinlik sona erdikten sonra öğretmen öğrencilere yönerge verir: “Bir Arap ülkesine gitmek üzere uçak bileti aldın. Hangi ülkeye gidersin? Neden?” اشتريت تذكرة طائرة للذهاب إلى بلد عربي. إلى أي بلد أنت تذهب؟ لماذا؟ Öğrenciler bu soru üzerine düşünerek kâğıda notlar alır. Daha sonra konuyla ilgili düşüncelerini sınıfta paylaşır. Herkes gitmek istediği Arap ülkesi ve nedeni hakkında konuşur.
Kutlama	Etkinlik sonunda karşılıklı diyaloglardan en beğenileni seçilir ve tebrik edilir. Ülke kartları sınıftaki panoya asılır.

4. HAFTA DERS PLANI	
Sınıf: 1 **Süre:** 50+50=100 dk **Kazanımlar:** ➢ Kelime dağarcığı gelişir. ➢ Yeni öğrendiği kelimeleri cümle içinde gördüğünde ya da duyduğunda ne anlama geldiğini anlar. ➢ Basit cümleleri rahatlıkla anlar. ➢ Telaffuzu birbirine benzeyen harfleri ayırt eder. ➢ Telaffuzu birbirine benzeyen kelimeleri ayırt eder. **Yöntem:** Kuantum öğrenme. **Teknikler:** Kulaktan kulağa oyunu, ilişkilendirme. **Araç-Gereç:** Beyni harekete geçirmek için barok müzik, kelime kartları, çalışma kâğıdı.	
Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğretmen telaffuzları birbirine benzeyen birkaç kelimeyi tahtaya yazar ve okunuşlarını gösterir. Telaffuzları birbirine benzeyen harfler üzerinde alıştırma yaptırır. Her öğrencinin düzgün bir şekilde telaffuz etmesi için teşvik eder. إعادة-عيادة | المطر-المطار قُل-كُل | الصور-السور
İlişkilendirme	Öğrencilere telaffuzları birbirine benzeyen fakat anlamları farklı olan Arapça kelime örnekleri vermelerini ister. Öğrenciler bu kelimeleri söyler ve öğretmen sınıfça o kelime üzerinde telaffuz alıştırmaları yaptırır.

Etiketleme	Öğretmen “kulaktan kulağa oyununa” hazırlık için ilk başta sınıftan gönüllü olarak 10 tane öğrenciyi tahtaya çıkarır. Öğretmen en baştaki öğrencinin kulağına bir kelimeyi fısıldar. Öğrenci teker teker birbirinin kulağına kelimeyi söyler. Bu oyun diğer öğrenci gruplarıyla da tekrarlanır. **Kelimeler:** العبادة – الإبادة بسمة - بصمة قلب – كلب سورة -صورة
Gösterme	Bu sefer tüm sınıfı kapsayacak şekilde bir telaffuz oyunu oynanır. Öğretmen, sıradaki öğrencinin kulağına bir kelime fısıldamalı ve kelimeyi duyan öğrenci hızla yanındaki diğer öğrencinin kulağına hedef kelimeyi doğru olarak telaffuz etmelidir. Öğretmen, en son öğrenciye gelindiğinde kulaktan kulağa söylenen kelimenin doğruluğunu kontrol eder. Bu etkinlikle öğrencilerin dinleme ve telaffuz becerileri geliştirilir. **Cümleler:** تدهور السياحة في القاهرة. رأيت كلبا صغيرا في الشارع. أنا أنتظر صديقتي في المقهى.
Tekrarlama	Öğretmen içinde 3 adet haber metni bulunan çalışma kâğıdını öğrencilere dağıtır. Öğrencilerin kâğıttaki haber metnini okuyup istedikleri bir haberi kağıdan bakmadan sunmaları istenir. Öğrencilerin haber metnini ezberlemesinden ziyade kendi cümlelerini de kullanmaları için teşvik edilir. Öğrencilere hazırlık için yeterli süre verilerek öğrencilerin metne çalışması sağlanır. Öğrenciler haber sunurken telaffuz, duygu, vurgu ve tonlamalara dikkat etmelidir.

	Haber 1 **أكار يتفقد مناطق الزلزال في هطاي** أجرى وزير الدفاع التركي خلوصي أكار، جولة تفقدية بولاية هطاي المتضررة من الزلزال الذي ضرب جنوبي البلاد .وبحسب مراسل الأناضول، شارك أكار في اجتماع مغلق مركز التنسيق التابع لمديرية إدارة الطوارئ والكوارث "آفاد" في الولاية، مساء الخميس، ومن ثم تفقد برفقة رئيس هيئة الأركان يشار غولر، سير الأعمال في المناطق المتضررة ليلا. *(Kaynak: aa.com.tr/arabic)* **Haber 2** **قدم.. يونايتد يهزم برشلونة ويبلغ ثمن نهائي الدوري الأوروبي** لحق مانشستر يونايتد الإنجليزي بركب المتأهلين إلى ثمن نهائي مسابقة الدوري الأوروبي لكرة القدم، الخميس، بعدما قلب تأخره أمام ضيفه برشلونة الإسباني إلى فوز مستحق بهدفين لواحد، في إياب دور الـ بلاي أوف. تقدم برشلونة أولا عن طريق البولندي روبرت ليفاندوفسكي في الدقيقة 18 من ركلة جزاء تسبب بها البرتغالي برونو فيرناندیز بعد مخالفة ارتكبها ضد أليكس بالدي. *(Kaynak: aa.com.tr/arabic)* **Haber 3** **تباطؤ نمو الاقتصاد الأمريكي إلى 2.7 بالمئة في الربع الرابع 2022** أظهرت بيانات رسمية، الخميس، تباطؤ نمو الاقتصاد الأمريكي إلى 2.7 بالمئة على أساس سنوي، خلال الربع الرابع من 2022، بأقل من التقديرات الأولية بنمو 2.9 بالمئة، ومقارنة بنمو 3.2 بالمئة في الربع الثالث. وقال مكتب التحليل الاقتصادي لدى وزارة التجارة الأمريكية في بيان، إن التقديرات المحدثة تعكس مراجعة نزولية للإنفاق الاستهلاكي، والتي تم تعويضها جزئيا من خلال مراجعة تصاعدية للاستثمار الثابت غير السكني. *(Kaynak: aa.com.tr/arabic)*
Kutlama	En beğenilen haber sunumları seçilir. Öğrenciye hediye verilir.

5. HAFTA DERS PLANI	
Sınıf: 1 **Süre:** 50+50=100 dk **Kazanımlar:** ➢ Cümle içerisinde geçen deyimleri anlar. ➢ Öğrendiği deyimleri cümle içinde kullanır. ➢ Türkçe ve Arapça arasındaki cümle yapılarını anlar. ➢ Deyimleri uygun bir şekilde kullanır. **Yöntem:** Kuantum öğrenme. **Teknikler:** Doğaçlama, canlandırma. **Araç-Gereç:** Beyni harekete geçirmek için barok müzik, deyim kartları, çalışma kâğıdı.	
Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğretmen 3 tane deyimi cümle ögelerine ayırır, sonra bütün kelimeleri karışık bir şekilde tahtaya yazar. Öğrencilere yeterli süre verildikten sonra öğrencilerin deyimleri tahmin etmesi sağlanır. جنّ | وافق | منذ | طبقة أظفاره | جنونه | نعومة | شنّ
İlişkilendirme	Öğretmen öğrencilerin Türkçe deyim ve atasözlerine örnek vermelerini ister. Söylediği deyimin/atasözünün hikâyesini bilen öğrenciler anlatır. Diğer öğrencilerden ise deyimin/atasözünün ne anlama geldiği ve hangi durumlarda kullanıldığına dair bilgi vermesini ister.

Etiketleme	Öğrenciler sınıfta serbest olarak dolaşırlar. Bu sırada öğretmen, sınıfa parçalanan atasözlerini yerleştirir. Öğrenciler, aldıkları atasözünü tamamlayan parçalara sahip diğer öğrencileri bulurlar ve böylece gruplar oluşur. Bundan sonraki aşamada öğretmen, öğrencilerden ellerinde oluşan atasözlerinden hareketle bir doğaçlama oluşturmalarını ister. Bu aşamada öğrencilere sınıfta bulunan kostüm ve aksesuarlardan yararlanabilecekleri hatırlatılır.
Gösterme	Öğretmen öğrencileri 3 ya da 4 grup olacak şekilde yönlendirir. Öğretmen, Arapça deyimlerin yazılı olduğu kartlardan her gruptan bir kişinin bir tane seçmesini ister. Her grup seçtiği deyim ile ilgili bir canlandırma yapacaktır. Bunun için gruplara hazırlık süresi verilir. Gruplar kendi aralarında rolleri paylaşıp ilgili deyimi anlatan bir canlandırma tasarladıktan sonra sırayla gruplar canlandırmalarını yaparlar. Dinleyiciler canlandırma sonunda eğer deyimi biliyorlarsa açıklayabilirler, bilmiyorlarsa tahminde bulunabilirler. Öğretmen, içeriği belirlerken kartlara deyim, kalıp veya farklı bir ifade seçebilir. Bu etkinlik için özellikle hikâyesi olan deyimler seçilebilir. Deyimler hikâyesiyle birlikte etkinlikte kullanılmak üzere aşağıda verilmektedir. **Deyimler:** **سبق السيف العذل** **Sözcük anlamı:** Kılıç kınamanın önüne geçti. **Deyimsel anlam:** İş işten geçmek – geçti Bor'un pazarı. Dabbe bin Edd adında bir adamın Sâ'd ve Su'ayd adında iki oğlu vardı. Bir gece Dabbe'nin develerinden biri kaçtı ve Dabbe'nin oğulları onu aramaya koyuldular. Farklı yönlere ayrıldılar. Sâ'd, deveyi buldu ve eve getirdi. Su'ayd ise aramaya devam ediyordu. O esnada el-Hâris bin Ka'b ile karşılaştı. Evden çıkarken Su'ayd'ın üzerinde iki hırka vardı. El-Hâris, bu hırkaları istedi fakar Su'ayd vermedi. Bunun üzerine el-Hâris, Su'ayd'ı öldürüp üzerindeki hırkaları aldı. Dabbe, gece üstü oğullarını beklerken yaklaşmakta olan bir karartı gördü ve "أسعدٌ أم سعيدٌ؟" (Bu Sa'd mı Su'ayd mı?) dedi. Onun bu sözü, "başarı ve başarısızlık" ile ilgili olarak

	kullanılan bir deyim haline geldi. Su'ayd bir daha eve dönmedi. Bir süre sonra Dabbe, hacc ibadetini yerine getirmek için Mekke'ye gittiğinde 'Ukaz panayırına da uğradı. Orada el-Hârisle karşılaştı ve oğlu Su'ayd'ın hırkalarını onun üzerinde gördü. Adamın yanına giderek bunları nereden aldığını sordu. O da bir gençle karşılaştığını, üzerindeki hırkalarını istediğini, ama vermemekte diretince onu öldürdüğünü ve üzerindeki bu hırkaları da aldığını anlattı. Bunun üzerinde Dabbe, "onu kılıçla mı öldürdün?" diye sordu. Adam, "evet" diye cevap verdi. Dabba, "şu kılıca bakabilir miyim? Onun keskin olduğunu sanıyorum" dedi. Kılıcı eline alınca "الحديثُ ذو شُجون" (sözün biri diğerini hatırlatır) dedi ve bu sözü de deyim oldu. Daha sonra oğlunu öldürdüğü bu kılıçla onu öldürdü. Kendisine "haram ayda böyle bir şeyi nasıl yaptın ey Dabbe?" denildiğinde "سبق السيفُ العذل" (kılıç kınamanın önüne geçti) diye cevap verdi (Doğru, 2021, s.160). **لأمر ما جدع قصير أنفه** **Sözlük anlamı:** Kasîr, bir komplo uğruna burnunu kesti. **Deyimsel anlamı:** Bu işte bir bit yeniği var - minareyi çalan kılıfını hazırlar. Ez-Zebbâ'nın babası er-Reyyân el-Ğassânî, el-Hudar'ın kralıydı. Cezîmetu'l-Ebraş, onu öldürdü ve kızı ez-Zebbâ'yı da sürgüne gönderdi. Ez-Zebbâ, Rum diyarına gitti ve orada adam toplayıp mal biriktirdi. Sonra babasının memleketine gidip Cezîmetu'l-Ebraş'ı öldürerek babasının öcünü aldı. Cezîme'nin Kasîr adında bir veziri vardu. Kasîr, ez-Zebbâ'yı öldürme planları yaptı. Bunun için burnunu kesip vücudunu paralayarak ez-Zebbâ'nın yanına gitti ve ona bu işi kendisine Cezîme'nin kız kardeşinin oğlu'amr'ın yaptığını, bu yüzden kendisine sığındığını söyledi. Ez-Zebbâ, Kasîr'e inandı ve onu ülkesinde ağırladı. Kasîr, ticaret yoluyla ez-Zebbâ'dan izin alarak yola çıktı. Derhal 'Amr'ın yanına gidip durumu ona anlattı ve en iyi adamlarını kendisiyle göndermesini istedi. 'Amr, en mahir savaşçılarını Kasîr'in emrine verdi. O da bu adamları silahlarıyla beraber, develere bağlı olan çuvalların içine yerleştirerek şehre geldi ve

sanki bir ticaret kafilesiymiş gibi onları gizlice şehre soktu. Saraya yaklaştıklarında Kasîr'in getirdiği silahlı adamları çuvalları çözüp ez-Zebbâ'nın sarayını kuşattılar. O zaman ez-Zebbâ, Kasîr'in başından beri kendisine karşı bir komplo içinde olduğunu, bütün bunları öç alma duygusuyla planladığını anladı ve "لأمرٍ ما جدع قصيرٌ أنفه" deyimini söyledi. Deyimdeki لأمر sözcüğü, bir başka rivayette لِمَكرٍşeklinde geçmektedir (Doğru, 2021, s.153).

كل فتاة بأبيها معجبة

Sözlük anlamı: Her genç kız babasına hayrandır.

Deyimsel anlamı: Kargaya yavrusu şahin gelirmiş.

Bu deyim ilk kez el-'Acfâ' adlı şahıs, bir sohbet meclisinde her biri kendi babasını öven dört genç kıza hitaben söylemiştir. Birinci kız, "benim babam komşuya ikram eder, büyük bir ateş yakar, yaşlı ve genç develer keser, büyük işleri omuzlar" der. İkinci kız "benim babam önemli bir adamdır. Sağlam bir sığınağı ve güçlü dostları vardır. Ne zaman isterse suya gider ne zaman isterse o zaman döner" diye karşılık verir. Üçüncü kız, "benim babamın sözü doğru, taraftarı çoktur. Bir vurdu mu mızrağın sivri ucunu kanla doldurur" der. Dördüncü kız ise, "benim babam konuklara karşı çok cömerttir. Konuşması mükemmel, bağışı boldur. Az konuşur çok iş yapar" der. Daha sonra el-'Acfâ'ya gidip ona "bizi dinle ve aramızda adil bir şekilde hüküm ver" derler. El-'Acfâ', bütün kızları dinledikten sonra onlara, "her genç kız babasına hayrandır" (كل فتاة بأبيها معجبة) diye cevap verir (Doğru, 2021, s.167).

رجع بخفي حنين

Sözlük anlamı: Huneyn'in ayakkabılarıyla döndü.

Deyimsel anlam: Eli boş dönmek.

Seyahatten dönen bir bedevi, yol üzerinde Huneyn adında bir ayakkabıcıya uğradı. Bir çift ayakkabı almak istedi ama pazarlıkta

<table>
<tr><td></td><td>anlaşamadılar. Huneyn, bedevinin yaptığı çetin pazarlığı içerledi ve ona bir tuzak kurmak istedi. Bedevinin beğendiği ayakkabının tekini geçeceği yolun üzerine koydu ve saklandı. Bedevi yolda ayakkabının tekine ulaşınca “Huneyn’in dükkânında gördüğüm ayakkabıya ne de çok benziyor, diğer tekini görseydim alırdım” dedi. Biraz ilerde diğer tekini görünce birinciyi almadığına pişman oldu. Devesini olduğu yere bağladı ve geri döndü. Bu arada, Huneyn deveyi ve üzerindekileri alıp gitti. Bedevi devesi olmadan memleketine geri döndü. Ona yolculuktan ne getirdin diye sordular. O da “Huneyn’in ayakkabılarını” diye cevap verdi. Bundan sonra bu olay, benzer durumlarda örnek verilir oldu (Doğru, 2021, s.154).</td></tr>
<tr><td>Tekrarlama</td><td>Bu etkinlikte ise günlük hayatta kullanılan deyimlere yer verilecektir. Önceki etkinlikteki gruplar ayrılır. Öğretmen üyeleri farklı olacak şekilde sınıfı yine 4 gruba ayrılır. Her grubunu bi üyesi öğretmenin ders öncesinde hazırlamış olduğu ve her birinde 1 adet deyimin bulunduğu kartlardan 1 tanesini seçer. Her gruptan kendi deyimi ile ilgili bir hikâye kurgulaması ve bu hikâyeyi canladırması istenir.
<table>
<tr><th>Türkçe Anlamı</th><th>Arapça Deyim</th></tr>
<tr><td>Eli darda olmak</td><td>العين بصيرة واليد قصيرة</td></tr>
<tr><td>Suya yazı yazmak</td><td>كتب على الرّمل</td></tr>
<tr><td>Ateş püskürmek</td><td>صبّ عليه جام غضبه</td></tr>
<tr><td>Açıklığa kavuşturmak</td><td>وضع النّقاط على الحروف</td></tr>
<tr><td>Yükü omuzlarından atmak</td><td>ألقى المسؤولية عن كاهله</td></tr>
<tr><td>Terzi kendi söküğünü dikemez</td><td>باب النّجار مخلع</td></tr>
<tr><td>Elini vicdanına koymak</td><td>يده على قلبه</td></tr>
<tr><td>Soğuk nevale, antipatik</td><td>ثقيل الظلّ</td></tr>
<tr><td>Beyaz yalan</td><td>الكذب الأبيض</td></tr>
<tr><td>Sudan çıkmış balığa dönmek</td><td>سمكة تخرج من المياه</td></tr>
</table></td></tr>
</table>

Kutlama	Etkinlik sonunda canlandırmalardan en beğenilen seçilir ve tebrik edilir. Canlandırmalara konu olan deyimler ve derste işlenen deyimler panoya asılır.

6. HAFTA DERS PLANI	
Sınıf: 1 **Süre:** 50+50=100 dk **Kazanımlar:** ➢ Arapça sayıların özelliklerini bilir. ➢ Arapça sayıların kurallarını bilir. ➢ Dinleme esnasında geçen sayıları anlar. ➢ Arapça sayıları günlük hayatta konuşa esnasında kullanır. **Yöntem:** Kuantum öğrenme. **Teknikler:** Top oyunu, canlandırma. **Araç-Gereç:** Beyni harekete geçirmek için barok müzik, top, görsel, kelime kartları, çalışma kâğıdı.	
Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğretmen tahtaya analog saat resmi, bir ürünün fiyatı ve bir çocuğun boyu hakkında bilgi veren resimler asar ve öğrencilere bu resimlerin onlara neler çağrıştırdığını sorar.  الساعة: ١٠.٠٠  السعر: ٢٤ ليرة تركية  الطول: سم ١.٣٧

İlişkilendirme	Öğretmen öğrencilere doğdukları tarihi, yaşlarını, saat kaçta uyandıklarını, gece saat kaçta uyuduklarını, kütüphanelerindeki kitap sayılarını sorarak cümle içerisinde sayıları kullanmaları için alıştırma yaptırır.
Etiketleme	Öğrencilere öğrendikleri yeni kelimelerin içinde geçtiği bir metin 3 defa okunur. Her okuma sonunda 2 dk. ara verilir. Metne dair çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerin dinlediklerine göre metindeki boşlukların doldurmaları istenir. Etkinlik sonunda metindeki boşluklara gelecek olan kelimeler öğretmen tarafında söylenir ve öğrenciler doğru ve yanlış cevaplarını kontrol ederler. **Çalışma Kâğıdı** **الثّورة الصناعيّة الرابعة تهدّد ملايين الظائف** شهد العالم ثلاث ثورات صناعية، الأولى عام (١)..... ، بدأت الثورة الثانية في القرن التاسع عشر و (٢) ..... ممكنا وميزها ظهور الكهرباء، أما الثورة الثالثة فقد بدأت في الستينيات من القرن الماضي مع اختراع الحواسيب. الآن نحن دخلنا مرحلة ثورة صناعية (٣)..... التكنولوجيا الجديدة وانتشار الإنترنت مع وسائل التواصل، من أمثلة هذه الثورة التقدمُ في مجالات إنترنت الأشياء، (٤)..... ، و(٥)..... وكذا الذكاء الصناعي. من محركات هذه الثورة انتشار وسائل التواصل؛ فعدد من يملكون هواتف يبلغ تقريبا خمسة مليارات شخص، مع (٦)..... يستخدمون الإنترنت، وملياري وثمانمئة مليون شخص يستخدمون (٧)..... تقوم الثورة الصناعية الرابعة على أساس (٨)..... والتقنية والذكاء الصناعي. لهذا إيجابيات منها (٩)..... ، تخفيض التكاليف و (١٠) ..... ، وكذا تقديم خدمات أوسع للناس، لكن لهذه الثورة سلبيات من ذلك (١١) .....تقليص فرص العمل، وإمكانية (١٢) ..... بحسب شركة ماكنزي الاستشارية فإن نصف العمالة القائمة حاليا يمكن استبدالها بالآلة والتقنية، مما يوفر تقريبا ستة عشر تريليون دولار، هي عبارة عن رواتب عالمية. في آفاق عام (١٣)..... ستستولي الروبوتات على (١٤)..... من الوظائف في الولايات المتحدة الأمريكية، (١٥) ..... في بريطانيا، (١٦)..... في ألمانيا، و (١٧)..... في اليابان. وفقًا للمنتدى الاقتصادي العالمي فإن سبعة ملايين وظيفة سوف تختفي (١٨)..... وسيظهر مليونًا وظيفة متعلقة بالكمبيوتر والبرمجيات. من ملامح تسارع هذه الثورة قفزةُ التجارة الإلكترونية في عامين فقط وارتفاعها (١٩)..... قفزة تشير إلى حجم التغيير الذي سيحصل.

	الأجوبة: (١) 1760 حيث ظهرت الآلة وجسدها محرك البخار، (٢) جعلت الإنتاج الضخم ، (٣) هي خليط بين تطور، (٤) تصنيع الإنسان الآلي، (٥) الطباعة الثلاثية الأبعاد، (٦) 3.7 مليارات شخص، (٧) منصات التواصل الاجتماعي، (٨) تعويض اليد العاملة بالآلة، (٩) تسريع معدلات النمو الاقتصادي، (١٠) تحسين الجودة، (١١) تقليص فرص العمل، (١٢) اتساع الفجوة بين الفقراء والأثرياء، (١٣) 2030، (١٤) 38%، (١٥) 30%، (١٦) 35%، (١٧) 21%، (١٨) بحلول عام 2022، (١٩) من 16 إلى 22 تريليون دولار. *(Kaynak: learning.aljazeera.net)* Etkinlik sonunda öğrencilerden ondalık sayılar, kesirler ve yaklaşık sayıları cümle içerisinde kullanmaları istenir. Bu şekilde sayıların kullanımı pekiştirilmiş olur.
Gösterme	Bir futbol topunun üzerindeki altıgenlere saat yazılır. Öğretmen öğrencilerin bir çember oluşturmasını ister. Öğretmen çemberin ortasına geçer ve topu rastgele bir öğrenciye atar ve o esnada "saat kaç?" "كم الشاعة؟" diye sorar. Öğrenci topu tuttuğunda gördüğü ilk saati söyler ve bir arkadaşına atar. Sınıf arkadaşı da aynı şekilde gördüğü saati söyler ve bir arkadaşına atar. Etkinlik bu şekilde devam eder ve sonlandırılır.
Tekrarlama	Sınıfın duvarlarına ürün resimleri asılır. Sınıf iki gruba ayrılır. Birinci grup satıcı, ikinci grup ise müşteri olur. Öğretmen üzerinde bir adet ürünün bulunduğu çeşitli kartları öğrencilere rastgele dağıtır. Satıcılar ellerindeki kartta bulunan ürünün olduğu yere geçer. Müşteriler de kendilerine verilen karttaki ürüne bakarak hangi satıcıdan ürünü alacağını belirler. Daha sonra öğretmen yönergeyi verir: "İhtiyacın olan birkaç ürünü almak için alışverişe çıkıyorsun. Bir mağazaya giriyorsun. Ürünlerin fiyatlarını inceliyorsun. Almak istediğin ürünün fiyatını pahalı buluyorsun. Satıcıyla pazarlık yapmaya çalışıyorsun". Öğretmen yönergeyi verdikten sonra sırasıyla satıcı ve müşteri arasında pazarlık başlar. Etkinlik belirlenen her alıcı ve müşteri arasındaki pazarlığın yapılmasıyla sonlanır. **Kart örnekleri:**

	 **ساعة** **السعر: ١٣٥٨ ليرة تركية**	 **تلفون** **السعر: ٦٧٩٢ ليرة تركية**
	 **مجفف الشعر** **السعر: ٤٦٨٩ ليرة تركية**	 **كيتشينايد** **السعر: ٢٩٥٧ ليرة تركية**
Kutlama	En beğenilen pazarlık diyalogu seçilir ve o gruptaki öğrencilere hediye verilir.	
7. HAFTA ARA SINAV		

8. HAFTA DERS PLANI	
Sınıf: 1 **Süre:** 50+50=100 dk **Kazanımlar:** ➢ Grup çalışmalarında bir rol üstlenir. ➢ Arapça kendini ifade eder ve dinlediğini anlar. ➢ Grup içerisinde Arapça dinlediğini anlama alıştırmaları yapar. ➢ Karşılıklı iletişime açık olur. ➢ Öğrenci duygularını ifade eder. **Yöntem:** Kuantum öğrenme. **Teknikler:** Tabu oyunu, çağrışım. **Araç-Gereç:** Beyni harekete geçirmek için barok müzik, resim, tabu kartları.	
Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğretmen tahtaya rastgele resimler asar. Öğrencilerden resimleri anlatmasını ister. İlk olarak gönüllü olan öğrencilerden başlanır.
İlişkilendirme	Bu sefer öğretmen, tahtaya öncekilerden farklı resimler asar. Öğrencilere "bu resimleri Arapça karşılıklarını kullanmadan nasıl anlatırdınız?" "كيف تصف هذه الصور دون استخدام معناها العربي؟" şeklinde bir soru sorar ve öğrenciler cevaplamaya çalışır.
Etiketleme	Öğretmen yine önceki resimlerde farklı resimleri tahtaya asar. Resimlerin altına resimlerle ilişkili birkaç kelime yazar. Bu sefer öğrencilerden bu kelimeleri kullanmadan resimleri anlatmasını ister. Gönüllü olan öğrencilerden başlanır.
Gösterme	Öğretmen sınıfı 2 gruba ayırır. 2 grubun karşılıklı gelecek şekilde oturması sağlanır. Öğretmenin daha önceden hazırladığı kelime kartları 2 gruba da dağıtılır ve herkes birer kez kartı anlatma fırsatı bulacak şekilde oyun

	devam eder. Çok sayıda Arapça kelimenin yer aldığı tabuda, kartta yazan kelimeyi yasaklı kelimeleri kullanmadan anlatılması istenir. Kelimeyi anlatacak olan kişi kartları eline aldığı anda süre başlar ve kum saati çevrilir. Ancak, kelimeyi anlatırken yasaklı sözcükler kullanılamaz. Bunun için de karşı takımdan biri karta bakarak yasaklı kelimenin kullanılıp kullanılmadığını kontrol eder. Doğru bilinen her kart, takıma puan kazandırır.
Tekrarlama	Öğrencilerin "Tabu" oyununda yeni öğrendikleri kelimelerin not edilmesi sağlanır. Bu kelimeleri kullanarak öğrencilerden birer örnek cümle kurmaları istenir.
Kutlama	Tabu oyununda kazanan grup tebrik edilir ve gruptaki öğrencilere hediye verilir.

طاولة القلم تناول الطعام الدرج الحلسوب الملف	**الوصفة الطبية** الطبيب الدواء المستشفى الصيدلية التوقيع	**النقود** ورقة دولار دولة ليرة شراء
تقويم السنة شهر أسبوع يوم عدد	**نسيان** العقل الماضي تذكّر ذاكرة عجوز	**الطائرة** الجو سرعة طائر طار مضيفة

9. HAFTA DERS PLANI	
Sınıf: 1 **Süre:** 50+50=100 dk **Kazanımlar:** ➢ Arapça konuşma etkinliğini kaygıdan uzak bir şekilde gerçekleştirir. ➢ Dış faktörlerden etkilenmez. ➢ Hata yapmaktan korkmaz. ➢ Yeterli motivasyona sahip olur. ➢ Etkinliğe istekli bir şekilde katılım sağlar. ➢ Cümleleri zihninde rahatlıkla organize eder. ➢ Konu ile ilgili soruları anlar ve cevaplar. **Yöntem:** Kuantum öğrenme. **Teknikler:** Sessiz sinema oyunu, hikâye kurgulama, canlandırma. **Araç-Gereç:** Beyni harekete geçirmek için barok müzik, resim, video, çalışma kâğıdı.	
Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğretmen Charlie Chaplin'den bir sessiz sinema izletir. Öğrencilere videodaki kişiyi sorar ve öğrencilerin cevaplarını alır.
İlişkilendirme	Öğrencilerin daha önce sessiz sinema oynayıp oynamadıklarını sorup oyunu anlatmaları istenir. Oyunun kuralları hakkında konuşulur.
Etiketleme	Öğretmen örnek olarak birkaç filmi ya da diziyi sessiz sinema oynayarak anlatır ve öğrencilerin tahmin etmesini ister.
Gösterme	Öğretmen öğrencileri dörtlü grup olmaları için 1'den 4'e kadar numaralandırır. Gruplar sınıfın ayrı köşelerine giderek çalışma ortamı oluşturur. Öğretmen öğrencilerden kısa bir öykü tasarlamalarını ister. Öğrencilere yazılı olmayan bir hikâye tasarlamaları ve rolleri paylaşmaları için yeterli süre verilir. Her gruptan bir kişi hikâyenin sesi

	olacaktır. Diğer üç kişi ise birer karakter canlandıracaklardır. Karakterler hikâyelerini canlandırdıkça dış ses canlandırılan eylemleri hikâyeleştirerek anlatacaktır. Bu şekilde tüm gruplar hikâyelerini canlandırır ve ses ile hareketlerin uyumu ve aralarındaki iletişim hakkında gruptan ve izleyicilerden duygu ve düşünceler alınır. Tüm gruplar sırayla öykülerini canlandırırlar.
Tekrarlama	**Bil bakalım ben hangi kelimeyim?** Öğretmen öğrencileri rastgele bir şekilde ikili gruplara ayırır. Her ikili yanyana gelir. Gruplar arasında telaffuza dayalı bir etkinlik yapılacaktır. Gruptaki bir öğrenciye kulaklık takılır ve dış sesleri duyamayacak yükseklikte şarkı dinletilir. Diğer öğrenciye ise çeşitli kelimelerin yazılı olduğu kelime kartı verilir. Biri kelimeyi telaffuz ederek anlatmaya çalışırken diğeri karşısındakinin dudağını okuyarak o kelimeyi bilmeye çalışır. Öğrenci bu süreçte "pas" hakkını da kullanabilir. Her gruba 2 dk. süre verilir. En çok kelimeyi bilen grup kazanır. Eğer gruplar arasında eşitlik varsa oyun o gruplar arasında baştan oyun baştan oynanır fakat bir önceki kelimeler kullanılmaz.
Kutlama	Telaffuz oyununu kazanan gruba hediye verilir ve tebrik edilir. Etkinlikte kullanılan kelimeler renkli kartonlara yazılarak sınıftaki panoya asılır.

10. HAFTA DERS PLANI	
Sınıf: 1 **Süre:** 50+50=100 dk **Kazanımlar:** ➢ Fasih ve lehçe ifadeleri ayırt eder. ➢ Kelimeleri doğru telaffuz eder. ➢ Dinlediği metinde geçen kelimeleri anlar. ➢ Şam ve Kahire lehçelerinin genel özelliklerini bilir. **Yöntem:** Kuantum öğrenme. **Teknikler:** İlişkilendirme. **Araç-Gereç:** Beyni harekete geçirmek için barok müzik, kelime kartları, çalışma kâğıdı, ses dosyası (şarkılar).	
Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğretmen Şam ve Kahire lehçesine dair kelimeleri karışık bir şekilde tahtaya yazar. Öğrencilerden bu kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerini ister. Kelimelerin hangi lehçede daha fazla kullanıldığını sorar. بكرة | علشان | شنّوو اشلونك | عامل ايه
İlişkilendirme	Öğretmen öğrencilere daha önce lehçe bir film, dizi izleyip izlemediğini ve lehçe bir şarkı bilir bilmediklerini sorar. Öğrencilerin cevabını aldıktan sonra bildikleri kelimeleri ve kalıpları sınıfta söylemelerini ister.

Etiketleme	Öğretmen öğrencilere Şam ve Kahire lehçelerinde diyalogların olduğu iki kısa video izletir. Öğrencilerden duydukları lehçe kelimeleri not almalarını ve hangi lehçeye uygun olduklarını yazmalarını ister.
Gösterme	Öğretmen küçük kâğıtlara birer lehçe kelime yazarak torbanın içine atar. Her bir öğrenci öğretmenin elindeki torbada bulunan katlanmış kâğıtlardan birini çekerek kâğıtta yazılı kelimeyi tarif eder. Diğer öğrenciler öğrencinin tarifinden yola çıkarak kelimeyi tahmin etmeye çalışırlar. Kelime ile ilgili cümle kurarlar.
Tekrarlama	Öğretmen öğrencilere biri Şam biri Kahire lehçesi olmak üzere 2 farklı şarkı dinletir. Öğrencilere dağıttığı metindeki boşlukları duydukları lehçe kelime ile doldurmalarını ister. Metindeki boşluklara gelecek olan kelimeler öğretmen tarafında söylenir ve öğrenciler doğru ve yanlış cevaplarını kontrol ederler. Öğrenciler şarkıdaki lehçeyi tahmin etmeye çalışır. Tahmin ederken hangi ölçütlere göz önünde bulundurdukları sorulur. **Çalışma Kâğıdı** **اللجة المصرية:** **تملي معاك** ولو حتى بعيد عني في قلبي (١)..... تملي معاك تملي في بالي وفي(٢).....ولا بنساك تملي واحشني لو حتى بكون ويك تملي معاك ولو حتى بعيد عني في قلبي هواك .....(٣) تملي في بالي وفي قلبي ولا بنساك تملي (٤)..... لو حتى بكون وياك تملي حبيبي (٤)..... تملي (٥).....

ولو حواليا كل الكون

بكون يا حبيبي محتاجلك

تملي حبيبي بشتاقلك

تملي عنيا تندهلك

ولو حواليا (٦).....

بكون يا حبيبي محتاجلك إيه

تملي معاك

معاك قلبي معاك روحي يا أغلى حبيب

يا أغلى حبيب

ومهما تكون بعيد عني (٧).....

يا عمري (٨)..... والحاضر يا أحلى نصيب

تملي معاك

معاك قلبي معاك عمري يا أغلى حبيب

يا أغلى حبيب

ومهما تكون بعيد عني لقلبي قريب

آه يا عمري الجاي والحاضر يا أحلى نصيب

تملي حبيبي بشتاقلك

تملي عنيا تندهلك

ولو حواليا كل الكون

بكون يا حبيبي محتاجلك

تملي حبيبي بشتاقلك

(٩).....

ولو حواليا كل الكون

بكون يا حبيبي (١٠).....

إيه إيه إيه إيه

الأجوبة: (١) هواك، (٢) قلبي، (٣) واحشني، (٤) بشتاقلك، (٥) عنيا تندهلك، (٦) كل الكون،(٧) لقلبي قريب، (٨) الجاي، (٩) تملي عنيا تندهلك، (١٠) محتاجلك إيه.

(Kaynak: arz.wikipedia.org)

	Çalışma Kâğıdı **اللهجة الشامية:** **بتروح لك مشوار** بتروح لك مشوار (١)..... يا ريت قالت لكن أوعا تغار حوالي العشاق (٢)..... قلتلها بطلت خليني بالبيت قلتلها مكسّر تكسير ما بمشي هيك مشاوير قالت اسمع مني و روح و (٣)..... بدو يصير يصير عشت كتير .. و(٤)..... و غيرك ما حبيت قلتلها بطلت (٥).....بيت. قالتلي أوعا تهتم. ان شالله ما (٦)..... الهم قلتلها راح اللي راح (٧)..... قلبي جراح قلتلها من ها الأخبار قالت ما انهمّيت قلتلها بطّلت (٨)..... **الأجوبة:** (١) قلتلها، (٢) كتار، (٣) يللي، (٤) شفت كتير، (٥) خليني بالبيت، (٦) بتشوف، (٧) مليتيلي، (٨) خليني بالبيت. *(Kaynak: fnanen.com)* Çalışma sonunda öğretmen öğrencilere "Bu şarkıları fasih olarak yazmak isteseniz nasıl yazardınız?" إذا كتبت هذه الأغنية بالفصحى فكيف تكتبها؟ şeklinde bir yönerge verir. Öğrencilere istedikleri lehçeyi seçmeleri ve o lehçeyle yazılmış şarkı sözlerini fasihe dönüştürmeleri için yeterli süre verilir. Daha sonra öğrencilerin çalışmaları değerlendirilir.
Kutlama	Öğrencilerin seçtikleri şarkıyı fasih olarak söylemeleri istenir. Öncelik gönüllü öğrencilere verilir. Sonunda en beğenilen performans alkışlanır.

11. HAFTA DERS PLANI	
Sınıf: 1 **Süre:** 50+50=100 dk **Kazanımlar:** ➢ Konuşulan konunun ana fikrini anlar. ➢ Konu hakkında bilgi edinir. ➢ Konu ile ilgili soruları anlar ve cevaplar. ➢ Konu ile ilgili etkinliklere katılır. **Yöntem:** Kuantum öğrenme. **Teknikler:** Fıkra anlatımı, canlandırma, bilmece oyunu. **Araç-Gereç:** Beyni harekete geçirmek için barok müzik, çalışma kâğıdı.	
Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğretmen öğrencilere ünlü birinin bir sözünü seçer ve söyler. Öğrencilerden bu sözden ne anladıklarını ve hissettiklerini 1 cümle ile ifade etmeleri istenir.
İlişkilendirme	Öğretmen öğrencilere en son hangi romanı ya da öyküyü okuduklarını sorar. Öğrencilerin Arapça olarak anlatmasını ister.
Etiketleme	Öğrencilerin belirttiği roman ya da öyküyü neden beğendikleri sorulur ve kısa bir tartışma yapılır.
Gösterme	**Haydi, fıkra anlatalım!** Öğretmen sınıfı 4 gruba ayırır. Her gruba fıkraların olduğu çalışma kâğıtlarını rastgele dağıtır. Gruptaki öğrencilerin kendi çalışma kâğıtlarındaki metni okuyup anlaması için öğrencilere yeterli süre verilir. Daha sonra her grup tahtaya çıkarak kalkarak çalışma kâğıdındaki fıkrayı canlandırır. Öğrencilere bu fıkranın ana fikri hakkında konuşmaları için

olanak sağlanır. Ana fikir yanında öğrencilerin bireysel yorumları da alınır.

Çalışma Kâğıdı

Fıkra 1

رأس مشوي

قال أبو جحا لجحل:

- يا ولدي! إذهبْ إلى السوق واشتر رأسا مشويا.

ذهب جحا إلى السوق واشتري رأسا مشويا. وعند عودته جلس في الطريق، فأكل عيني الرأس وأذنيه ولسانه ودماغه وحمل الباقي إلى أبيه.

أبو جحا: - ويحك، ما هذا؟

جحا: - هو الرأس الذي طلبته.

أبو جحا: - فأين عيناه؟

جحا: - كان أعمى.

أبو جحا: - فأين أذناه؟

جحا: - كان أصمّ.

أبو جحا: - فأين لسانه؟

جحا: - كان أخرس.

أبو جحا: - فأين دماغه؟

جحا: - كان أفرغ! (Yıldız & Çetinkaya, 2010, s.116)

Fıkra 2

ابتلعت حصانا

أصر الرجل أمام الطبيب النفساني على أنه ابتلع حصاناً ولم يستطيع الطبيب بما عنده من قوة اقناع أن يجعل الرجل يغير اعتقاده وفي حالة يأس قال له الطبيب اننا سنجري لك عملية لا خراج الحصان. وكانت الفكرة هي اعطاءه مخدراً لفترة بسيطة واحضار حصان إلى غرفة العمليات أثناء غيبوبته. وحينما أفاق المريض أشار الطبيب إلى الحصان فرحا قائلا: ان هذا الحصان لن يزعجك بعد الآن؟! فهز المريض رأسه وقال: ليس هذا الحصان الذي ابتلعته وانما الذي ابتلعته أبيض اللون.

(Yıldız & Çetinkaya, 2010, s.47)

Fıkra 3

ثلاثة من البخلاء

اجتمع ثلاثة من البخلاء وقرروا التبرع بجزء من مالهم بعدما كثر كلام الناس عليهم.

قال البخيل الأول: سأرسم دائرة على الأرض وأرمي المال في السماء فالمال الذي يسقط بداخلها لي . والمال الذي يسقط خارجها للفقراء!

قال الثاني: أما أنا فسأرسم خطاً على الأرض . وأرمي المال في السماء . فالمال الذي على يمين الخط لي والمال الذي على شمال الخط للفقراء!!

فقال الثالث (وكان أشدهم بخلاً): أما أنا فسأرمي المال في السماء. فالمال الذي يسقط على الأرض لي. والمال الذي يبقى في السماء فللفقراء!!!

(Yıldız & Çetinkaya, 2010, s.82)

Fıkra 4

جحا وأحمقان

اصطحب أحمقان، وبينما هما يمشيان في الطريق يوماً قال أحدهما للآخر.

- هيا بنا نتخيّلْ!..

فقال الأول: أتمنى أن يكون لي قطيع من الغنم عدده 1000.

وقال الآخر: أتمنى أن يكون لي قطيع من الذئاب عدده 1000 ليأكل أغنامك.

فغضب الأول وشتمه، ثم تضارباً، فمرّ جحا وسألهما فحكيا له قصتهما، وكان جحا يحمل قدرين مملوءين بالعسل، فأنزل القدرين وكبهما على الأرض، وقال لهما: أراق الله دمي مثل هذا العسل إن لم تكونا أحمقين. - نزل جحا ضيفاً على رجل صديق، فقدم له في اليوم الأول حليباً، وفي اليوم الثاني حليباً، وفي اليوم الثالث حليباً، وفي اليوم الرابع جلس جحا حزيناً، فسأله صديقه: ما بك يا جحا؟ فأجاب جحا: أنتظر حتى تفطمني. كان جحا يدق وتداً في حائط له، وكان وراء الحائط حظيرة دواب لجاره، فانخرق الحائط، وعندما رأى جحا من خلال الثقب خيلاً وبغالاً.. أخذ يجري إلى زوجته فرحاً.

وقال لها: تعالي وانظري.. فقد وجدت كنزاً من البهائم.

	(Yıldız & Çetinkaya, 2010, s.84)
Tekrarlama	Öğretmen sınıfa getirdiği bilmeceleri sınıfa okur. Öğrencilerin tahmin etmesini sağlar. Burada amaç; öğrencilerin dinlediklerini anlayıp uygun cevabı bulmalarıdır. **Bilmeceler** ما هو الشيء الذي يكون أخضر في الأرض، وأسود في السوق، وأحمر في البيت ؟ الجواب : الشاي من هو الشخص الوحيد الذي يجلس أمام الملوك والرؤساء ؟ الجواب : السائق. في اي شهر يتكلم الناس اقل من غيره ؟ الجواب : شهر شباط شيء تحمله وفي نفس الوقت يحملك ؟ الجواب : الحذاء شيء اذا وقفنا قبالته وبكينا يبكي واذا ضحكنا يضحك ؟ الجواب : المرآة شيء صاف كالماء ومولود في النار وإذا مات استقرّ على الأرض؟ الجواب : الزجاج. شيء نراه ولا نستطيع لمسه، أول حروفه شيء يقتل وآخر حروفه شيء يُشرب؟ الجواب : السماء شيء إذا وضعناه في الثلاجة لا يبرد فما هو ؟ الجواب : الفلفل الحار شيء له أوراق لكنه ليس نبات، وله جلد لكنه ليس حيوان، لديه عِلم لكنه ليس إنسان فما هو ؟ الجواب : الكتاب ما هو الشيء الذي ترميه كلما احتجت إليه؟ الجواب : شبكة الصيد

	شيء يُؤخذ منك قبل أن يُعطى لك فما هو ؟ - الجواب : الصورة الفوتغرافية شيء قلبه يأكل قشره فما هو ؟ الجواب : الشمعة. شيء يشم من اللسان وليس له أذنان ولا يقربه الإنسان فما هو ؟ الجواب : الثعبان. شيء يجري في مسار طويل، في حياتنا ليس له بديل، طعمه ولونه واحد لكن شكله قابل للتبديل فما هو؟ الجواب : الماء. إذا دخل الماء لا يبتل وإذا انقطع عنّا بحثنا فوراً عن حل فما هو ؟ الجواب : الضوء. *(Kaynak: mawdoo3.com)*
Kutlama	Öğretmen bilmeceleri kâğıtlara yazıp katlar ve öğrencilerin kura yoluyla bilmece seçmesini sağlar. Çıkan bilmecelerin cevabını bulmaya çalışır. Cevabı doğru söyleyen öğrenci alkışlanır.

12. HAFTA DERS PLANI	
Sınıf: 1 **Süre:** 50+50=100 dk **Kazanımlar:** ➢ Daha önceden bildiği kelimeleri yeni öğrendiği kelimelerle birleştirerek cümle kurar. ➢ Kelimeleri doğru telaffuz eder. ➢ Diyalogda geçen kelimeleri anlar. ➢ Karşılıklı diyaloga aktif katılım sağlar. **Yöntem:** Kuantum öğrenme. **Teknikler:** Canlandırma, tartışma. **Araç-Gereç:** Beyni harekete geçirmek için barok müzik, video, çalışma kâğıdı.	
Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğretmen öğrencilere bir ürün reklamı izletir. Reklamda neler gördükleri sorulur. Kısaca tartışılır.
İlişkilendirme	Öğrencilere çocukken akıllarında kalan reklamlar ve sloganlar sorulur ve öğrencilerin bunu anlatırken kısa bir şekilde canlandırması istenir.
Etiketleme	Öğrencilerle reklamların insanlar üzerindeki etkileri hakkında tartışılır. Her öğrencinin görüşünün alınmasına özen gösterilir.
Gösterme	Öğretmen öğrencilerin 4-5 kişilik gruplara ayrılmasını söyler. Öğrenciler rastgele gruplara ayrıldıktan sonra her grubun masasına 4 kelimenin bulunduğu birer kelime kartı bırakır. Öğrencilerden bu kelimeleri tanıtacak kısa bir reklam canlandırması yapmaları istenir. Ayrıca öğrenciler reklam canlandırması yaparken de ses tonlarını ve vurgulamaları ayarlanması istenir.

Tekrarlama	Öğretmen öğrencilere 3 ayrı metnin bulunduğu çalışma kâğıdı dağıtır. Bu metinlere ait haberler öğrencilere izletir. Öğrencilerin metindeki boşlukları haberde geçen kelimelere göre doldurmaları istenir. **Çalışma Kâğıdı** **Metin 1** **عنب النبي.. مواصفات خاصة ونكهة مميزة** بكر غوزلر صاحب كرم عنب في منطقة بسني في محافظة أديمان، (١)..... كرم ورثه عن أجداده. عنب هذه المنطقة يسمى عنب النبي، بسبب مميزاته الخاصة التي لا تتوفر في الأنواع الأخرى، من حيث الطعم والفوائد والجودة والمواصفات، لذلك يقول بكر: "إنه يبيع محصوله قبل جنيه لكثرة الطلب عليه". - "عنب النبي (٢)..... ومائل للحموضة، مناسب جدا (٣)..... منه". غالبية محصول عنب النبي (٤)..... و(٥)..... بعد معالجتها بزيت الزيتون، والباقي يدخل في صناعة أنواع الدبس والعصائر والحلوى الطبيعية، (٦)..... على إنتاج العنب ومشتقاته. مواصفات خاصة و(٧)....، حولت عنب النبي إلى ماركة تجارية مسجلة في أضيمان، وجعلته يدخل في كثير من الصناعات الغذائية، و(٨)..... في إديمان تباع فيه منتجات المدينة الطبيعية، ورغم أن المدينة توصف بأنها ديار العنب إلا أن معروض العنب ومشتقاته هنا قليل، ولا يكثر إلا في شهر أكتوبر حيث المحصول الجديد. لأن أضيمان المنتج الوحيد لعنب النبي (٩)..... إلى مدن وبلدان أخرى في العالم، ونحن في الحقيقة عاجزون عن تلبية الطلب على هذا النوع. ولعل (١٠)..... من عنب النبي مساحيق وسوائل مرطبة ومغذية للبشرة، و(١١)....، إلى جانب حلوى السجق، وهي قطع طويلة من مستخلص العنب الطبيعي (١٢)..... بأنواع مختلفة من المكسّرات. **الأجوبة:** (١) يجني ثمار، (٢) رقيق القشرة طري البذرة لذيذ الطعم، (٣) لصنع الزبيب والدبس، (٤) تخصص للتجفيف، (٥) صنع الزبيب الفاخر، (٦) ففي هذه المنطقة تعيش عشرون ألف عائلة، (٧) نكهة مميزة، (٨) مستحضرات التجميل، (٩) فهي تصدر 80% من إنتاجها، (١٠) أبرز المنتجات المستخرجة، (١١) مساحيق تجميل الوجه، (١٢) محشوة. *(Kaynak: learning.aljazeera.net)*

Metin 2

روبوت النّينجا اختراع يقود المكفوفين

يبلغ طوله نحو 30 سنتيمترا، و(١)..... روبوت النينجا أو نيني هو اختراع جديد لمساعدة المكفوفين، يتم التعامل معه عن بعد (٢)..... من شخص يمكنه تحريك وتثبيت الكاميرا الموجودة في جبهة الروبوت، و(٣)....، ويمكن للمشغلين أيضا إجراء محادثات مع حاملي الروبوت. (٤)..... ، وهو اختراعي الأول، و(٥)..... ، فمعه ولأجله بدأت أفكّر، وأبدع، وأخترع، وما زال أمامي المزيد من الطموحات. (٦)..... تكاتف وتكامل الأشخاص من ذوي الإعاقة؛ فمثلا يمكن أن يوفّر الجهاز لمن لا يستطيعون الحركة فرص عمل من خلال (٧)..... في (٨)..... هذا الروبوت الذي يعتبر بمثابة العينين لهم، لكن مراحل تطويره (٩)..... يستضيف متحف الفنون الجميلة في طوكيو (١٠)..... ، تسمح لهم باستخدام الروبوت لإرشاد (١١)....، أو (١٢)..... ، (١٣)..... ، وللمساهمة في إبداء الآراء حول أداء الجهاز بوضعه الراهن، وما يحتاج إليه لتحسين جودته. - "عندما عصبت عينيّ أدركت مدى صعوبة الحياة، ولوهلة تخيّلت ماذا لو كنت أنا نفسي كذلك في شيخوختي. أريد أن ينتشر استخدام هذا الروبوت لكي يشعر كل أعمى بالطمأنينة". تأمل الشركة المطوّرة أن يقدّم نيني المزيد من فرص العمل قبل أولمبياد طوكيو وأولمبياد المعاقين من خلال تصنيع المزيد؛ ليساعد روبوت واحد من النينجا (١٤) .....

الأجوبة: (١) يزن حوالي نصف كيلوغرام، (٢) من خلال استخدام الكمبيوتر اللوحي، (٣) نقل صور دقيقة للمنطقة المحيطة، (٤) خطرت لي فكرة النيني منذ ثلاثة أعوام ، (٥) يعود كل الفضل لطفلي الكفيف ذي الست سنوات، (٦) يهدف تصميم الروبوت إلى، (٧) التحكم به عن بعد، (٨) إرشاد الأكفّاء، (٩) لا تزال قيد الإنجاز، (١٠) ورشة عمل تطبيقية للعامّة، (١١) ذوي الإعاقة من المكفوفين، (١٢) من يعصب عينيه ، (١٣) لخوض غمار التجربة، (١٤) كلّ رياضي كفيف على التنقل والتجوال بأمان.

(Kaynak: learning.aljazeera.net)

Metin 3

البندق ذهب تركيا الأخضر

	شجرة كريمة محصولها من ثمار الجنة، هكذا يصف سكان منطقة البحر الأسود في تركيا شجرة البندق، وهي جملة قد (١)..... التي لا تتوقف عن العطاء لنحو مائة عام (٢)..... عمل شاق فنموها في المناطق الجبلية الوعرة يفرض على المزارعين جمع المحصول يدويا إلا أنه يحظى بطابع احتفالي واجتماعي خاص، وهو فرصة لالتقاء أفراد العائلة الذين يتوافدون إلى قراهم تاركين وظائفهم وأعمالهم في المدن الكبرى من أجل المساعدة في جمع نحو 70% من الإنتاج العالمي من البندق، وهو ما تنفرد بإنتاجه تركيا لوحدها. -"حصاد البندق عمل صعب (٣)..... مع أن عوائده قليلة، لكننا نطعم كل العالم من بندق البحر الأسود. أتمنى أن يكون حصادنا هذا العام أفضل حالا". يعمل في مجال إنتاج البندق بكل مراحله نحو مليوني عامل لإنتاج نحو 700 ألف طن سنويا تحتوي على ثلاثة عشر نوعا (٤)..... في العالم، ويصدرون معظمها إلى نحو مائة دولة مختلفة. -"نصدر 80% من إنتاج تركيا السنوي من البندق لكننا نسعى لتقليل نسبة البندق الخام من خلال إدخاله في صناعات أخرى و(٥)..... ". سيرى هي واحدة من أشهر المبادرات الشباب في مدينة طرابزون التي سخرت كل طاقاتها من أجل ما تسميه (٦)..... -"نستفيد من حليب البندق وعجينته وما تعلمناه وورثناه عن أمهاتنا وأجدادنا. حولنا البندق إلى أكثر من 50 منتجا مختلفا". يقال إن سكان هذه البلاد قدسوا قديما شجرة البندق، أما اليوم فهي تشكل لأهالي محافظة البحر الأسود في تركيا أحد عناوين ثقافتهم وهويتهم، فهم ينتجون ثلاثة أرباع الإنتاج العالمي من هذه النبتة التي لا يمكن لكثيرين في هذا العالم تخيل طعم الشكولاتة بدونها. **الأجوبة:** (١) تلخص علاقتهم التاريخية بهذه الشجرة، (٢) موسم حصاد هذه الثمرة، (٣) نبذل كثيرا من الجهد، (٤) يفتخر الأتراك دائما بأنها الأجود والألذ ، (٥) إعادة تصديره، (٦) رفع قيمة البندق. *(Kaynak: learning.aljazeera.net)*
Kutlama	Reklam canlandırmaları öğrenciler tarafından oylanır. En beğenilen seçilir ve alkışlanır.

13. HAFTA DERS PLANI	
Sınıf: 1 **Süre:** 50+50=100 dk **Kazanımlar:** ➢ Grup çalışmalarında aktif rol alır. ➢ Duygu ve düşüncelerini bir başkasına aktarır. ➢ Konuşurken ve dinlerken özgüvenli olur. ➢ Kalıp ifadeler, atasözleri ve deyimleri uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir. ➢ Ders sürecindeki değişimleri ve gelişimleri değerlendirir. ➢ Kuantum öğrenme modeli destekli dinleme ve konuşma becerilerine yönelik dersi değerlendirir. ➢ Kuantum öğrenme modelinin güçlü ve zayıf yönleri hakkında görüş bildirir. ➢ Derse yönelik kazanımlarının gelecekte mesleki hayatına etkilerini değerlendirir. **Yöntem:** Kuantum öğrenme. **Teknikler:** İlişkilendirme, canlandırma, metaforik öğrenme. **Araç-Gereç:** Beyni harekete geçirmek için barok müzik.	
Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğrencilerin ilk dersten son derse kadar öğrendiği kelimeler, kalıplar, deyimler, atasözleri, eşdizimsel örüntüleri hatırlamaları istenir ve derslerde uygulanan etkinliklerin onlara kattığı şeyler hakkında konuşulur. Ardından öğrencilerin en fazla aklında kalan kelime ve ifadeleri tahtaya yazmaları istenir.
İlişkilendirme	Öğretmen gönüllü öğrencilerden başlayarak seviyelerine uygun olarak tahtada yazan ifadelerle ilgili cümle kurmalarını ister.

Etiketleme	Bir öğrenci bir cümle kurar ve anlık olarak diğer öğrencinin o cümleyi devam ettiren bir cümle kurmasını ister. Cümle kuramayan öğrenci "pas" hakkını kullanarak sözü diğer öğrenciye verir.
Gösterme	**Kuantum Öğrenme Nedir?** Öğretmen öğrencilerin "U" şeklinde oturmalarını ve ikili grup olmalarını söyler. Ardından yönergeyi verir. Öğrenciler kuantum öğrenmenin amaç ve kazanımlarını düşünerek kuantum öğrenmeyi bir duygu, bir düşünce veya bir nesneye benzeterek bunu bir cümle ifade etmeleri ve aynı zamanda canlandırma yapacak anlatmaları istenir. Örneğin (Kuantum öğrenme grupla oynanan bir oyundur), (Kuantum öğrenme ormanda yürüyüş yapmaktır) gibi ifadeler kullanarak bir slogan hazırlarlar. Hazırlamaları için gruplara süre verilir. Ardından gruplar sırayla düşüncelerini ifade ederler. Tüm gruplar cümlelerini söyledikten sonra etkinlik sonlandırılır.
Tekrarlama	Öğretmen öğrencilerin 4-5 kişilik grup oluşturup birlikte oturmalarını söyler. Her grubun kendi arasında değerlendirme yapmaları istenir. Öğrencilerin dönemin başından sonuna kadar tüm dersleri hatırlayarak Arapça sözlü iletişim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunan ya da değiştirmek isteselerdi hangi derste hangi etkinliği ve içeriği değiştirmek istediklerini konuşurlar. Grup içinde bir raportör olur ve grup içinde yapılan değerlendirmeleri not alır. Ardından her grup bir sözcü belirler ve yazdıkları raporu okur. Tüm gruplar raporlarını okuduktan sonra grupların yazdıkları görüşler hakkında konuşulur ve öğretmen tahtaya tek bir rapor halinde yazar. Tüm görüşler alındıktan sonra öğretmen öğrencilere teşekkür eder.
Kutlama	Öğretmen öğrencilere getirdiği atıştırmalıkları ikram eder. Herkes alkışlanır. Öğretmen dersi sonlandırarak dönemi kapatır.
14. HAFTA DÖNEM SONU SINAVI	

2. DÖNEM

Ders Öncesi Öğreticiler İçin Hazırlık

Deporter kuantum öğrenme modelinde sınıf düzeninin birden fazla duyuya hitap edecek biçimde düzenlenmesini vurgulamıştır (Deporter ve Hernacki, 1992; Given ve Deporter, 2015). Bununla birlikte sınıf ortamı ve oturma düzeni öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme isteklerini artıracak bir şekilde düzenlenebilir. Her hafta ders öncesi hazırlık için sınıfın kapısı renklendirilir ve kapıya "أهلا وسهلا/Hoş geldiniz" yazılı tablo asılır. Öğrenciler gelmeden sınıf havalandırılır ve sınıf derse uygun bir şekilde aydınlatılır. Ridling (1994) U düzeninin öğretmen ile öğrenciler ve öğrenci ile diğer öğrenciler arasındaki iletişimi artırdığını ortaya koymuştur. Sınıftaki sıralar öğrencilerin derse katılım sağlaması ve öğretmenin öğrencileri kolaylıkla takip edebilmesi için "U" düzenine göre düzenlenir. Öğrencilerin rahat hissetmesi için sıralara minder yerleştirilir. Sınıfa pozitif bir hava kazandırmak için renkli çiçek ve bitkiler köşelere yerleştirilir. Derste kullanılacak barok müzik hazır hale getirilir.

1. HAFTA DERS PLANI	
Sınıf: 1 **Süre:** 50+50=100 dk **Kazanımlar:** - Derste uygulanacak yöntem ve teknikler hakkında kısaca bilgi edinir. - Derste uygulanacak etkinlikler için oluşturulan grup üyeleri bir rol üstlenir. - Çalışmalara gönüllü olarak katılım sağlar. - Grup içinde uyumlu davranır. - Kısa sürede cümle kurmaları sağlanır. **Yöntem:** Kuantum öğrenme. **Teknikler:** Doğaçlama, canlandırma. **Araç-Gereç:** Beyni harekete geçirmek için barok müzik, video, çalışma kâğıdı.	
Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğrencilere "meyve, sebze, tahıl, alışveriş sepeti, alışveriş listesi" gibi alışverişle ilgili farklı resimler gösterilir. Bu resimlerdeki meyve, sebze ve eşyaların Arapça anlamları sorulur ve hangi alanlarda kullanıldığı sorulur.      

	    
İlişkilendirme	Öğrencilere yiyecek alışverişine çıktıklarında marketlerde veya pazarlarda hangi yiyecekleri gördüklerini ve genellikle neler aldıkları sorulur. Her öğrencinin birkaç cümle ile anlatması sağlanır.
Etiketleme	Öğrencilere alışveriş ile ilgili bir video izlettirilir. Öğrencilerin video izlerken video hakkında kısa notlar almalarını ister. Daha sonra aldıkları bu notlara göre videoda gördükleri yiyeceklerin ne olduğu ve videonun konusu öğrencilere sorulur.
Gösterme	Öğretmenin sınıfa getirdiği alışveriş ile ilgili materyallerle öğrencilerin canlandırma yapmasını ister. Etkinlik öncesinde sınıfı 4 gruba ayırır. Gruptaki öğrencilerin aralarında doğaçlama konusu hakkında tartışmaları için 5 dakika süre verilir. Öğrenciler canlandıracakları hikâye üzerinde tartışır. Metin hazırlamaları için 20 dk. süre verilir. Daha sonra tahtaya çıkan gruplar alışverişle ilgili kısa bir canlandırma yaparlar.

Tekrarlama	Öğrencilerin çalışma kâğıdındaki soruları dinledikleri metne göre cevaplandırmaları istenir. **Çalışma Kâğıdı** **معايير شراء الملابس** شراء الملابس فنّ له خصوصية، أو هكذا يصفه كثيرون. فمن منّا لم ير يوما في خزانته قطعة ملابس دفع فيها الكثير، لكنه سرعان ما تبيّن بعد شرائها بفترة قصيرة أنّها لم تعد تناسبه، أو بها عيوب كان من الممكن اكتشافها بسهولة عند الشّراء. باختصار: هناك عدّة نصائح، كثيرا ما يوصى بها عند شراء ملابس جديدة، خصوصا عند شرائها لكلّ أفراد العائلة. ومن هذه النّصائح: - حدّد ميزانية دقيقة لحجم إنفاقك على هذا البند المهمّ؛ حتّى لا تهدر أموالك فيما لا يستحقّ. - ابحث أوّلًا على الإنترنت، قبل أن تذهب إلى المتجر؛ كي تحدّد اختياراتك بشكل دقيق؛ خصوصا أنّ أغلب المتاجر الآن تمتلك مواقع على الشبكة العنكبوتية. - استغلّ التخفيضات التي تقدّمها المحلّات التجارية في مثل هذه المناسبات. - الانتباهُ دوما إلى أنه ليس كل موضة أو صرعة ملابس قد تناسبك من حيث الحجم أو الطول أو لون البشرة أو لون الشَّعر أو طبيعة الشخصية. - تفقّد القطعة في إضاءة واضحة؛ حتى تتأكد من أنه اللون الذي قد تحتاجه بالضّبط. - قم بقياس الملابس التي تريد شراءها أكثر من مرّة، واحرص على أن تكون مريحة لجسدك؛ خصوصا أثناء المشي. - انتبه كثيرا للتعليمات المكتوبة على بطاقات الملابس. - احرص على فحص نوعيّة القماش. - لا تسرع لشراء أول قطعة ملابس تثير إعجابك؛ فقد تجد ما هو أجمل وأرخص منها. - اختر اللّون المناسب. لون بشرتك ولون شعرك وألوان إكسسواراتك. - إذا كنت تتبع نظاما غذائيا معينا فخذ ذلك بعين الاعتبار؛ لأن مقاسات جسدك قد تتغير فيما بعد. - احرص على اختيار تصميمات جديدة؛ وذلك للظهور بمظهر متجدد دوما. - يتعين غسل الملابس الجديدة قبل ارتدائها.

- وأخيرا احتفظ بالفواتير؛ إذ إنها قد تساعدك في استرجاع أو استبدال أي قطعة ملابس معيبة.

(Kaynak: learning.aljazeera.net)

الأسئلة

١. صنّف الجمل الآتية في الجدول التالي وفقا لما سمعت في التقرير.

الجواب:

الطريقة الصحيحة في شراء الملابس	الطريقة غير الصحيحة في شراء الملابس
• نقيس الملابس قبل لنتأكد من أنها مناسبة لنا. • نبحث في الإنترنت عن أشكال الملابس وأسعارها قبل أن نذهب إلى المتجر. • نشتري الملابس في موسم التخفيضات.	• شراء الملابس دون أن نحدّد ميزانية لها. • شراء الملابس في إضاءة خافتة لا تسمح برؤية واضحة للألوان. • شراء الملابس تبعا للموضة، دون النظر إلى طبيعة الجسم.

٢. حدّد الصواب والخطأ في المعلومات التالية بحسب ما سمعت في التقرير.

الجملة	صواب	خطأ
يفضّل أن يكون لون اللباس مناسبا للون البشرة والشّعر.		
الاحتفاظ بفواتير الملابس ليس له فائدة.		
يفضّل ارتداء الملابس الجديدة قبل غسلها.		
مقاسات الملابس قد تتغير بعد الحمية الغذائية.		
ينبغي عدم التسرّع في شراء الملابس.		

٣. استمع إلى الحوار جيدا استمع إلى الحوار جيدا واملأ الفراغات بالجمل المناسبة.

ممّا يساعد على اختيار لباس مناسب للون البشرة.....

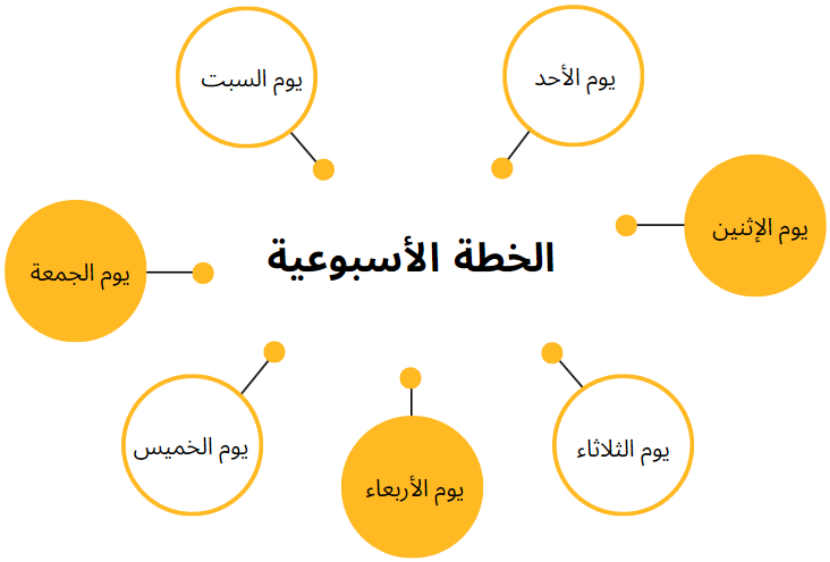
لإرجاع قطعة اللباس أو تبديلها ينبغي.....

من علامات أن قطعة الألبسة مقاسها مناسب.....

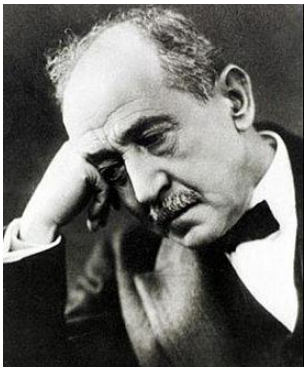
من الأخطاء المرتكبة في شراء الملابس.....

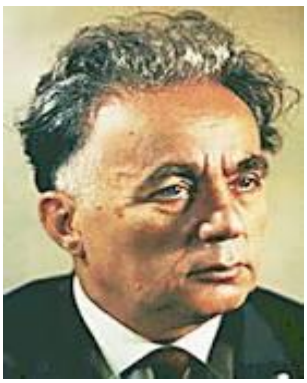
	اختيار تصميمات جديدة للملابس يُساعد على.....
Kutlama	Etkinlik sonunda metindeki boşluklara gelecek olan kelimeler öğretmen tarafında söylenir ve öğrenciler doğru ve yanlış cevaplarını kontrol ederler. İlk etkinlikte öğrencileri istekli ve motive bir şekilde derse katılımlarından dolayı tebrik edilir.

2. HAFTA DERS PLANI	
Sınıf: 1 **Süre:** 50+50=100 dk **Kazanımlar:** - Öğrenci önceki bilgileriyle yeni öğrendiği bilgiler arasında bağ kurar. - Öğrenci yeni öğrendiği kelimeleri cümle içinde kullanır. - Ön bilgilerine çağrışımda bulunan etkinliklerde aktif rol oynar. - Konuşma esnasında ses tonunu ayarlar. - Özgüvenli olur. **Yöntem:** Kuantum öğrenme. **Teknikler:** İlişkilendirme, çağrışım, diyalog, canlandırma, zihin haritası. **Araç-Gereç:** Beyni harekete geçirmek için barok müzik, video, renkli kâğıtlar, çalışma kâğıdı.	
Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğretmen öğrencilere "Zihin haritası nedir? Daha önceden hiç zihin haritası yaptınız mı?" gibi sorular sorar. Daha sonra öğrencilere "تعلم كيف ترسم خريطة ذهنية؟" başlıklı bir video izletir ve öğrenciler zihin haritası ile bilgi edinmiş olur.
İlişkilendirme	Öğretmen öğrencilere haftalık programlarını nasıl yaptıklarını ve program içeriği hakkında sorular sorar. Öğrencilere söz vererek onların görüşlerini alır. Kısa bir konuşma gerçekleştirilir.
Etiketleme	Öğretmen öğrencilerden "bu hafta yapılacaklar listesi" oluşturmalarını ister. Öğrencilerin bu listeyi hazırlarken zihin haritası tekniğini kullanmalarını ister. Öğretmen örnek olarak tahtaya zihin haritası çizer ve öğrencilere nasıl yapacaklarını gösterir. Daha sonra öğrencilerin zihin haritasını yapmaları için yeterli süre verilir. Süre bittikten sonra

	öğrenciler zihin haritasını tamamladıktan sonra gelecek haftaki planlarından bahsederler. 
Gösterme	Öğretmen sınıfı 4'lü gruplara ayırır. Her grup bir arada olacak şekilde oturmaları sağlanır. Öğretmen her gruptan bir hikâye yazmalarını ister ve hikâyeyi yazarken zihin haritası tekniğinden yararlanmalarını söyler. Ayrıca her grubun hikâyesinin konusu öğretmen tarafından belirlenir ve gruplar bu konuya göre bir hikâye yazarlar. Bunun için yeterli süre verilir. Daha sonra öğrenciler ilk önce hikâye yazma aşamasında zihin haritasını nasıl kullandıklarını anlatır. Daha sonra her gruptan bir sözcü seçilir ve hikâye okunur. En beğenilen hikâye seçilir ve her grubun zihin haritası üzerinde yorumlar yapılır.
Tekrarlama	**Hırsız kim?** Öğretmen sınıfı 4'lü gruplara ayırır. Öğrencilere oyunu anlatır. Büyük bir yalıdan toplu miktarda para çalınmıştır. Olayın ertesi günü hırsızın kim olduğunu bulmak üzere eve polis gelir. Ev halkına olay günü neler yaptıklarını ve nerede olduklarını sorarak hırsızı bulmaya çalışır. Gönüllü bir öğrenci polis seçilir ve dışarı çıkar. Bahçıvan, ev sahibi, şoför, güvenlik görevlisi gibi roller öğrencilere dağıtılır. Her birinin olay anı nerede olduğu ve ne yaptığı hakkında düşünmesi istenir. Her gruptan bir öğrenci hırsız rolünü üstlenir ve olayla ilgili çelişkili ifadeler hazırlar.

	Örneğin o gün hava yağmurlu olmasına rağmen olay anında bahçıvanın bahçe suluyor olması ya da şoförün araba arızalı olmasına rağmen arabayla bir yere gittiğini söylüyor olması gibi). Çalınan malı temsilen seçilen nesne saklanır. Polis rolündeki öğrenci sınıfa girer ve ev halkına "Olay saatinde neredeydin? Eve saat kaçta geldin?" gibi sorular sorarak konuşmayı başlatır ve öğrenciler doğaçlama bir şekilde konuşurlar. Bu esnada polis hırsızı bulmaya çalışır. Polis hırsızın kim olduğunu bulana kadar oyun devam eder.
Kutlama	Öğrencilerin çizdiği zihin haritaları panoya asılır. Zihin haritalarından en beğenilenleri seçilir ve öğrenciler tebrik edilir.

3. HAFTA DERS PLANI	
Sınıf: 1 **Süre:** 50+50=100 dk **Kazanımlar:** - Türkçe ve Arapça arasındaki cümle yapılarını anlar. - Arap edebiyatı şiirine dair genel bilgiler edinir. - Dinlediğini anlamaya yönelik etkinlikler yapar. - Konuşurken duygulara göre ses tonunu ayarlar. **Yöntem:** Kuantum öğrenme. **Teknikler:** İlişkilendirme, sınıflama. **Araç-Gereç:** Beyni harekete geçirmek için barok müzik, resim, çalışma kâğıdı.	
Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğretmen, Arap edebiyatının önde gelen şairlerinin resimlerini gösterir ve öğrencilere bu şairleri tanıyıp tanımadıklarını ve tanıyorlarsa isimlerinin ne olduğunu sorar.   

	 
İlişkilendirme	Öğretmen öğrencilere bu şairlerin herhangi bir şiirini bilip bilmediklerini sorar. Öğrencilerin yanıtlarına göre öğrencilerin bildikleri şiirden bir dörtlük okumalarını ister. Etkinliğe gönüllü öğrencilerden başlanır.
Etiketleme	Öğretmen iki farklı duyguyu anlatan birer şiir okur. Şiirde tonlamalara ve vurgulara dikkat eder. **بطاقة هوية** **محمود درويش** سجل، أنا عربي و رقم بطاقتي خمسون ألف و أطفالي ثمانية و تاسعهم سيأتي بعد صيف فهل تغضب سجل، أنا عربي و أعمل مع رفاق الكدح في محجر و أطفالي ثمانية أسل لهم رغيف الخبز و الأثواب و الدفتر من الصخر و لا أتوسل الصدقات من بابك و لا أصغر أمام بلاط أعتابك فهل تغضب سجل أنا عربي أنا إسم بلا لقب صبور في بلاد كل ما فيها يعيش بفورة الغضب جذوري قبل ميلاد الزمان رست

و قبل تفتح الحقب و قبل السرو و الزيتون

و قبل ترعرع العشب أبي من أسرة المحراث

لا من سادة نجب وجدي كان فلاحا

بلا حسب و لا نسب يعلمني شموخ الشمس قبل قراءة الكتب

و بيتي كوخ ناطور من الأعواد و القصب

فهل ترضيك منزلتي أنا إسم بلا لقب

سجل، أنا عربي و لون الشعر فحمي

و لون العين بني و ميزاتي

على رأسي عقال فوق كوفية و كفى صلبة كالصخر

تخمش من يلامسها و عنواني

أنا من قرية عزلاء منسية شوارعها بلا أسماء

و كل رجالها في الحقل و المحجر يحبون الشيوعية

فهل تغضب

سجل، أنا عربي سلبت كروم أجدادي

و أرضا كنت أفلحها

أنا و جميع أولادي و لم تترك لنا و لكل أحفادي

سوى هذي الصخور فهل ستأخذها

حكومتكم كما قيلا

إذن

سجل برأس الصفحة الأولى

أنا لا أكره الناس و لا أسطو على أحد

و لكني إذا ما جعت آكل لحم مغتصبي

حذار حذار من جوعي

و من غضبي

(Kaynak: aldiwan.net)

يدك

نزار قباني

يدك التي حطت على كتفي

كحمامة نزلت لكي تشرب

عندي تساوي ألف أمنية

ياليتها تبقى و لا تذهب

الشمس نائمة على كتفي

قبلتها الفاً و لم أتعب

تلكَ الجميلة كيف أرفضها

من يرفض السكنى على كوكب

قولي لها تمضي برحلتها

فلها جميع ما ترغب

تلكَ الجميلة كيفَ أقنعها

أني بها معجب

يدك الصغيرة طفلة هربت

ماذا أقول لطفلة تلعب؟

أنا ساهر و معي يد امرأة

بيضاء هل أشهى و هل أطيب؟

تلك الجميلة كيف أقنعها

أني بها معجب

يدك التي حطت على كتفي

كحمامة نزلت لكي تشرب

عندي تساوي ألف أمنية

ياليتها تبقى و لا تذهب

(Kaynak: aldiwan.net)

Gösterme	Öğretmen öğrencilerin bir çember oluşturmasını ister. Öğrenciler "كتاب الحب" kasidesinin ilk 10 dörtlüğünü okuyacaklardır. Her bir öğrenci için bir dörtlük belirlenir. Öğrenciler kendisi için belirlenen bölümü kendi belirlediği farklı bir duyguyla okur. Bu duygular sevinç, üzüntü, heyecan, kızgınlık vb. olabilir. Öğrenciler şiirin bir bölümünü okuduktan sonra sınıf içi etkinlikler ile ilgili görüşlerini ifade eder. **Çalışma Kâğıdı** **كتاب الحب** **نزار قباني** 1 ما دمت يا عصفورتي الخضراء حبيبتي إذن .. فإن الله في السماء 2 : تسألني حبيبتي ما الفرق ما بيني وما بين السما ؟ الفرق ما بينكما أنك إن ضحكت يا حبيبتي أنسى السما 3 الحب يا حبيبتي قصيدة جميلة مكتوبة على القمر الحب مرسوم على جميع أوراق الشجر . . الحب منقوش على ريش العصافير , وحبات المطر لكن أي امرأة في بلدي إذا أحبت رجلا ترمى بخمسين حجر 4 حين أنا سقطت في الحب . . تغيرت تغيرت مملكة الرب

صار الدجى ينام في معطفي
وتشرق الشمس من الغرب
5
يا رب قلبي لم يعد كافيا
لأن من أحبها .. تعادل الدنيا
فضع بصدري واحدا غيره
يكون في مساحة الدنيا
6
ما زلت تسألني عن عيد ميلادي
سجل لديك إذن .. ما أنت تجهله
تاريخ حبك لي .. تاريخ ميلادي
7
لو خرج المارد من قمقمه
وقال لي : لبيك
دقيقة واحدة لديك
تختار فيها كل ما تريده
من قطع الياقوت والزمرد
لاخترت عينيك .. بلا تردد
8
ذات العينين السوداوين
ذات العينين الصاحيتين الممطرتين
لا أطلب أبدا من ربي
إلا شيئين
أن يحفظ هاتين العينين
ويزيد بأيامي يومين
كي أكتب شعرا
في هاتين اللؤلؤتين
9
لو كنت يا صديقتي
بمستوى جنوني
رميت ما عليك من جواهر
وبعت ما لديك من أساور
و نمت في عيوني

	10 أشكوك للسماء أشكوك للسماء كيف استطعت، كيف، أن تختصري جميع ما في الكون من نساء *(Kaynak: nizariat.com)*
Tekrarlama	Öğrencilerden "Duygularım" başlıklı bir zihin haritası yapmaları istenir. Okudukları şiirden yola çıkarak yapılacak olan bu çalışmada mutluluk, üzüntü, coşku, heyecan, kızgınlık vb. duygular merkeze çizilir ve etrafındaki boşluklara bu duyguların onlarda çağrıştırdığı kavramları yazmaları istenir.
Kutlama	Öğretmen öğrencilerin çizdiği zihin haritalarını panoya asar ve tebrik eder.

4. HAFTA DERS PLANI

Sınıf: 1

Süre: 50+50=100 dk

Kazanımlar:

- Dinlediği/izlediği içerikle ilgili farklı başlıklar önerir.
- Dinlediği/izlediği içeriğe dair değerlendirme yapar.
- Dinlediği/izlediği ile ilgili görüşlerini belirtir.
- Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
- Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
- Bir konu hakkında sunum yapar.

Yöntem: Kuantum öğrenme.

Teknikler: Canlandırma, ilişkilendirme.

Araç-Gereç: Beyni harekete geçirmek için barok müzik, resim, video, çalışma kâğıdı.

Dersin Bölümleri

Yakalama	Öğrencilere, "Oscar, Dünya Kupası, Olimpiyat Madalyası, Nobel" gibi farklı ödüllerin fotoğrafları gösterilir. Bu ödüllerin ne olduğu ve hangi alanlarda alınabildiği sorulur.    

İlişkilendirme	Öğrencilere ülkemizde bu gibi başarılara imza atmış kişilerin olup olmadığı sorulur. Bu kişilerin hayat hikâyelerini bilip bilmedikleri sorulur.
Etiketleme	Öğretmen öğrencilere Aziz Sancar'ın Nobel ödülü aldığı videoyu izletir. Video ve görsellerdeki kişinin kim olduğu ve nerede olduğunu sorar. 
Gösterme	Daha sonra tahtaya 2015 yılında Nobel Kimya Ödülünü almış olan Türk bilim adamı Aziz Sancar'ın görselleri yansıtılır ve "Aziz Sancar" başlıklı metin dinletilir. Dinledikleri metine göre öğrencilerin aşağıdaki sorular yanıtlaması istenir: 1.Aziz Sancar'ın doğum yeri ve tarihi nedir? أين ولد عزيز سنجار؟ ومتى ولد؟ 2.Aziz Sancar üniversitede hangi bölümde okudu? من أي كلية تخرج عزيز سنجار؟ 3.Üniversiteden mezun olduktan sonra ne yaptı? ماذا فعل عزيز سنجار بعد تخرجه في الجامعة؟ 4.Aziz Sancar'ın 1984'te aldığı ilk ödül nedir? ما هي الجائزة الأولى التي فاز عزبز سنجار عليها في عام 1984؟ 5.Aziz Sancar'ın Nobel Ödülü almasını sağlayan çalışma nedir?

	ما هي الدراسة التي جعلت عزيز سنجر يفوز بجائزة نوبل؟ **عزيز سنجار** ولد عزيز سنجار في الثامن من سبتمبر/أيلول 1946 في بلدة سفور بضاحية مدينة ماردين (جنوب شرق تركيا)، وسط أسرة فقيرة وسبعة إخوة أشقاء، وحرص والداه على تعليمه وإخوته تعليما جيدا. أكمل عزيز مرحلة تعليمه الابتدائية والإعدادية والثانوية في مسقط رأسه، حيث قال أخوه الأكبر طاهر إنه كان لا ينام إلا أربع ساعات فقط في اليوم، ويقضي بقية وقته في الدراسة. وكان بموازاة الدراسة يلعب كرة القدم في حراسة المرمى، واستدعي لعضوية الفريق القومي للمتدربين الناشئين، لكنه فضّل إكمال مشواره الدراسي، حيث حافظ على المركز الأول، وظل يسعى وراء حلمه في أن يصبح عالما. بعد حصوله على شهادة الثانوية العامة عام 1963 انتقل لجامعة إسطنبول ودرس الطب حتى تخرج عام 1969. وفي عام 1971، سافر إلى ولاية دالاس الأميركية، والتحق ببرنامج الدراسات العليا الخاصة بعلوم الأحياء الجزيئية في جامعة تكساس دالاس. بعد تخرجه من كلية الطب عام 1969، عاد عزيز سنجار إلى بلدته سفور، وعمل بها طبيبا لعامين، وحاضر بجامعة ييل بولاية دالاس بالموازاة مع إكمال رسالته للدكتوراه في مجال تحسين وإصلاح الحمض النووي. واصل مع زميلته الأميركية ساره جراهام -التي تزوجها عام 1997- الأبحاث الخاصة بتصنيف الحجرات والساعة البيولوجية وعلاج مرض السرطان، وكتب في هذا التخصص أكثر من 415 مقالا علميا، و33 كتابا، واستطاع مع زملائه تطوير علاج لسرطان الدم وسرطان الكبد. حصل عزيز سنجار على جوائز عديدة، أبرزها جائزة نوبل للكيمياء المذكورة أعلاه، كما حصل عام 1984 على جائزة جمعية العلوم القومية في أميركا الخاصة بالباحثين الشباب، وجائزة المعهد الصحي القومي عام 1995، وجائزة مؤسسة تركيا للأبحاث العلمية والتقنية "توبيتاك" عام 1997. كما حصل عام 2004 على جائزة الأكاديمية الأميركية للعلوم، وجائزة أكاديمية العلوم التركية عام 2006. وحاز عزيز سانجار على جائزة نوبل في الكيمياء سنة 2015 بشكل مشترك مع كل من بول مودريتش وتوماس ليندال، وذلك لأبحاثهم في مجال ترميم الـ ***DNA***. *(Kaynak: aljazeera.net)*
Tekrarlama	Öğretmen öğrencilere Aziz Sancar'ın ödül aldığı videonun sadece sesini dinletir. Ses kaydında sadece ödül alırken çalan müzik ve alkış sesleri yer almaktadır. Öğrencilerin gözlerini kapatarak sesleri dinlemesini ve bu esnada uzman olduğu bir alanda ödül aldığını hayat etmesini ister. Ödül alırken yapacakları kısa konuşmayı hazırlamaları için yeterli süre verilir. Süre bitince öğrenciler tahtaya çıkarak kısa bir ödül konuşması yapar.

Kutlama	Etkinlik sonunda oylama yapılarak en beğenilen konuşma seçilir. Başarılı bulunan öğrenciye kitap hediye edilir.

5. HAFTA DERS PLANI	
Sınıf: 1 **Süre:** 50+50=100 dk **Kazanımlar:** ➢ Cümle içerisinde geçen atasözleri ve deyimleri anlar. ➢ Cümle içerisinde atasözleri ve deyimleri kullanır. ➢ Türkçe ve Arapça arasındaki cümle yapılarını kavrar. ➢ Deyimleri uygun bir şekilde kullanır. ➢ Dinlediği/izlediği içerikle ilgili olan soruları yanıtlar. ➢ Okuduğu metne göre bir hikâye yazar. **Yöntem:** Kuantum öğrenme. **Teknikler:** Canlandırma, çağrışım, ilişkilendirme. **Araç-Gereç:** Beyni harekete geçirmek için barok müzik, ses kaydı, çalışma kâğıdı.	
Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğrencilere yağmur, gök gürültüsü ve fırtına sesleri dinlettirilir. Bu seslerin ne sesi olduğu tahmin ettirilir. Cevaplar alındıktan sonra öğrencilerden gözlerini kapatmaları istenir, sesin geldiği yerde olduklarını hayal etmeleri, etrafta neler olduğunu betimlemeleri ve hislerini anlatmaları istenir.
İlişkilendirme	Öğrencilere araştırmacı tarafından seslendirilen aşağıdaki okuma parçası dinletilir: **بائعة علب الكبريت** في ليلة من ليالي الشتاء الباردة، جلست فتاة فقيرة على زاوية الشارع في احدى المدن الكبيرة كان الثلج يتساقط من حولها وقد كانت ترتدي ثيابا رثة، ومن حولها كان الناس يسعون في العودة الى منازلهم الدافئة وعشائهم الساخن لم يبدي احدهم اهتماما للفتاة الصغيرة المرتجفة. كانت الفتاة تحمل في يدها بعض الكبريت، قد كانت تجول الشوارع طوال اليوم وهي تنادي معي كبريت للبيع

ولكن لم يشتري احد منها، ولم يعطها أحدا قرشا واحدا، وباتت تحاول تبحث عن مكان آمن يقيها من الرياح الثلجية حيث انها كانت جائعة وترتجف برداً كانت اصابعها زرقاء من شدة البرد،ولكنها كانت خائفة من العودة الى المنزل حيث ان زوجة ابيها كانت ستعاقبها لانها لم تبع اياً من اعواد الكبريت عدا عن ان المنزل كان لايقل برودة عن الشارع لان الرياح كانت تعصف داخل المنزل ايضا بسبب الشقوق الكثيرة في الجدران والسقف والتي طالما حاول والدها اغلاقها بواسطة القش. وجدت الفتاة أخيرا مكانا ضيقا بين منزلين بحيث لم يصل الهواء البارد اليها ولكن على الرغم من ذالك كان المكان باردا جدا، خطرت فكرة ببالها، يمكن لعود مشتعل من الكبريت ان يدفئها، اشعلت عوداً من الكبريت واحاطتة بكفيها، كان لهب عود الكبريت دافئاً ولكنة سرعان ماانطفىء. اشعلت الفتاة عوداً آخر وحدقت بالهب المشتعل. تخيلت الفتاة نفسها جالسة امام مدفأة كبيرة تشتعل داخلها النيران اقتربت من تلك المدفأة واستمتعت بدفئها. ولكن سرعان ماانطفىء عود الكبريت واختفت المدفأة من امامها. لم يبقى في يدها الا قطعة صغيرة من العود. وقد حل الظلام الآن وسطعت النجوم. نظرت بائعة الكبريت الصغيرة الى السماءورات شهابا يسقط من السماء تاركا خلفة خيطا ناريا طويلا، قالت الفتاة يبدوا ان احدا قد مات حيث ان جدتها كانت قد اخبرتها بانه عندما يسقط شهاب من السماء فإن روحا تصعد الى السماء. كم افتقدت جدتها في تلك اللحظة. اشعلت عوداً آخر من الكبريت، وفي ضوء اللهب ترائى لها خيال جدتها، بكت الفتاة وقالت ارجوكي ياجدتي خذيني معك اعرف انك ستختفين عندما يطفىءعود الكبريت، كما اختفت المدفأة" وفورا، قامت الفتاة باشعال كل اعواد الكبريت كانت الاعواد المحترقة تصدر نوراً قوياً وكأنا النهار قد اتى. في ضوء الاعواد المشتعلة الجميلة، كانت الجدة واقفة وعلى وجهها ابتسامة لطيفة حملت الجدة حفيدتها الصغيرة وطارت بها الى مكان لاجوع فيه ولا برد ولاحزن.

(Kaynak: lakhasly.com)

Öğretmen öğrencilere metinle ilgili sorular yöneltir:

1.Hava nasıldı?

كيف الطقس؟

2.Küçük kızın durum nasıl?

كيف حال الفتاة الصغيرة؟

3.Küçük kız ne satıyor?

ماذا تبيع الفتاة الصغيرة؟

4.Küçük kızın gördüğü evi nasıl betimlersiniz?

كيف تصف المنزل الذي رأته الفتاة الصغيرة؟

	5.Küçük kızın ninesi ona ne söyledi? ماذا قالت لها جدة الفتاة الصغيرة؟ 6.Hikâyenin sonunda ne oldu? ماذا حدث في نهاية القصة؟
Etiketleme	Öğretmen öğrencilerden vereceği yönergeye göre kısa bir hikâye yazmasını ister. Öğrencilere yönergesini verir: “Okuldasın. Son ders bitmiş ve arkadaşınızla beraber eve doğru gidiyorsun. Giderken şiddetli bir rüzgârla yoğun bir şekilde kar yağmaya başlıyor. O esnada soğuktan donmak üzere olan bir köpek görüyorsun. Ne yapardın?”. “انت في المدرسة. انتهى الدرس الأخير وأنت في طريقك إلى المنزل مع صديقك. في الطريق، يبدأ تساقط الثلج بغزارة مع رياح قوية. في تلك اللحظة، ترى كلبًا على وشك التجميد من البرد. ماذا كنت ستفعل؟.” Yazma sırasında rüzgâr ve fırtına sesleri arka planda dinletilir. Böylelikle dinleme metni ile ilişkilendirme yapılmış olur.
Gösterme	Daha sonra metinler toplanır ve rastgele 4 tane hikâye seçilir. Öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğretmen her gruba bir metin bırakır. Öğrenciler metinle ilgili bir canlandırma yapmaları için hazırlanır. Hikâyeye küçük eklemeler yaparak metni zenginleştirebilir ya da değişiklikler yapılabilir.
Tekrarlama	Öğretmen bu sefer öğrencilere hikâyesiyle birlikte rastgele 2 tane deyimin hikâyesinin olduğu çalışma kâğıtlarını dağıtır. Sınıfı 4 gruba ayırır. Hikâyeleri aynı olan öğrenciler bir araya gelir. Öğretmen öğrencilerden hikâyelerinden anladıkları üzerinde tartışmasını ister. Etkinliğin sonunda her grubun hikâyesindeki deyimin ne olduğunu sorar. Her grubun deyimle ilgili kısa bir hikâye yazmasını ister. **Çalışma Kâğıdı** **جزاؤه جزاء سنمار** سنمار مهندس من بلاد الروم، استدعاه النعمان الأول بن امرئ القيس ملك الحيرة كي يبني له قصر الخورنق بظهر الكوفة، فحضر سنمار مع بنائيه، وبعد تفكير طويل، وجد رسمًا جميلاً

للبناء، فبنى القصر على مرتفع قريب من الحيرة حيث تحيط به البساتين والرياض الخضراء، وكانت المياه تجري من الناحية العليا من النهر على شكل دائرة حول أرض القصر وتعود إلى النهر من الناحية المنخفضة.

وبعد أن تم البناء على أجمل ما يكون، صعد النعمان وحاشيته ومعهم سنمار إلى سطح القصر، فشاهد الملك المناظر الخلابة وأعجبه البناء فقال: "ما رأيت مثل هذا البناء قط، فأجاب سنمار: لكنني أعلم موضع أجرة لو زالت لسقط القصر كله"، فسأله الملك: أيعرفها أحد غيرك؟، فقال سنمار: لا، لو عرفت أنكم توفونني وتصنعون بي ما أنا أهله، لبنيت بناءً يدور مع الشمس حيثما دارت"، فاستقر في نفس الملك أنه لا يجوز أن يظل حيًا من يعرف موضع هذه الأجرة ومن يستطيع أن يبني أفضل من هذا القصر.

ثم أمر بقذف سنمار من أعلى "الخورنق" فانكسرت عنقه ومات، فاتخذت العرب مما صنعه النعمان بسنمار مثلاً بين الناس، يقال "جزاؤه جزاء سنمار"، لمن يُجزى بالإحسان الإساءة.

Sözlük Anlamı: Sinnimâr'a reva görülen karşılık

Deyimsel Anlamı: İyiliğe kötülükle karşılık vermek/Besle kargayı oysun gözünü

Sinnimâr, Rum asıllı bir mimardır. Nu'mân bin İmrii'l-Kays için Kûfe'de görkemli bir saray yapmıştır. Ancak bir başkasına daha gösterişli bir saray yapmasını engellemek için Nu'man'ın emriyle kendi yaptığı sarayın tepesinden aşağı atılarak öldürülmüştür. Deyim, yapılan bir iyiliğe kötülükle karşılık verilmesi durumunda kullanılmaktadır (Doğru, 2021, 162).

وافق شن طبقة

يضرب هذا المثل لمن يجمع الأشياء التي يوجد بينها تشابه وتوافق من ناحية الصنع أو الوظيفة التي تؤديها تلك الأشياء، وقصة المثل هي: كان أحد الحكماء الذين يعتد برأيه ويسترشد به ويستمع الناس له، يقال له (شن) فلما أراد الزواج فطلب أن تكون طباع زوجته توافقه من حيث الذكاء وحصافة الرأي فلم يجد غايته في دياره، فذهب يجوب البلدان بحثًا عن شريكة حياته التي يرغبها. وفي إحدى جولاته قابل رجلًا ذاهبًا إلى نفس البلد التي يقصدها فترافقا سوية فقال (شن) للرجل أأحملك أم تحملني؟ فضحك الرجل وقال كلانا يركب راحلته فكيف تسألني هذا السؤال، وبعد قليل مروا بجنازة فسأل (شن) الرجل هل الشخص الذي بداخل النعش حي أم ميت؟ تعجب الرجل من سؤاله وسخر منه فلم يجب (شن) بشيء، وبعدها مروا على زرع لم يحصد بعد فسأل (شن) الرجل

	أأكل هذا الزرع أم لا؟ فسخر الرجل مرة أخرى منه، ولما وصلوا أبى الرجل إلّا أن يستضيف (شن) عنده، وفي البيت كانت للرجل فتاة في مقتبل العمر يقال لها (طبقة)، فحدثها أبوها بما كان من أمر (شن) معه في الطريق فإجابته إن هذا الرجل ليس بالأحمق ولكنه حصيف وذكي وفسرت له أسئلة (شن) وأجابت عنها، فعاد الرجل إلى ضيفه يحدثه، فأخبره بإجابات أسئلته فالسؤال الأول يعني تحدثني أم أحدثك، الجواب على السؤال الثاني هل ترك الميت ولدًا ذكرًا يحمل اسم أبيه والثالث هل باع أصحاب الزرع زرعهم وأكلوا ثمنه أم لا، هنا سأل (شن) الرجل عمن أجاب عن أسئلته تلك فأجابه إنها ابنتي (طبقة) فطلبها للزواج وكان ذلك، فلما عاد (شن) لدياره وعرفوا ذكاء وفطنة زوجته قالوا (وافق شن طبقة). **Sözlük Anlamı:** Şenn, Tabaka'yla uyuştu. **Deyimsel Anlamı:** Tencere yuvarlanmış kapağını bulmuş. Şenn, Arapların dâhilerinden biriydi. Uygun bir kadın bulana dek dolaşacağına, şayet bulamazsa evlenmeyeceğine dair kendine söz vermişti. Şenn bu yüzden sık sık seyahat ederdi. Seyahatlerinden birinde memleketine giden biriyle yol arkadaşlığı yaptı. Yolda, her ikisi de bineklerin üzerindeyken Şenn ona; "Sen mi beni taşırsın, yoksa ben mi seni?" dedi. Adam bu soruya anlam veremedi. Adam, ikimizde bineklerin üzerindeyiz, senin beni veya benim seni taşımam nasıl mümkün olabilir ki dedi. Şenn, bu sözüyle aslında yolculuk sıkıntısından kurtulmak için sen mi benimle konuşursun yoksa ben mi demek istemişti. İlerde bir ekin tarlası gördüler ve Şenn, "Bu ekin yenilmiş midir, yoksa yenilmemiş mi?" diye sordu. Adam yine şaşırdı ve "Ekinleri görüyorsun hem de yenilip yenilmediğini soruyorsun!" dedi. Yola devam ederken bu kez bir cenaze alayı ile karşılaştılar. Şenn, "Bu tabuttaki ölüdür yoksa diri mi?" diye sordu. Aslında Şenn ölünün anılması için ameli olup olmadığını sorguluyordu. Adam yine Şenn'i cehaletle suçladı. Adam memleketine ulaştığında Şenn ile ayrıldılar. Adamın Tabaka adına bir kızı vardı. Babası başından geçenleri ve Şenn ile yaşadıklarını anlattı. Tabaka da Şenn'in söylediklerinden onun zeki olduğunu açıkladı ve ona hayran oldu. Adam Şenn'i buldu ve kızının söylediklerini anlattı. Şenn'de Tabakanın zeki olduğunu anlayınca kızıyla evlenmek istedi ve kızın ailesi de ikisinin

	akıllı ve zeki olduğunu anlayınca evlendirdiler ve وافق شأ طبق (tencere yuvarlanmış kapağını bunmuş) dediler (Doğru, 2021, s.151).
Kutlama	Yapılan canlandırmalar öğrencilerin oylamasına sunulur. En beğenilen canlandırma seçilir ve tebrik edilir.

6. HAFTA DERS PLANI	
Sınıf: 1 **Süre:** 50+50=100 dk **Kazanımlar:** ➢ Arapça sayıların özelliklerini ve kurallarını bilir. ➢ Sayıları cümle içinde kullanır. ➢ Konuşurken sayıları rahatlıkla kullanır. ➢ Dinledikleri/izlediklerine uygun olarak soruları yanıtlar. ➢ Okudukları metine göre bir hikâye yazar. **Yöntem:** Kuantum öğrenme. **Teknikler:** Canlandırma, çağrışım, ilişkilendirme, hikâye kurgulama. **Araç-Gereç:** Beyni harekete geçirmek için barok müzik, ses kaydı, çalışma kâğıdı.	
Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğrencilere alışveriş yapan insanların, market ve pazar gibi mekânlarla ilgili bir ses dinletilir. Bu esnada öğrencilerden gözlerini kapatmaları istenir, sesin geldiği yerde olduklarını hayal etmeleri, etrafta neler olduğunu betimlemeleri ve hislerini anlatmaları istenir.
İlişkilendirme	Öğretmen öğrencilere ekonomi ile ilgili bir haber dinletir. Öğretmen metin ile ilgili sorular sorar. **Haber Metni** **النشرة الاقتصادية** السلام عليكم. - طالبت ثلاث شركات طيران صينية كبرى بتعويضات من شركة بوينغ نتيجة وقف تحليق طائرات ثلاثمائة وسبعة وثلاثين ماكس. وتطالب الشركات بتعويضات عن الخسائر التي تكبدتها

	نتيجة وقف استخدام هذا الطراز وتأخير تسليم طلبيات منه. وتقدر قيمة الخسائر اليومية لكل شركة من الشركات الثلاث بنحو 15 ألف دولار لكل طائرة متوقفة. - انكمشت الصادرات اليابانية في الشهر الماضي للشهر الخامس على التوالي نتيجة انخفاض الشحنات إلى الصين كما يعزى انكماش الصادرات إلى التوترات التجارية بين الولايات المتحدة والصين وتباطؤ نمو الاقتصاد العالمي، وهبطت الصادرات اليابانية بنحو اثنين ونصف في المائة في الشهر الماضي على أساس سنوي، كما سجلت الصادرات إلى الصين هبوطا بنسبة زادت على ستة في المائة. - قالت الحكومة المغربية إن أسعار بعض المواد الاستهلاكية كالبصل والطماطم زادت في شهر رمضان، بينما انخفضت أسعار سلع أخرى. وتظهر بيانات حكومية أن إنفاق الأسر يزيد في شهر رمضان بأكثر من ستة عشر في المائة. *(Kaynak: learning.aljazeera.net)* **Sorular /الأسئلة:** 1.Haberin konusu nedir? ما هو الموضوع للخبر؟ 2.Şirketlerin her birinin günlük zararı kaç dolardır? ما هي الخسارة اليومية لكل شركة؟ 3.Japonya'nın ihracatı neden düşüşe geçti? لماذا انخفضت صادرات اليابان؟ 4.Fas'taki ekonomik durum hakkında nelerden bahsediliyor? ماذا يقال عن الوضع الاقتصادي في المغرب؟
Etiketleme	Öğretmen öğrencilerden vereceği yönergeye göre kısa bir hikâye yazmasını ister. Öğrencilere yönergesini verir: "Bir mağazan ya da fabrikan var. Bu ayki kazancın önceki aylara göre çok düşük. Kazancına göre ürünlerinin sayısı da azalıyor. Ekonomik bir tehlike içindesin. Ne yapardın?". "لديك متجر أو مصنع. أرباحك هذا الشهر منخفضة جدًا مقارنة بالأشهر السابقة. كما أن عدد منتجاتهم يتناقص وفقًا لأرباحهم. أنت في خطر مالي. ماذا كنت ستفعل؟."

	Yazma sırasında alışverişle ilgili sesler arka planda dinletilir. Böylelikle dinleme metni ile ilişkilendirme yapılmış olur.
Gösterme	Daha sonra metinler toplanır ve rastgele 4 tane hikâye seçilir. Öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğretmen her gruba bir metin bırakır. Öğrenciler metinle ilgili bir canlandırma yapmaları için hazırlanır. Hikâyeye küçük eklemeler yaparak metni zenginleştirebilir ya da değişiklikler yapılabilir.
Tekrarlama	Öğretmen öğrencilerin "U" şeklinde oturmalarını ister. Öğrencilere ondalık sayılar, kesirler ve yaklaşık sayıların geçtiği kısa metinlerin bulunduğu çalışma kâğıdını dağıtır. Öğrencilerin metinleri okumalarını ve metinlerde geçen Arapça sayılar incelemelerini ister. Ardından öğrencilerin ayağa kalkmalarını ve ikili grup olmalarını söyler. Tüm grupların metinde geçen sayıları kullanarak canlandırma gerçekleştirmelerini ister. Örnek olarak bir öğrenci bir ekonomi programının sunucusu olurken diğer öğrenci programın konuğu olabilir. Öğrencilerin canlandırmaları yapmaları için yeterli süre verilir. Tüm canlandırmalar gerçekleştirildikten sonra etkinlik sona erer. **Çalışma Kâğıdı** عمل سايمون بيكر كمنسق موسيقى لأكثر من 15 عامًا وعانى من تضرر سمعه. وقال لبي بي سي: "لو كان بإمكاني أن أعود بالزمن، فسأتغير بالتأكيد وأدرك أن الموسيقى لا يجب أن تكون عالية جدا كي يكون الاستماع إليها صحيحا". سايمون ليس وحيدًا - فقد وجدت دراسة جديدة أن أكثر من 1.4 مليار شاب معرضون لخطر فقدان السمع بسبب ممارسات الاستماع غير الآمنة. حصلت كارين غرين على جهاز أيفون في عام 2007، لكنها فعلت شيئاً لا يفعله معظم الناس - وهو أنها لم تفتحه أبداً. وبيع هاتفها وهو من الجيل الأول في مزاد بمبلغ 63356 دولاراً، الأحد، بعد توقعات أولية بأن يبلغ سعره نحو 50 ألف دولار. ليس هناك وظيفة استمرت على شبكة الإنترنت مدة أطول من البريد الإلكتروني، فقد تم إرسال أول رسالة إلكترونية عام 1971. ولا يزال البريد الإلكتروني إحدى الوظائف المهمة للإنترنت

	بعد مرور أكثر من 50 عاما. وفيما يلي بعض النصائح المفيدة لتحسين التعامل اليومي مع البريد الإلكتروني وتعزيز جوانب الأمان للرسائل الإلكترونية. قالت المندوبية السامية للتخطيط في المغرب (حكومية) أمس الأربعاء إن مؤشر أسعار المستهلكين في البلاد ارتفع 8.9% على أساس سنوي يناير/كانون الثاني الماضي مدفوعا بشكل رئيسي بارتفاع أسعار المواد الغذائية، مسجلا أعلى نسبة منذ تسعينيات القرن الماضي. وزاد المؤشر على أساس شهري بواقع 0.4%، كما زادت أسعار المواد الغذائية 16.8%، في حين صعد التضخم في السلع غير الغذائية 3.9%. *(Kaynak: bbc.com/arabic)*
Kutlama	Yapılan canlandırmalar öğrencilerin oylamasına sunulur. En beğenilen canlandırma seçilir ve tebrik edilir.
7. HAFTA ARA SINAV	

8. HAFTA DERS PLANI	
Sınıf: 1 **Süre:** 50+50=100 dk **Kazanımlar:** ➢ Cümle içerisinde geçen eşdizimleri anlar. ➢ Cümle içerisinde öğrendiği eşdizimleri kullanır. ➢ Cümle içerisinde geçen kalıp ifadeleri anlar. ➢ Türkçe ve Arapça arasındaki cümle yapılarını kavrar. ➢ Dinlediği konuşma/ses kaydı içerisindeki eşdizimleri anlar. **Yöntem:** Kuantum öğrenme. **Teknikler:** İlişkilendirme, diyalog, canlandırma. **Araç-Gereç:** Beyni harekete geçirmek için barok müzik, çalışma kâğıdı.	
Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğretmen öğrencilere eşdizimin ne olduğunu sorar. Öğrenciler tahmin etmeye çalışır. Kısa bir tartışmadan sonra öğretmen öğrencilere eşdizimi örneklerle tanımlar.
İlişkilendirme	Öğretmen bu sefer tahtaya 10 tane eşdizimsel örüntü yazar ve öğrencilerin bu eşdizimlerden istedikleriyle cümle kurmalarını ister. Eşdizimsel Örüntüler: - نشر + الملابس - تناول + الموضوع - ركب + البحر - انخفض + السعر - سجّل + رقما قياسيا - ألقى + خطابا - أغلبية ساحقة - التعليم عن البعد

	- علاقة حسن الجوار - المستوى رفيع مسؤول
Etiketleme	Öğretmen öğrencilere çeşitli cümlelerin bulunduğu çalışma kâğıdını dağıtır. Öğrenciler cümleleri okuyarak içerisindeki eşdizimsel örüntüleri bulmalarını ve anlamlarını tahmin etmelerini ister. Alıştırma sonunda öğretmen, öğrencilerden buldukları eşdizimsel örüntüleri anlamlarıyla beraber söylemelerini ister. **Çalışma Kâğıdı** - أغلق مطعم إسباني مشهور بطهو تورتيلا البيض بعد انتشار ميكروب السالمونيلا، مما (١)..... حول طريقة إعداد الطبق الأيقوني الإسباني ودرجة السيولة التي ينبغي أن تتمتع بها. *(Kaynak: bbc.com/arabic)* - (٢)..... روت لارسون، البالغة من العمر تحديداً 103 أعوام و259 يوماً، .....السابق الذي سجله شخص يبلغ 103 أعوام و181 يوماً. *(Kaynak: alarabiya.net)* - فعلى سبيل المثال، ارتفع إنتاج البيض من 11 مليونا في يناير/كانون الثاني الماضي إلى 17 مليونا في أبريل/نيسان ومايو/أيار ويونيو/حزيران، وفقا لوزارة الزراعة. من جانبه، يقول المزارع هاني شعير إن إغلاق الحدود هذا الموسم وفر (٣)..... للفلاح العراقي لتسويق المنتج المحلي من الخضار والفواكه، كالبطيخ والشمام والباذنجان والخيار والطماطم وغيرها. *(Kaynak: aljazeera.net)* - (٤)..... مواجهة سياسية وإيديولوجية وأحيانا عسكرية بشكل غير مباشر، دارت أحداثها خلال 1947-1991 بين أكبر قوتين في العالم بعد الحرب العالمية الثانية هما الولايات المتحدة الأميركية والاتحاد السوفياتي. *(Kaynak: aljazeera.net)*

	- وكانت واقعة تسمم الطعام في هذا المطعم وراء التركيز على الطريقة التي تعد بها المطاعم هذا الطبق المشهور و (٥)..... القواعد التي يجب اتباعها أثناء طهو البيض. *(Kaynak: bbc.com/arabic)* - وقال تشونغ نانشان -وهو مسؤول باللجنة الوطنية للصحة في الصين- إن الطريقة الأكثر فاعلية لوقف الفيروس هو (٦)..... ، وأصبح عشرات الملايين من الصينيين مقيدي الحركة بسبب هذا الحظر الذي وصف بأنه الأكبر في تاريخ البشرية. *(Kaynak: telemaroc.tv)* - أعلن الرئيس التركي رجب طيب أردوغان (٧)..... في المناطق المنكوبة من جراء الزلزال لمدة ثلاثة أشهر، لافتا إلى تخصيص خمسة مليارات دولار كخطوة أولى لاسترجاع الخدمات الأساسية سريعا في المناطق المتضررة. *(Kaynak: skynewsarabia.com)* - (٨)..... رئيس الجمهورية رجب طيب أردوغان، .....خلال حفل تعريفي بوكالة التعاون والتنسيق التركية تيكا، وقال إن الذين مزقوا وحدة هذه الرقعة الجغرافية قبل 100 عام جن جنونهم لأنهم لم يتمكنوا (٩)..... الوحدة والإخوة بين شعوب المنطقة. *(Kaynak: tika.gov.tr)* **الأجوبة:** (١) أثار جدلا، (٢) حطمت الرقم القياسي، (٣) فرصة ذهبية، (٤) الحرب الباردة، (٥) تسليط الضوء على، (٦) الحجر الصحي، (٧) حالة طوارئ، (٨) ألقى كلمة، (٩) فك رباط. Etkinlik sonunda öğrencilerin boşluklara doldurduğu eşdizimsel örüntülerle ilgili cümle kurmaları istenir. Kurdukları cümleleri sınıfta okurlar.
Gösterme	Öğretmen öğrencileri 4 grup ayırır. Gruplardan kısa bir diyalog canlandırmalarını ister. Grupların önceki etkinliklerinde kullandıkları kalıpları canlandırmalarında kullanmaları istenir. Canlandırmanın konusunu grup ortak bir şekilde belirler. Örneğin, bir kişi bir konu

	hakkında görüş bildirir. Diğerleri konuya katılır ve bir diyalog ortamı oluşturulur.
Tekrarlama	Önceki etkinlikteki 4 grup aynı şekilde devam eder. Her grubun bir arada oturmasını sağlayacak şekilde sınıf düzenlenir. Öğretmen her gruba belirli eşdizimsel örüntüler verir. Gruplar eşdizimsel örüntüleri kullanarak bir haber metni yazmaları istenir. Daha sonra gruplardan bir kişi spiker olarak belirlenerek haberi sunmaları istenir. 1.Grup: أطلق النار على، أصدر بيانا، أثارت مخاوف ،رئيس الوزراء 2.Grup: جريمة نكراء، اندلعت الحرب، شهداء ابرار، إراقة الدماء 3.Grup: أحرز هدفا، خيبة أمل، تتويج باللقب، ركلة جزاء 4.Grup: أبرز نجومه، إضراب عن العمل، ألقى خطابا، تصب الزيت على النار
Kutlama	En beğenilen haber sunumu seçilir ve o gruptaki öğrencilere hediye verilir.

9. HAFTA DERS PLANI

Sınıf: 1

Süre: 50+50=100 dk

Kazanımlar:

- Arapça konuşma etkinliğini kaygıdan uzak bir şekilde gerçekleştirir.
- Dış faktörlerden etkilenmez.
- Hata yapmaktan korkmaz.
- Yeterli motivasyona sahip olur.
- Hazırlıksız konuşma yapar.
- Tekrara düşmeden konuşur.
- Cümleleri zihninde rahatlıkla toparlar.
- Dinlediği/izlediği içerikle ilgili olan soruları yanıtlar.
- Dinlediği/izlediği ile ilgili görüşlerini belirtir.

Yöntem: Kuantum öğrenme.

Teknikler: Not-ay tekniği, sınıflandırma tekniği, salkımlama tekniği.

Araç-Gereç: Beyni harekete geçirmek için barok müzik, resim, not-ay çalışması.

Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğrencilere "Çevre Kirliliği" başlıklı bir metin okutulur. Öğrencilerden bu metne uygun olarak noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edecek şekilde okumaları istenir. **التلوث البيئي** يعُرف التلوث على أنه عملية جعل الأرض أو الماء أو الهواء أو أجزاء أخرى من البيئة متسخة وغير آمنة أو مناسبة للاستخدام. ويتم ذلك من خلال إدخال مادة ملوثة في بيئة طبيعية، كما يمكن اعتبار الأشياء البسيطة مثل الضوء والصوت ودرجة الحرارة ملوثات عند إدخالها بشكل مصطنع في البيئة. مصطلح التلوث يشير إلى إضافة مواد ملوثة إلى البيئة الطبيعية مما يؤدي إلى التأثير عليها بشكل سلبي وفي ما يلي أبرز أنواعها:

تلوث الهواء؛ وهو إدخال مواد ضارة في الهواء مثل الغازات أو الروائح أو الغبار بمستويات تضر براحة و صحة الحيوانات، و تدمر الحياة النباتية، وتتضمن أمثلة مثل مواد الهيدروكربونات والمركبات العضوية وجزيئات الغبار والانبعاثات من محطات توليد الطاقة.

تلوث المياه؛ ويعني تلويث المسطحات المائية مثل الأنهار والمحيطات والبحيرات وخزانات المياه الجوفية, ويحدث ذلك عندما يتم تصريف المواد الضارة كالمواد الكيميائية أو النفايات بشكل مباشر أو غير مباشر في المسطحات المائية.

تلوث الأرض؛ وهو تدمير أو انخفاض جودة أسطح الأرض من حيث الاستخدام والمناظر الطبيعية والقدرة على دعم أشكال الحياة، ويحدث ذلك عندما لا يتم التخلص من النفايات والقمامة بالطريقة الصحيحة، كما يحدث عندما يفرغ الناس المنتجات الكيماوية في التربة على شكل مبيدات أو أسمدة.

تلوث التربة؛ ويحدث بسبب الملوثات الكيميائية و أعمال التعدين و إزالة الغطاء النباتي أو تآكل التربة السطحية، نتيجة لذلك تفقد التربة قيمتها من المعادن الطبيعية، وتشمل الأسباب البارزة لتلوث التربة الأنشطة الزراعية وإلقاء النفايات والأنشطة الصناعية والتعدين والأمطار الحمضية.

التلوث السمعي؛ وغالبًا ما يكون صوتًا غير مرغوب فيه يؤدي إلى إزعاج شديد لجميع الكائنات الحية التلوث الحراري؛ ويحدث عندما تتدهور المسطحات المائية من حيث تغيير درجات حرارتها، و عندما يقوم الأشخاص أو الصناعات بأنشطة تؤدي فجأة إلى خفض أو زيادة درجة حرارة جسم مائي طبيعي، و قد يشمل ذلك البحيرات و الأنهار و المحيطات.

التلوث الصناعي؛ وهو إطلاق النفايات والملوثات الناتجة عن الأنشطة الصناعية في البيئة الطبيعية، كالنفايات الناتجة عن الصناعات، وترسيب المياه المستعملة، والتخلص من مكبات النفايات، وحقن المواد السامة تحت الأرض، وقد يلحق هذا التلوث أضرارًا بالنباتات ويقتل الحيوانات ويسبب اختلالًا في النظام البيئي وبالتالي تدهور لنوعية الحياة.

التلوث الضوئي؛ ويحدث بسبب الاستخدام المفرط للأضواء الاصطناعية، مما يؤدي إلى وجود خلل في الأنشطة والدورات الطبيعية للحياة البرية كما يؤثر على رفاهية البشر.

(Kaynak: mawdoo3.com)

Metin okunduktan sonra öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

1.Çevre kirliliği nedir?

ما هو التلوث البيئي؟

2.Kaç çeşit çevre kirliliği vardır? Nelerdir?

كم عدد أنواع التلوث البيئي الموجودة؟ ما هي الأنواع؟

	3.Su kirliliği nasıl oluşur? كيف يحدث تلوث المياه؟ 4.Gürültü kirliliği nedir? Günlük hayattan örnekler vererek açıklayın. ما هو التلوث الضوضائي؟ اشرح بأمثلة من الحياة اليومية.
İlişkilendirme	Öğrencilerle çevre kirliliği üzerinde tartışılır. Öğrenciler konuşma esnasında "Çevre Kirliliği" başlıklı metinden yararlanabilir.
Etiketleme	Öğretmen bilinçli tüketici davranışına örnek olarak tahtaya birkaç görsel asar. Öğrencilerden resimleri yorumlamaları ve görsellere ilişkin arkadaşlarına bir mesaj vermeleri istenir. 
Gösterme	Aşağıdaki yönerge öğrencilere verilerek onlardan bir slogan yazmaları istenir. "Arkadaşlarınla beraber keyifli bir vakit geçirmek için parka gidiyorsun. Parka gittiğinde insanların her yere atık ve çöpleri bırakmış olduğunu ve parkın çok kirli olduğunu görüyorsun. Parkın kirletilmemesi ve çöplerin çöp kutularına atılması için uyarı sloganları yazabilir misin?". تذهب إلى الحديقة لقضاء وقت ممتع مع أصدقائك. عندما تذهب إلى الحديقة ، ترى أن الناس قد تركوا النفايات والقمامة في كل مكان وأن الحديقة متسخة جدًا. هل يمكنك كتابة شعارات تحذيرية حتى لا تتلوث الحديقة وتلقى القمامة في صناديق القمامة؟ .

Tekrarlama	Öğrencilerden “Çevre Kirliliği” başlıklı metinden yola çıkarak çevre kirliliğine yol açan etmenleri Not-ay tekniği ile renkli kâğıtlara çizmeleri istenir.
Kutlama	Öğrencilerin çizimleri sınıfta incelenir ve çizimler panoya asılır.

10. HAFTA DERS PLANI

Sınıf: 1

Süre: 50+50=100 dk

Kazanımlar:

- Fasih ve lehçe ifadeleri ayırt eder.
- Kelimeleri doğru telaffuz eder.
- Dinlediğini metinde geçen kelimeleri anlar.
- Şam ve Kahire lehçelerinin genel özelliklerini bilir.

Yöntem: Kuantum öğrenme.

Teknikler: Canlandırma, ilişkilendirme, diyalog.

Araç-Gereç: Beyni harekete geçirmek için barok müzik, ses kaydı (şarkı), çalışma kâğıdı.

Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğretmen öğrencilere Arapça radyo tiyatrosundan kısa bir kesit dinletir. Öğrencilere dinledikleri konunun ne olduğu sorar. Öğrencilerin görüşlerini alır.
İlişkilendirme	Öğrencilere daha önce öğrendikleri lehçe şarkı dinletir. Öğrencilerin şarkıda geçen lehçe kelimeleri tespit ederek küçük bir not kâğıdına yazmaları istenir. Tespit ettikleri kelimelerin fasih karşılıkları hakkında kısa bir tartışma yapılır.
Etiketleme	Öğretmen tahtaya bazı lehçe kelime ve ifadeleri yazar. Öğrencilerin bu kelimelerle cümle kurmalarını ister. Öğrencilere yeterli süre verildikten sonra öğrenciler mektuplarını okur.

بكرة	ليش	علشان	عايز
برضو	بتكلم	مبسوط/مبسوطة	أنا كمان

Gösterme	Öğretmen tüm sınıfı ikişerli gruplara ayırır. Öğrencilere Mısır lehçesinin bulunduğu iki kişilik diyalogla ilgili çalışma kâğıtları dağıtılır. Öğrencilerin bu diyaloga çalışması için süre verilir. Daha sonra öğrenciler tahtaya çıkarak bu diyalogu canlandırırlar. **Diyalog 1** عائشة: تحب تيجي السينما معانا بليل؟ أحمد: أنا اسف عندي اجتماع مهم. عائشة: ماشي انت فاضي بكرا؟ أحمد: لا اسف انا معنديش وقت. انا هروح لدكتور. عائشة: طيب ايه احسن وقت ليك؟ أحمد: السبت الصبح، الساعة 11 (حداشر) دا كويس؟ عائشة: اكيد، عايز قبل الفليم؟ أحمد: فكرة حلوة. هنروح مع مين؟ عائشة: هنروح مع اميرة وسارة. أحمد: ماشي اشوفك بعدين. عائشة: سلام. **Diyalog 2** خديجة: أنا جعانة. نورة: أنا كمان. خديجة: يلا ناكل حاجة. نورة: ماشي هناكل ايه؟ خديجة: عايزة تاكلي مكرونة؟ نورة: تاني؟ يلا ناكل حاجة تانية، انا عايرة حاجة مختلفة. خديجة: طب بيتزا؟ في مطعم جديد قريب من شغلنا. نورة: انا سمعت عنه. خديجة: الناس بيقولوا إن عندهم اكل حلو.

	نورة: ماشي يلا بيناء، انا متحمسة.
Tekrarlama	Öğretmen öğrencilere lehçe bir şarkı dinletir. Şarkı sözlerini içeren bir çalışma kâğıdı dağıtır. Öğrencilerin dinlediklerine göre metindeki boşlukların doldurmaları istenir. Etkinlik sonunda metindeki boşluklara gelecek olan kelimeler öğretmen tarafında söylenir ve öğrenciler doğru ve yanlış cevaplarını kontrol ederler. Öğrenciler şarkıdaki lehçeyi tahmin etmeye çalışır. Tahmin ederken hangi ölçütleri göz önünde bulundurdukları sorulur. **Çalışma Kâğıdı** **فيروز / بكتب اسمك يا حبيبي** بكتب اسمك يا حبيبي .....(١) بتكتب اسمي ياحبيبي .....(٢) وبكرة بتشتي الدني عالقصص المجرحة بيبقى اسمك ياحبيبي واسمي بينمحى .....(٣) لآهالي الحي بتحكي عني ياحبيبي لنبعة المي ولما بيدور السهر .....(٤) بيحكو عنك ياحبيبي وأنابنتسى

	وهديتني وردة فرجيتا لصحابي خبيتا بكتابي (٥)..... هديتك مزهرية لاكنت داريها ولاتعتني فيها إذا ضاعت الهدية (٦)..... مابتعرف قديش مازالك بتحبني (٧)..... **الأجوبة:** (١) عالحور العتيق، (٢) عارمل الطريق، (٣) بحكي عنك ياحبيبي، (٤) تحت قناديل المسا، (٥) زرعتا عالمخدة، (٦) وبتقلي بتحبني، (٧) ليش دخلك ليش. *(Kaynak: arz.wikipedia.org)*
Kutlama	Çalışma kâğıdındaki bir lehçe şarkı öğrenciler tarafından söylenir ve alkış tutulur.

11. HAFTA DERS PLANI	
Sınıf: 1 **Süre:** 50+50=100 dk **Kazanımlar:** ➢ Kelime dağarcığı gelişir. ➢ Öğrendiği yeni kelimeleri cümle içinde anlar. ➢ Basit cümleleri rahatlıkla anlar. ➢ Telaffuzu birbirine benzeyen harfleri ayırt eder. ➢ Telaffuzu birbirine benzeyen kelimeleri ayırt eder. **Yöntem:** Kuantum öğrenme. **Teknikler:** İlişkilendirme, tekerleme. **Araç-Gereç:** Beyni harekete geçirmek için barok müzik, video, tekerleme kartları, çalışma kâğıdı.	
Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğretmen öğrencilere Arapça tekerlemelerin söylendiği bir video izletir. Öğrencilere videonun konusu hakkı sorular sorar ve öğrenciler görüşlerini belirtir.
İlişkilendirme	Öğretmen öğrencilere anadilde herhangi bir tekerleme bilip bilmediklerini sorar ve biliyorlarsa öğrencilerden birer örnek alır.
Etiketleme	Öğretmen tahtaya 3 tane tekerleme yazar. Öğrencilerin bu tekerlemeleri söylemelerini sağlar. Öğrenciler tekerlemeleri söylerken de telaffuza dikkat edilmelidir. - خشبت الحبس حبست خمس خشبات وخشبة. - جدار دار طين دارنا أكبر من جدار دار طين جارنا. - أكلت قفص بصل ومصيت صندوق قصب.
Gösterme	Yabancı dilde seslerin doğru kullanımı için tekerlemelerden yararlanılabilir. Bunun için öğretmen öğrencilerin “U” şeklinde oturacak

	şekilde sıraları düzenlemelerini ister. Her bir öğrenciye tekerlemenin yazılı olduğu kartları dağıtır. Bu paylaşımda bir öğrenciye diğer öğrencinin tekerlemesiyle aynı tekerlemeler denk gelebilir. Öğrencilerin kartlarındaki tekerlemeleri sesli okuyarak üzerinde çalışmaları için süre verilir. Ardından öğretmen kartları toplar ve öğrencilerin sırasıyla tekerlemeleri söylemelerini ister. Tekerlemeyi yanlış okuyan öğrenci "pas" diyerek diğer arkadaşına sözü verir. Her öğrencinin 3 adet pas hakkı bulunmaktadır. Sona kalan ve tekerlemeyi doğru söyleyen öğrenciler alkışlanır. **Tekerlemeler:** - مفتاحي مع مفتاح عبد الفتاح ومفتاح عبد الفتاح مع مفتاحي ومفتاحي فتح ومفتاح عبد الفتاح ما فتح. - بطتكم بطت بطن بطتنا ؤ بطتنا تقدر تبط بطن بطتكم لأن بطتكم بطت بطن بطتنا. - دباب ما فرملنا به و دباب فرملنا به. - شرشفنا مع شريف وشرشف شريف زي شرشفنا. - ذبحنا قردنا وذبحتو قردكم حطينا لحم قردنا في قدركم ولحم قردكم في قدرنا.
Tekrarlama	Öğretmen içinde haber metinleri olan 5 farklı çalışma kâğıdını rastgele öğrencilere dağıtır. Öğrencilerin kâğıttaki haber metnini okuyup haberin özelliğine uygun bir başlık belirlemesi istenir. Öğrencilere hazırlık için yeterli süre verildikten sonra haberi sunmaları istenir. Öğrenciler haber sunurken duygu, vurgu ve tonlamalara dikkat etmelidir. Burada öğrencilerin sunum kabiliyetinin gelişmesi ve telaffuz alıştırması yapması amaçlanır. **Çalışma Kâğıdı** **Haber 1** صرح وزير الخارجية الأميركي أنتوني بلينكن بأن بلاده لديها معلومات بأن الصين تفكر بتزويد روسيا بالأسلحة، وهو أمر حذرت منه القوى الغربية مرارا في الآونة الأخيرة، في حين تستعد بكين لإعلان مبادرة للوساطة في الأزمة الأوكرانية.

وقال بلينكن اليوم الخميس "وصلتنا معلومات تفيد بأن الصين تفكر بتزويد روسيا بالأسلحة"، وأضاف "لا أعتقد أن الصين تريد أن تواجه مزيدا من العزلة الدولية".

Haber 2

ضرب زلزالان جديدان بقوة 6.4 و5.8 درجات ولاية هاتاي جنوبي تركيا، مساء الاثنين، وامتدت آثارهما إلى مناطق الشمال السوري، كما شعر بهما سكان لبنان والأردن وفلسطين ومصر.

قالت الخارجية التركية إن 19 دولة أنشأت 22 مستشفى ميدانيًا في مناطق الزلزال الذي ضرب جنوبي البلاد فجر السادس من فبراير/شباط الجاري.

وأوضحت الوزارة -في تغريدة على تويتر- أن هذه الدول قدمت حتى اليوم 90 ألفا و15 خيمة للمتضررين من الزلزال، إضافة إلى كميات كبيرة من الأغطية والأسرّة ومولدات الكهرباء والألبسة.

Haber 3

قالت شركة "مرسيدس بنز" إنها تعاونت مع "غوغل" في مجال الملاحة وستقدم في كل سيارة مزودة بأجهزة استشعار للقيادة الآلية "أداء فائقا يشبه أداء الحواسيب الخارقة"، حيث تسعى الشركة للتنافس مع "تسلا" والوافدين الصينيين الجدد.

ويتسابق صانعو السيارات الجدد والقدامى لمطابقة الميزات التي تعمل بالبرمجيات التي ابتكرتها تسلا، والتي تسمح بتحديث أداء السيارة ونطاق البطارية وقدرات القيادة الذاتية.

أوضحت مرسيدس أن التعاون مع غوغل سيسمح لها بتقديم معلومات عن حركة المرور وإعادة التوجيه التلقائي في سياراتها.

Haber 4

عبر الجناح الدولي الأرجنتيني أنخيل دي ماريا بفريقه يوفنتوس الإيطالي إلى الدور ثمن النهائي لبطولة الدوري الأوروبي "يوروبا ليغ" لكرة القدم، بتسجيله ثلاثية الفوز على مضيفه نانت الفرنسي 3-صفر، الخميس في إياب الملحق الفاصل.

في مواجهة ثانية بين الفريقين بعد أولى عام 1996 في نصف نهائي دوري الأبطال حين تأهل يوفنتوس إلى النهائي وتوج باللقب بركلات الترجيح على حساب أياكس الهولندي بعد فوزه بمجموع المباراتين على نانت 4-3، كان الفريق الإيطالي بأمسّ الحاجة إلى منقذ من أجل محاولة إنجاح موسمه بعد حسم 15 نقطة من رصيده في الدوري المحلي لاتهامه بالتلاعب المالي.

	Haber 5 احتفلت الأكاديمية البريطانية لفنون السينما والتلفزيون المانحة لجوائز البافتا هذا العام بألمانيا بشكل خاص، حيث منح فيلم ألماني النصيب الأكبر من الجوائز، كما فازت كيت بلانشيت التي جسدت مؤلفة موسيقية ألمانية كبيرة بجائزة أفضل ممثلة، وفي سياق تقدير الموسيقى بأشكالها المختلفة، فاز أوستن باتلر الذي جسد شخصية المغني الأسطوري إلفيس بريسلي بجائزة أفضل ممثل. ولم تحمل الجوائز مفاجآت تذكر، باستثناء خلو قوائم الفائزين من أي نجم أو نجمة من ذوي الأصل الأفريقي، وهي الأزمة نفسها التي صادفت جائزة غولدن غلوب في دورتها قبل الماضية، وتسببت في مقاطعة النجوم لها وإعادة تشكيل لجان التحكيم فيها. *(Kaynak: aljazeera.net)*
Kutlama	En beğenilen haber sunumları seçilir ve haberi sunan öğrenci tebrik edilir.

12. HAFTA DERS PLANI

Sınıf: 1

Süre: 50+50=100 dk

Kazanımlar:

- Önceden öğrendiği kelimeleri yeni öğrendiği kelimelerle birleştirerek cümle kurar.
- Grup çalışmalarında aktif rol alır.
- Duygu ve düşüncelerini bir başkasına aktarır.
- Konuşurken özgüvenli olur.
- Grup çalışmalarında bir rol üstlenir.
- Arapça kendini ifade eder.
- Grup içerisinde Arapça konuşma alıştırmaları yapar.
- Öğrenci iletişime açık olur.

Yöntem: Kuantum öğrenme.

Teknikler: Kurgulama, doğaçlama, canlandırma.

Araç-Gereç: Beyni harekete geçirmek için barok müzik, 5N 1K hikâyesi, harita.

Dersin Bölümleri

Yakalama	**5N1K** 5N1K ile dinlediğini anlama çalışması için uygun araçlardan biri gazete haberleri veya yazıları olabilir. "Bir Muhabir Olsaydın!" إذا كنت مراسلًا" ! öğrencinin bir metnin içeriğini kavrayacak şekilde etkin dinlemesine yönelik bir etkinliktir ve malzemesi bir gazete yazısıdır. Her öğrenci bir gazetenin muhabiridir. Okunacak metnin içerdiği bilgilerle bir haber metni oluşturmaları gerekmektedir. Metinde, bir haberin gerektirdiği temel bilgilerin bulunması ve ayrıntıların doğru saptanması gazetenin prestiji açısından önemlidir. Dinlerken mutlaka not alınmalıdır. Öncesinde gazeteciliğin temel

ilkesi olan 5N1K hatırlatılmalıdır. Aşağıda habere konu olması için Victor Hugo'nun "Sefiller" romanının özeti yer almaktadır.

فيكتور هوجو

ملخص رواية البؤساء

تبدأ الرواية عام 1815 في مدينة ديني الفرنسية، حيث كان جان فالجان للتو قد أطلق سراحه بعد تسعة عشر سنة قضاها مسجونا في سجن طولون، حيث سجن خمس سنوات بسبب سرقته خبز لأخته وأطفالها الذين يتضورون جوعا، وأربعة عشر سنة أخرى عن محاولاته العديدة للهرب. والآن، يرفض أصحاب الفنادق في مدينة ديني استقباله لديهم بسبب جوازه الأصفر الذي يشير إلى كونه مجرما سابقاً. وينام على قارعة الطريق يملأه الغضب والمرارة.

وبعد ذلك استضافه شارل ميريل أسقف مدينة ديني في منزله، إلا أن جان فالجان فر هاربا من المنزل بعد سرقته بعض أواني فضية من الأسقف، وعندما تقبض عليه الشرطة يتظاهر ميريل بأنه هو من أعطى فالجان الأواني الفضية وأنه لم يقم بسرقتها ويصر عليه بأن يأخذ شمعدانين فضيين أيضا، كأنما قد نسي ذلك البارحة. تقبل الشرطة هذا التبرير وتمضي، واشترط ميريل على جان فالجان بأن يهب حياته لله وأن يجعل من نفسه رجلا صالحا مقابل هذه الفضيات. ولكن فالجان، سرق مرة أخرى من أحد المارة، إلا أنه ندم على فعلته فبحث عن الشخص الذي سرقه ليعيد له نقوده ألا أنه تم الإبلاغ عن السرقة فاضطر جان فالجان للاختباء خوفا من العودة إلى السجن والعيش فيه مدى الحياة.

بعد مرور ستة سنوات، استخدم جان فالجان اسم مادلين، وهو شخص ثري يمتلك مصنع في مدينة مونتبريل سرمير وكان عمدة للمدينة، وأثناء سيره وجد رجلا يحتاج إلى مساعدة حيث أنه حصر تحت عجلات العربة ولن يجد من ساعده سوأ جان فالجان الذي كان معروفا بقوته، وأثناء مساعدته للرجل شاهده المحقق جافيير الذي كان حارسا على سجن طولون خلال مكوث جان فالجان في السجن حينها، وانتباه الشك بأن هذا الشخص هو ليس بالعمدة وبأن هذه القوة هي فقط لشخص واحد معروف جدا ألا وهو جان فالجان.

قبل ذلك بسنوات، عاملة اسمها فانتين، كانت تحب رجلاً تخلى عنها، وعن طفلتها كوزيت، وعندما وصلت فانتين إلى مدينة مونتفيرميل تركت طفلتها كوزيت في رعاية عائلة تيناردييه، صاحب نزل فاسد وزوجته سيئة الطباع.

فانتين لم تكن تعلم أن التيناردييه كانوا يسيئون معاملة كوزيت، ويستغلونها لتعمل لديهم في النزل، وتستمر جاهدة في تلبية طلباتهم الابتزازية والوهمية. وتتعرض مع ذلك للطرد من مصنع جان فالجان، بسبب اكتشاف قصة طفلتها التي أنجبتها دون زواج. في نفس الوقت، طلبات تيناردييه المالية تزداد، وبكل يأس تضطر فانتين لبيع شعرها وأسنانها الأمامية، والعمل في مهن وضيعة لتدفع لتيناردييه. ومع مرور الوقت تمرض فانتين.

تتعرض فانتين للمضايقة في الشارع من أحدهم، فترد بضربه ويقبض عليها جافيير. ورغم توسلها له بأن يطلقها لتتمكن من توفير النقود لابنتها كوزيت، يحكم عليها جافيير بالسجن ستة أشهر. يتدخل العمدة مادلين

	(جان فالجان) ويأمر بأطلاق سراحها، يقاوم جافيير ذلك لكن جان فالجان يتمكن من إنقاذها. يشعر جان فالجان بالمسؤولية لأنها طردت من مصنعه، ويعدها بأن يحضر كوزيت لها وأن يأخذها للمستشفى. فيما بعد يحصل أن يتهم رجل جائع بالسرقة بعد ان التقط من الطريق العام غصنا فيه بقايا فاكهة. ولما كان هذا الرجل كثير الشبه بجان فالجان فقد وجهت له تهمة السرقة على أنه هو جان فالجان مع ربطها بتهمة سرقة سابقة لنقود طفل ظناً بأن جان فالجان قام بها بعد خروجه من السجن بأيام. أما مفتش الشرطة جافيير فقد كان من أكثر المتحمسين لإلصاق التهمة بذلك الرجل، وشهد أمام المحكمة أنه جان فالجان نفسه، ولم يكن هناك أحد يشك بصحة شهادة مفتش الشرطة جافيير فهو كان ضمن سجاني السجن آنذاك. سلم مسيو مادلين أو جان فالجان، نفسه للمحكمة بعد صراع طويل مع الذات وتأنيب ضمير كي ينقذ ذلك الرجل البريء وكشف عن حقيقة نفسه مما عرضه لعقوبة السجن من جديد، وقد نظرت له المحكمة على أنه صاحب سوابق. ولكنه وخلال نقله من مكان إلى آخر مع مجموعة من المحكومين استطاع الفرار والاختفاء من جديد، وقضى بقية حياته طريدا بعد أن تبنى كوزيت ابنة فانتين بعد وفاتها وكرس حياته لإسعادها. *(Kaynak: lakhasly.com)* 5N1K ile dinlediğini anlama çalışmasında yazılan haber metinleri, öğretmen tarafından, aşağıdaki sorulara verdiği yanıtlar açısından, değerlendirilerek bir sonraki derste geribildirim verilecektir. Olay NEdir?/?ما هو الحادث Olay NEREDE gerçekleşti?/?أين وقع الحادث Olay NE ZAMAN gerçekleşti?/?متى وقع الحادث Olay NEDEN meydana geldi?/?لماذا وقع الحادث Olay NASIL gerçekleşti?/?كيف وقع الحادث Olayı KİMler gerçekleştirdi?/?من قام بالحادث
İlişkilendirme	**İdeal Şehir** Öğrencilerden hayal ettikleri bir şehir krokisini kâğıda çizmeleri ve ardından çizimin alt kısmına şehrin özelliklerini yazmaları istenir. Son olarak da öğrencilerden şehirleriyle ilgili bir haber metni yazmaları istenir.

	
Etiketleme	Öğretmen öğrencilerin yerleşke içerisindeki bir noktaya gitmek isteseler nasıl gideceklerini tarif etmelerini ister.
Gösterme	Öğretmen, öğrencilerin sınıfta serbestçe dolaşabileceğini ve kendisinin söyleyeceği yönergeleri dikkatlice dinlemeleri gerektiğini söyler. Öğretmen komut verdiğinde herkes yanındakiyle ikili eş olur ve eşlerin birbirine eşler birbirine dönük bir şekilde kendilerine bir yer bulup otururlar. Öğretmen yönergeyi verir: Öğretmen eşlerden birine krokiyi diğerine boş bir kâğıt verir ve aynı anda doğaçlamayı başlatır ve dinleyici dinlediklerine göre kâğıdına krokiyi çizmeye başlar. Anlatıcı “Hartum Havaalanı”ndan “Sudan Ulusal Müzesi”ne nasıl gidileceğini tarif eder. Yeterli süre bittikten sonra eşler krokinin doğru çizilip çizilmediğini kontrol eder.

	
Tekrarlama	Daha sonra öğrenciler şehirleriyle ilgili sorular hazırlar ve birbirleriyle şehir hakkında röportajı yaparlar. Röportaj örneği: Merhaba, öncelikle bize vakit ayırdığınız için çok teşekkür ederiz. 1.Öncelikle sizi tanımak isteriz. Bize kendinizden bahseder misiniz? 2.Şehrinizi planlamaya ne zaman başladınız? 3.Şehrinizin en önemli özellikleri nelerdir? 4.Şehirde ulaşım nasıl sağlanıyor? 5.Başka bir şehir planınız var mı? مرحبا شكرا جزيلا على وقتك معنا. نود أن نتعرف عليك. 1. هل يمكن أن تخبرنا عن نفسك؟ 2. متى بدأت التخطيط لمدينتك؟ 3. ما هي أهم مميزات مدينتك؟ 4. كيف المواصلات المتوفرة في المدينة؟ 5. هل لديك خطة مدينة أخرى؟
Kutlama	Öğrencilerden röportajlar hakkında görüş alınır. En beğenilen röportajın raportör ve davetlisine kitap hediye edilir.

13. HAFTA DERS PLANI	
Sınıf: 1 **Süre:** 50+50=100 dk **Kazanımlar:** ➢ Grup çalışmalarında aktif rol alır. ➢ Duygu ve düşüncelerini bir başkasına aktarır. ➢ Konuşurken ve dinlerken özgüvenli olur. ➢ Kalıp ifadeler, atasözleri ve deyimleri uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir. ➢ Ders sürecindeki değişimleri ve gelişimleri değerlendirir. ➢ Kuantum öğrenme modeli destekli dinleme ve konuşma becerilerine yönelik dersi değerlendirir. ➢ Kuantum öğrenme modelinin güçlü ve zayıf yönleri hakkında görüş bildirir. ➢ Derse yönelik kazanımlarının gelecekte mesleki hayatına etkilerini değerlendirir. **Yöntem:** Kuantum öğrenme. **Teknikler:** İlişkilendirme, canlandırma, metaforik öğrenme. **Araç-Gereç:** Beyni harekete geçirmek için barok müzik.	
Dersin Bölümleri	
Yakalama	Öğrencilere ilk dersten son derse kadar öğrendiği kelimeler, kalıplar, deyimler, atasözleri, eşdizimsel örüntüleri hatırlamalarını ve etkinliklerin onlara kattıkları hakkında konuşulur. Ardından öğrencilerin en fazla aklında kalan kelime ve ifadeleri tahtaya yazmaları istenir.
İlişkilendirme	Öğretmen gönüllü öğrencilerden başlayarak seviyelerine uygun olarak tahtada yazan ifadelerle ilgili cümle kurmalarını ister.

Etiketleme	Bir öğrenci bir cümle kurar ve anlık olarak diğer öğrencinin o cümleyi devam ettiren bir cümle kurmasını istenir. Cümle kuramayan öğrenci "pas" hakkını kullanarak sözü diğer öğrenciye verir.
Gösterme	**Kuantum Öğrenme Nedir?** Öğretmen öğrencilerin "U" şeklinde oturmalarını ve ikili grup olmalarını söyler. Ardından yönergeyi verir. Öğrenciler kuantum öğrenmenin amaç ve kazanımlarını düşünerek kuantum öğrenmeyi bir duygu, bir düşünce veya bir nesneye benzeterek bunu bir cümle ifade etmeleri ve aynı zamanda canlandırma yapacak anlatmaları istenir. Örneğin (Kuantum öğrenme grupla oynanan bir oyundur), (Kuantum öğrenme ormanda yürüyüş yapmaktır) gibi ifadeler kullanarak bir slogan hazırlarlar. Hazırlamaları için gruplara süre verilir. Ardından gruplar sırayla düşüncelerini ifade ederler. Tüm gruplar cümlelerini söyledikten sonra etkinlik sonlandırılır.
Tekrarlama	Öğretmen öğrencilerin 4-5 kişilik grup oluşturup birlikte oturmalarını söyler. Her grubun kendi arasında değerlendirme yapmaları istenir. Öğrencilerin dönemin başından sonuna kadar tüm dersleri hatırlayarak Arapça sözlü iletişim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunan ya da değiştirmek isteselerdi hangi derste hangi etkinliği ve içeriği değiştirmek istediklerini konuşurlar. Grup içinde bir raportör olur ve grup içinde yapılan değerlendirmeleri not alır. Ardından her grup bir sözcü belirler ve yazdıkları raporu okur. Tüm gruplar raporlarını okuduktan sonra grupların yazdıkları görüşler hakkında konuşulur ve öğretmen tahtaya tek bir rapor halinde yazar. Tüm görüşler alındıktan sonra öğretmen öğrencilere teşekkür eder.
Kutlama	Öğretmen öğrencilere getirdiği atıştırmalıkları ikram eder. Herkes alkışlanır. Öğretmen dersi sonlandırarak dönemi kapatır.
14. HAFTA DÖNEM SONU SINAVI	

ÖLÇME DEĞERLENDİRME

Her iki dönem için 14 haftalık öğretim programının 7. haftası ara sınav ve 14. haftası dönem sonu sınavı olarak belirlenmiştir. Tasarlanan öğretim programının kazanımları ve içeriği göz önünde bulundurularak öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde ön hazırlık olarak öğretmen bir puanlama tablosu hazırlayabilir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencinin psikolojik durumu sınav puanını doğrudan etkileyebileceği için öğretmen, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri ve hata yapmaktan korkmamalarını sağlamalıdır. Puanlama yapılırken konuşma becerisini etkileyen her faktör kendi içinde değerlendirilmelidir. Konuşma becerileri için öğrencilerin cümle kurma, telaffuz, dil bilgisine uygunluk, akıcılık ve karşılıklı konuşma gibi faktörleri ayrı ayrı değerlendirmesi gerekmektedir. Puanlama öğrencinin konuşma anında değil, konuşma sonrasında yapılmalıdır. Dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirilmesi için ise tek bir araçla dinleme becerisi ölçmek ya da kesin bir yargıda bulunmak dinlemenin doğasına ters düşebilir. Dinleme becerisinin değerlendirilmesinde konuşma, okuma ve yazma dil becerileri de sürece dâhil olmaktadır.

Sonuç olarak öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinden dinleme becerileri, dinledikleri metne göre boşluk doldurma, soru-cevap ve açık uçlu sorularla ölçülebilir. Ayrıca dinledikleri bir hikâyenin devamını yazmaları istenebilir.

Konuşma becerileri için öğrencileri ikişerli gruplara ayırarak rastgele bir konu vererek bu konu hakkında konuşma yapmaları sağlanabilir. Diyalog esnasında öğrencilerin performansları bahsedilen puanlama formuyla değerlendirilebilir.

Öğrencilerle teker teker görüşme yapılarak konuşma gerçekleştirilebilir. Bu konuşmada başlangıç olarak öğrenciyle selamlaşma ve günlük basit sorularla başlanabilir. Daha sonra her öğrenciye farklı olacak şekilde bir resim gösterilir ve resimdeki insanlar hakkında ve insanların neler hissettiğini tahmin ederek konuşma yapması istenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen veriler ışığında oluşturulan yorumlara yönelik sonuçlar özetlenmiş, bu sonuca yönelik araştırmacılara, yabancı dil eğitimcilerine ve yabancı dil eğitimi veren kurumlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Bu araştırma yabancı dil olarak Arapça eğitimi alan öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirirken karşılaştıkları zorlukları tespit etmek ve bu zorlukların giderilmesine yönelik öneriler sunmak için yapılmıştır. Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde sözlü iletişim becerilerinin edinilmesine katkı sağlanması ve geliştirilmesi için alternatif yöntem önerisi içeren bu araştırma, Yükseköğretim kurumlarında Arapça eğitimi veren bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Arapça Konuşma Becerilerinde Karşılaşılan Problemleri Belirleme Ölçeği" ve "Arapça Dinleme Becerilerinde Karşılaşılan Problemleri Belirleme Ölçeği" kapsam ve yapı geçerliğine uygun ve güvenirlik derecesi açısından yüksek bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Bu ölçeklerle öğrencilerin, Arapça sözlü iletişim becerilerini geliştirirken duygusal, dil bilgisi, kelime bilgisi, ses ve beden dili, anlam bilgili ve konuşma ve dinleme becerileri öğretimi temelli karşılaştıkları zorlukların nedenleri tespit edilmiştir. Üniversitelerin Arap Dili Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan 195 öğrenciye uygulanan ölçekten elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin belirlenen kelime ve anlam bilgisi, duygusal nedenler, konuşma-dinleme becerilerinin öğretimi, dilin yapısı ve derste kullanılan materyallerden kaynaklanan problemlere yönelik faktörlerde çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Arapça konuşma becerilerinde duygusal nedenlerden kaynaklanan problemler incelendiğinde öğrencilerin konuşma esnasında kaygılandıkları, akıcı konuşamayınca gerildikleri ve dinleyicilerin alay etmesinden korktukları belirlenmiştir. Konuşurken yeterli motivasyona sahip olmamama, dış etkenlerden kolaylıkla rahatsız olma, konuşurken hata yapmaktan korkma ve konuşma becerisine hakin olmadığını düşünme de yaşanan sorunlar arasında olduğu görülmüştür. Dilin yapısından kaynaklanan problemlere ilişkin veriler incelendiğinde Türkçe ile Arapça arasındaki cümle yapısından kaynaklanan farklılıklar nedeniyle zorluk yaşadıkları ve dil bilgisine yönelik herhangi bir zorluk yaşamadıkları tespit edilmiştir. Konuşma becerilerinin öğretiminde yaşadıkları sorunlar incelendiğinde telaffuzları birbirine benzeyen kelimeleri konuşurken problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Arapça konuşma becerilerinde kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemlere ilişkin veriler incelendiğinde öğrenciler, akıcı konuşabilmek için Arapçada öğrenmeleri gereken çok kelime olduğunu düşünmektedir. Ayrıca konuşurken ifade etmek istedikleri kelimenin Arapçasını hatırlamakta, mecaz anlamlı kelimeleri, eşdizimleri ve deyimleri kullanmakta zorlandıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Arapça konuşma ve dinleme yaparken dil bilgisinden kaynaklanan herhangi bir zorluk yaşamadıkları tespit edilmiştir. Arapça dinleme yaparken kelime ve anlam bilgisinden kaynaklanan problemler incelendiğinde Arapça hızlı konuşulduğunda anlamadıkları, Arapça kelime bilgilerinin eksik olduğunu düşünmeleri ve dinlediğini anlama alıştırmaları yaparken cümlede geçen sayıları anlamakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler dinleme yaparken dilin yapısından kaynaklanan herhangi bir sorun yaşamadıkları tespit edilmiştir. Arapça dil bilgisi kuralları, edat ve bağlaç kullanımı vb. konularda sorun yaşamadıkları görülmüştür. Dinleme becerilerinin öğretiminden kaynaklanan problemler incelendiğinde öğrenciler sadece ders esnasında Arapça soru sorulduğunda kaygılandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin derste kullanılan materyallere yönelik herhangi bir sorun yaşamadıkları belirlenmiştir.

Ayrıca, çalışmada Arapça öğretiminde kuantum öğrenme modelinin kullanımı üzerinde yapılan incelemeye göre Yükseköğretim kurumlarındaki Arap Dili Eğitimi bölümlerinden alınan verilerden yararlanılarak incelendiğinde bölümlerde benzer bir derse rastlanmamıştır.

Sözlü iletişim becerilerinin etkinliklerle öğrencilere uygulama yapma imkânı sağlanarak geliştirildiği yapılan çalışmalar ve araştırmalarla kanıtlanmıştır. Bu bağlamda Arapça sözlü iletişim becerilerinin kazanımı ve gelişimi üzerine bir öğretim programı tasarlanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilerek hazırlanan ve uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin hem konuşma hem de dinleme becerileri kazanımı ve geliştirilmesinde sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Kuantum öğrenme modelinin aşamaları ve

bu aşamalara uygun etkinlikler bu modelin en önemli ögelerinden biridir. Kuantum öğrenme modelinin temel ilkelerinden derse başlamadan önce sınıf ortamının öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik bir şekilde hazırlanması ve beyni harekete geçiren barok müzikle desteklenen etkinlikler derste uygulanması, öğrencinin derse karşı şevkini ve motivasyonunu artırılabilir. Çalışma içerisinde hazırlanan öğretim programı öğrencilerin Arapça sözlü iletişim becerilerini geliştireceği ve etkinliklerin öğrencilerin duygu durumlarına pozitif katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada, yabancı dil ve Arapça öğretiminde kuantum öğrenme modelinin yerini ve önemini görebilmek amacıyla öncelikle kavramsal açıdan ele alınmıştır. Elde edilen veriler ışığında kuantum öğrenme modeli alanında çalışma yapan ve Arap Dili alanında uzmanlardan, Arapça sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde kuantum öğrenme modeli destekli bir öğretim programı hazırlanmasına yönelik görüşler alınmıştır. Ardından hazırlanan öğretim programının incelenmesi için ikinci kez uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler sonucun öğretim programının son hali verilmiştir. Kuantum öğrenme modeli kullanılarak Arapça öğretiminde sözlü iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik detaylar üzerinde durularak ve eksiklikler belirlenerek kuantum öğrenme modeli destekli Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersine yönelik öğretim programı sunulmuştur. Arapça öğretimi için yeni olan bu yöntem Arapça sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından etkili olacağı düşünülmektedir.

6.2. Öneriler

Çalışmada yapılan uygulamadan ve öğretim programı önerisinden hareketle aşağıda birtakım öneriler sunulmuştur.

Kuantum öğrenme modeli destekli Arapça sözlü iletişim becerileri dersi için tasarlanan öğretim programında öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri ile ilgili kazanımlar belirlenerek etkinlik ve uygulama öğreticilere yol gösterilmiştir. Konuşma ve dinleme becerileri yoğun uygulama ve etkinliklerle pekiştirilerek geliştirilebilir. Bu nedenle programda yer alan etkinlikler ve uygulamalar öğreticinin hitap ettiği sınıf düzeyine göre değiştirilebilir ve çeşitlendirilebilir.

Arapça sözlü iletişim becerileri dersi öğrencinin konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda öğrendiği dili akademik ve günlük hayatta kullanabilme yetisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. İletişimin en önemli faktör olan sözlü anlama ve anlatım becerileri bu derste kazanılmaktadır. Yabancı dil becerilerinin

kazandırılması ve geliştirilmesinde öğreticinin de büyük bir rolü olması nedeniyle derste öğrenciyi bilgiye ulaştıracak ve bilgiyi uygulayacak bir ortam sağlaması ve etkili öğretim üzerine bir program hazırlaması gerekmektedir. Öğrencilerin pasif kaldığı bir ortamda sözlü iletişim becerilerinin kazanımı ve geliştirilmesi neredeyse imkânsızdır. Bu nedenle öğreticinin öğrencileri merkeze alan ve derste aktif olmasını sağlayan yöntem ve teknikler kullanması gerekmektedir. Bu noktada kuantum öğrenme modeli öğrencinin bilgiye yönelik merakını uyandıran, bilgiye ulaştıran, bilgiyi özümseyen ve uygulamaya geçiren bir öğretim modeli olarak yabancı dil öğretiminde kullanılabilir. Çalışma kapsamında hazırlanan öğretim programı Arapça dışında diğer yabancı dillere uyarlanarak uygulanabilir ve hatta farklı alanların öğretiminde de yararlanılabilir.

Arap dili eğitiminin verildiği lisans ve lisansüstü bölümlerdeki uzman akademisyenler kuantum öğrenme modeli ve ders esnasında kuantum öğrenme modeline yönelik etkinliklerin tasarımı hakkında bilgi verilmelidir. Akademik olarak sınıf ortamlarının monotonluktan uzak bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Çünkü alışılmışın dışına çıkılarak rutinin bozulduğu öğrenme ortamları öğrencilerin motivasyonlarını artırabilir ve zevk almalarını sağlayabilir.

Kuantum öğrenme modelinin isminden ötürü daha çok pozitif bilimlerin öğretiminde kullanılacağı algısı oluşmaktadır. Hâlbuki sadece kuantum fiziği ile ortaya çıkan sonuçları temel alan kuramların sentezlenmesinden esinlenen bir öğretim modelidir. Bu nedenle sadece bir öğretim modeli olduğu düşünülmelidir. Kuantum öğrenme modeli öğrencilerin bilgiyi uygulama yaparak ve etkinliklerle pekiştirerek öğrenmesine dayanmaktadır. Literatür taraması yapıldığında kuantum öğrenme modelinin yabancı dil öğretiminde konuşma becerilerinin kazanımı ve geliştirilmesinde incelendiği görülse de daha çok okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ve kelime öğretimi üzerine odaklandığı görülmektedir.

Son olarak bu çalışmanın hem Arapça öğretimine hem de diğer yabancı dillerin öğretimine olumlu katkı sağlayacağı, gelecek çalışmalara ışık tutacağı ve örnek olacağı umulmaktadır. Ayrıca çalışma kapsamında geliştirilen öğretim programı derste uygulanarak öğrencilerin Arapça sözlü iletişim becerilerinin edinmesi ve geliştirmesine olan katkısı ve etkisi ölçülebilir.

KAYNAKLAR

Adler, H. (2005). *NLP el kitabı*. (B. Irmak, Çev.). İstanbul: Kariyer.

Akçay, C. (2016). Arapça dinlediğini anlama öğretiminde hata çözümlemesi ve değerlendirmesi. *Nüsha Dergisi, 16*(43), 1-30.

Akçay, C. (2016). Arapça konuşma öğretiminde hata çözümlemesi ve değerlendirmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(*15) , 107-120.

Altın, M. (2018). *Kuantum öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde konuşma becerisi, konuşma kaygısı ve öz-yeterliği üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Altın, M. & Saracaoğlu, A., S. (2018). Kuantum öğrenme modeline göre tasarlanmış ingilizce öğretim programı: Örnek bir uygulama. *Studies in Educational Research and Development, 2*(1), 71-92.

Arıtan, A. (2010). *Holistik öğrenme*. İstanbul: Arıtan.

Atılgan, H., Kan, A. & Aydın B. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı.

Aydın, G. (2010). *Zihin haritalama tekniğinin dinleneni anlamaya etkisi*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Aykaç, N. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma.* Ankara: Pegem Akademi.

Baran, Z. (2003). *Hafıza gücünüzü keşfedin.* İzmir: Bilgivizyon.

Baran, Z. (2014). *İleri hafıza teknikleri*. İzmir: Bilgivizyon.

Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 10*(15), 137-158.

Boydak, H. A. (2008). *Öğrenme stilleri*, İstanbul: Beyaz.

Brown, J. (1987). Listening-ubiquitous yet obscure. *The Journal of International Listening Association, 1*(1), s. 3-14.

Browne, M.W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K.A. & Long, J.S. (Ed.) *Testing structural equation models* (s. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.

Buzan, T., & Buzan, B. (1996). *The mind map book.* New York: Plume Books.

Bümen, N.T. (2002). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme "kaynak metinler".* Konya: Öz Eğitim.

Büyüköztürk Ş., Çokluk Ö. & Şekercioğlu, G. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk Ş., Çokluk Ö. & Köklü N. (2017). *Sosyal bilimler için istatistik.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Bygate, M. (1987). *Speaking.* Oxford: Oxford University.

Caine, R. N., & Caine G. (1991). *Making connections: Teaching and the human brain.* Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Caine, R. N. & Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme* (G, Ülgen, Çev.). Ankara: Nobel.

Çakır, C. (2013), *İlköğretim 8. sınıf düzeyinde maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimi.* Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Çakmak, O. (2009). *Eğitimde yeni bir yaklaşım: kuantum öğrenme, küreselleşme sürecinde Eğitim sorunlarının felsefi boyutu*. Eğitim- Bir Sen Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Başkent Öğretmenevi, Ankara.

Cambridge University, (2020). English dictionary. https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/target-language sayfasından erişilmiştir.

Çelik, Y. (2017), *Kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Çiçekçi, M. (2014). *Kuantum öğrenme*. Ankara: Kırmızı Karınca.

Çilek, E. (2018). Dinleme Becerisi. M. Özcan (Ed), *Arapça dil becerilerinin öğretimi* içinde (s. 11-85). İstanbul: Akdem.

Demir, S. (2006). *Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim düzeyinde öğrenci başarısına etkisi (Gaziantep örneği)*. (Doktora Tezi), https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Demir, S. & Gedikoğlu, T. (2007). Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkisi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, *5*(2) , 1-9.

Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(4), 129-148.

Demirel, Ö. (1994). *Program geliştirme modelleri*. Ankara: Pegem.

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

Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem.

Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.

DePorter, B. & Hernacki, M. (1992). *Quantum learning: Unleashing the genius in you*. NY: Random House.

DePorter, B. & Hernacki, M. (1997). *Quantum business: Achieving success through quantum learning*. NY: Dell.

DePorter, B., Reardon M. & Nourie S. S. (1999). *Teaching orchestrating student success*. NY: A Viacom.

DePorter, B. (2000). The *8 keys of excellence: Principles to live by*. USA: Forum Learning.

DePorter, B. (2006). *Quantum success*. USA: Forum Learning.

DePorter, B. (2007). *Quantum note-taker*. USA: Forum Learning.

Dilts, R. (2017). *Roots of neuro-linguistic programming.* USA: Dilts Strategy.

Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarım*. Ankara: Önder.

Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 3*(27), 263-274.

Doğan, C. (2011). *Arapça öğretim ve öğretim klavuzu*. İstanbul: Ensar.

Doğru, E. (2021). *Dilin derin devleti deyimler*. İstanbul: Akdem.

Duman, B. (2007). *Neden beyin temelli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.

Ekici, G. (2013) .*Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri*. Ekici, G. ve Güven, M. (Ed.), *Kuantum öğrenme yaklaşımı* içinde (s.462-506). Ankara: Pegem Akademi.

el-Hûlî, M. (2018). *Esâlibu tedrîsi'l-luğati'l-arabiyye* (C. Akçay, Çev.). İstanbul: Akdem.

el-Kahn, E. ve Heniyye, L. (2009). Eseru istihdâmi'd-drâmât-ta'lîmiyye fî tedrîs kavâ'idi'l lugati'l-arabiyye fî tahsîli tâlibâti's-saffi'l-'âşiri'l-esâsî. *el-Mecelletu'l Ürdüniyye fi'l-'Ulûmi't-Terbeviyye, 3*(5), 201–216.

et-Taîme, R. A. (1986). *el-Merci' fi ta'lîmi'l-lugati'l-arabiyye li'n-nâtikîne bi lugâtin uhrâ elmenâhic ve turuku't-tedrîs.* Mekke: Câmiatu Ummi'l-kurâ.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Anı.

Ertürk, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Egde Akademi.

Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım.

Fidan, N. & Erden, M. (2001). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım.

Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for windows*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences the theory in practice*. Newyork: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Çoklu zekâ görüşmeler ve makaleler* (M. Tüzel, Çev.). İstanbul: Enka Okulları.

Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri çoklu zekâ kuramı* (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: Alfa.

Gelb, M. J., (2002). *Düşünmenin tam zamanı* (T. Bilgiç, Çev.). İstanbul: Arion.

Given, B. K. & Deporter B. (2015). *Excellence in teaching and learning*. USA: Forum Learning.

Griffiths, D. J. (2016). *Introduction to quantum mechanics*. Cambridge: Cambridge University.

Güllü, A. (2010), Kuantum *öğrenme modelinin orta öğretim düzeyinde öğrenci başarısına etkisi (Konya örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Güneş, F. (2013a). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.

Güneş, F. (2013b). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem.

Güneş, F. (2014). Anlama modelleri. *Dil ve Edebiyat Egitimi Dergisi*, *2*(9), 59-74.

Güngenci, M. (2018). *Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı problemler ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hanbay, O. (2009). Kuantum öğrenme temelli öğreterek öğrenme yönteminin ikinci yabancı dil olarak Almancanın öğrenilmesine etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 17-27.

Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53-60.

Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A multidisciplinary journal, 6*(1), 1-55.

Jensen, E. (2000). *Different brains, different learners: How to reach the hard to reach*. San Diego: Corwin.

Jensen, E. (2001). *Arts with the brain in mind.* VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind.* VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Jensen, E. (2006). *Enriching the brain: How to maximize every learner's potential.* San Francisco: Jossey-Bass.

Johnson, K. O. (1951). The effect of classroom training up on listening comprehension. *The Journal of Communication, 1*(1), 58, 57-62.

Johnson, R.A. & Wichern, D.W. (2007) *Applied multivariate statistical analysis*. Englewood Cliffs: Pearson.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. New York: Oxford University.

Lakoff, G. & Johnson M. (1980). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil (G. Y. Demir, Çev.)*. İstanbul: Paradigma.

Larsen – Freeman, D. (2003). *Techniques and principles in language teaching.* Oxford: Oxford University.

LeTelliar, J. (2007). *Quantum learning: Instructional leadership in practice*. California: Corwin.

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedia*. New York: Gordon & Breach Science.

Medkûr, A. A. (1991). *Tedrisu funûni'l-lugati'l-arabiyye*. Kahire: Daru'ş-Şevâf.

Meier, D. (2000). The *accelerated learning handbook*. NY: McGraw-Hill.

Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerin kullanımı. *Turkish Studies, 7*(1), 1583-1595.

Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları, 7*(29), 65-77.

Mihaila-Lisa, G. (2003). Suggestopedia - a wonder approach to learning foreign languages. *Asian EFL Journal*, *1*(1), 1-5.

Miller, J. (2007). *The holistic curriculum*. Toronto: University of Toronto.

Mucavir, S. M. (1980). *Tedrisu'lugati'l-arabiyye bi'l-merhaleti'l-ibtidâiyye*. Kuveyt: Daru'l-kalem.

Mustafa, A. A. (2002). *Mehârâtu'l-lugati'l-arabiyye*. Amman: Dâr'ul-Masira.

Oliva, P. F. (1988). *Developing the curriculum*. Boston: Scott Foresman.

Oral, İ. (2006). *Ortaöğretimde çoklu zekâ kuramının elektrik konularını öğrenme sürecine etkisinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri – II: Dinleme eğitimi.* Ankara: Öncü.

Özcan, M. (2012). *Arap dili eğitimi anabilim dalı hazırlık sınıfı için Avrupa ortak başvuru metnine uygun ve moodle eğitim yönetim sistemi destekli müfredat önerisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özcan, M. (2013). Arapça program geliştirmede "diller için Avrupa ortak başvuru metni": ilköğretim Arapça dersi öğretim programı örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD), 33*(1), 187-204.

Özcan, M. (2015). Türkiye'de ve dünyada Arapça öğretimi için müfredat geliştirme çalışmaları ve ilköğretim Arapça dersi müfredatı için bazı öneriler. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS), 4*(1), 81-94.

Pinkerton, K.D., (1994). Using brain based learning techniques in high school science. *Teaching & Change, 2*(1), 44-60.

Posner, J. G. (1995). *Analyzing the curriculum, second edition*. USA: McGraw-Hill.

Ridling, Z. (1994, April). The effecsts of three seating arrangements on teachers' use of selective ınteractive verbal behaviors. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Schuster, D. & Gritton, C. (1986). *Suggestive accelerative learning techniques*. New York: Gordon and Breach Science.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.

Sillars, S. (1997). *İletişim (N. Akın, Çev.).* İstanbul: MEB.

Şöhretli, G. (2014), *Kuantum öğrenme modelinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları bilimsel süreç becerileri ve matematiğe ilişkin tutumları üzerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics (6th ed.).* New York: Harper and Row.

Taccogna, J. (2003). *Powerful teaching: Developmental assets in curriculum and instruction.* Minneapolis: Search Institute.

Tuncel, A. Z. (2010). *Kuantum öğrenme*. Demirel, Ö. (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde, Ankara: Pegem Akademi.

Türk Dil Kurumu. (2011). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.

Tok, Ş. (2008). Not tutma ve bil-iste-öğren (biö) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1), 244-253.

Tokgözlü, Z., Ş. (2009). *Arapça öğretimine yönelik NLP ilkelerine dayalı etkinlik önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tyler, W., R., (1993). *Basic of principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago.

Ünal, İ., A., (2019). *Kuantum öğrenme modelinin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler Dersi başarılarına kaygılarına üst bilişsel farkındalıklarına ve akademik risk alma eğilimlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Walsh, D. (2002). *An analysis of the competencies that instructors need to teach using accelerated learning*. Wisconsin: The Graduate College University of Wisconsin-Stout.

Watson, R. (2016*). NLP practitioner manuel*. Birmingham: CGW.

Varış, F. (1994). *Program geliştirmede teori ve uygulamalar*. Ankara: Alkım.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teoriler-teknikler*. Ankara: Alkım.

White, R., V. (1988). *The elt curriculum design, ınnovation and management*. Oxford: Basil Blackwell.

Yalçıntaş, M. (2019). *Fen bilimleri öğretiminde kuantum öğrenme modeli kullanmanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik merak, kaygı, özyeterlik ve başarı düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(25), 3874-3915.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yıldız, M & Çetinkaya, H. (2010). *Türkçe çevirileriyle Arapça seçme fıkralar*. İstanbul: Elif.

Yıldız, M & Çilek, E. (2020). Arapça konuşma öğretiminde öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(1), 159-181.

YÖK. (2018b). *Arapça öğretmenliği lisans programı*. *Ankara*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Arapca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden erişilmiştir.

EKLER

EK1. Arapça Dinleme Becerilerine Yönelik Problemleri Belirleme Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek Sözlü İletişim Becerileri dersinde karşılaştığınız problemleri tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Toplam 24 madde içermektedir. Ortalama cevaplama süresi 10 dakikadır. Ölçeğe vereceğiniz yanıtlar Sözlü İletişim Becerileri dersinin dinleme becerilerine dair problemleri tespit etme ve çözüm önerileri sunma açısından büyük önem taşımaktadır. Lütfen yanıtlarınızı yuvarlak içine alırken aşağıdaki derecelendirmeyi göz önünde bulundurunuz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

1=Tamamen katılmıyorum

2= Katılmıyorum

3=Ne katılıyorum ne de katılmıyorum

4=Katılıyorum

5=Tamamen katılıyorum

Cinsiyetiniz: Erkek ( ) Kadın ( )

Yaşınız: 18-25 yaş ( ) 25-32 yaş ( )

32 ve/veya yukarısı yaş ( )

Daha önce herhangi bir Arap ülkesine gittiniz mi? Evet ( ) Hayır ( )

Öğrenim görmekte olduğunuz üniversite:

Gazi Üniversitesi ( ) Süleyman Demirel Üniversitesi ( )

Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler					
Dinleme yaparken eşdizimleri anlamakta zorlanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dinleme yaparken deyimleri anlamakta zorlanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dinleme yaparken mecaz anlamlı kelimeleri anlamakta zorlanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dinlediğimi anlayamayınca kaygılanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dinlediğimi yanlış anlamaktan korkuyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dinlediğimi anlamak için Arapçada öğrenmem gereken çok kelime olduğunu düşünüyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Dinlediğim konuşma, ses kaydı, video ve şarkıda geçen çoğu kelimenin anlamını bilmiyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dinleme yaparken Arapça bir kelimenin Türkçesini hatırlama konusunda zorlanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Hızlı konuşulduğunda dinlediğimi anlamıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dinlediğim metinde ya da konuşmada geçen sayıları anlamakta zorlanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Ders esnasında çok farklı konuda (politika, ekonomi, spor vb.) kullanılan materyaller içeriği dinlediğimi anlamada zorlanmama neden oluyor.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Bir konuşma dinlediğimde fasih ile lehçeyi ayırt edemiyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler					
Dinleme yaparken tamlamalarını (isim tamlaması, sıfat tamlaması vb.) ayırt edemiyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dinlediğim cümlenin ögelerini (özne, yüklem, zarf, tümleç, vb.) ayırt etmekte zorlanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dinlediğim bir cümlede bağlaçları anlamakta zorlanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dinlediğim bir cümlede edatları anlamakta zorlanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Arapça dinleme yaparken duyduklarımı kâğıda doğru bir şekilde aktaramıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler					
Sınıf içerisinde yeterli koşul sağlanamadığı için dinleme becerimi geliştiremiyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Derste dinlediğimi anlamama yardımcı olacak açıklamalar içeren materyaller kullanılmadığı için zorlanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Ders esnasında dinlediğim konuyla ilgili soru sorulduğunda kaygılanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Derste uygulanan etkinliklerin dinleme becerimi geliştirdiğini düşünmüyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler					
Arapça dinleme aktivitesi genel olarak ilgimi çekmiyor.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dinlediğim materyaller çoğu zaman ilgimi çekmiyor.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Arapça konuşma becerimin iyi olduğunu düşünmüyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

EK 2. Arapça Konuşma Becerilerine Yönelik Problemleri Belirleme Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek Sözlü İletişim Becerileri dersinde karşılaştığınız problemleri tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Toplam 25 madde içermektedir. Ortalama cevaplama süresi 10 dakikadır. Ölçeğe vereceğiniz yanıtlar Sözlü İletişim Becerileri dersinin konuşma becerilerine dair problemleri tespit etme ve çözüm önerileri sunma açısından büyük önem taşımaktadır. Lütfen yanıtlarınızı yuvarlak içine alırken aşağıdaki derecelendirmeyi göz önünde bulundurunuz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

1=Tamamen katılmıyorum

2= Katılmıyorum

3=Ne katılıyorum ne de katılmıyorum

4=Katılıyorum

5=Tamamen katılıyorum

Cinsiyetiniz: Erkek ( ) Kadın ( )

Yaşınız: 18-25 yaş ( ) 25-32 yaş ( )

32 ve/veya yukarısı yaş ( )

Daha önce herhangi bir Arap ülkesine gittiniz mi? Evet ( ) Hayır ( )

Öğrenim görmekte olduğunuz üniversite:

Gazi Üniversitesi ( ) Süleyman Demirel Üniversitesi ( )

Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler					
Arapça konuşurken dinleyicilerin alay etmesinden korkuyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Konuşurken hata yaptığımda utanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Konuşurken dış etkenlerden kolaylıkla rahatsız oluyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Konuştuğum konuyla ilgili soru sorulduğunda kaygılanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Anadili Arapça olanlarla konuşmaktan çekiniyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Arapça konuşma becerimin iyi olduğunu düşünmüyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Arapça konuşurken kendimi gergin hissediyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Konuşma sınavlarında istediğim başarıyı elde edebileceğimi düşünmüyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Konuşurken yeteri kadar konsantre olamıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler					
Konuşurken tamlamaları (isim tamlaması, sıfat tamlaması vb.) kullanmakta zorlanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Konuşurken edatları kullanmakta zorlanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Konuşurken bağlaçları kullanmakta zorlanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Konuşurken cümlenin ögelerini (özne, yüklem, zarf, tümleç, vb.) doğru yerde kullanmakta zorlanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Arapça dil bilgisi kurallarına hâkim olmadığım için Arapça konuşurken zorlanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Türkçe ile Arapça arasındaki cümle yapısından kaynaklanan farklılıklar nedeniyle Arapça konuşurken zorlanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler					
Telaffuzları birbirine benzeyen kelimeleri konuşurken karıştırıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Derste kullanılan materyallerin içeriği konuşma yaparken zorlanmama neden oluyor.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Derste konuşmamı geliştirecek materyaller kullanılmadığı için zorlanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Ders esnasında konuştuğumuz konular genelde ilgimi çekmiyor.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Ders esnasında etkinliklere yer verilmediği için motive olamıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler					
Konuşurken deyimleri kullanmakta zorlanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Konuşurken mecaz anlamlı kelimeleri kullanmakta zorlanıyorum.					
Konuşurken ifade etmek istediğim kelimenin Arapçasını hatırlamakta zorlanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Konuşurken eşdizimleri kullanmakta zorlanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Akıcı konuşabilmek için Arapçada öğrenmem gereken çok kelime olduğunu düşünüyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

EK 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu I

Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersine Yönelik Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Öğretim Programının Oluşturulmasına Yönelik Görüşme Formu

Yabancı dil olarak Arapça öğretimi alanında araştırmacıyım. Öğrencilerin Arapça konuşma ve dinleme becerileri problemlerinin çözümüne yönelik kuantum öğrenme modeli destekli Arapça sözlü iletişim becerileri dersi için bir öğretim programı tasarlamaktayım. Bu doğrultuda araştırmanın ilk aşamasında uygulanan ölçek verilerinden elde edilen problemlerin çözümüne dair sizinle görüşmek istiyorum. Bu çalışmadan ortaya çıkacak sonuç ve önerilerin program tasarımına yön vereceğini düşünmekteyim. Öğrencilerin karşılaştığı problemleri görüşme formundaki sonra gelen kısma ekledim. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Meryem Melike GÜNGENCİ

Araştırmacı

Tarih: .../…/…

Görüşmeci: ……

Görüşme Soruları

1. "Arapça Konuşma ve Dinleme Becerileri Problemleri Belirleme Ölçeği"nden elde edilen problemlerden hangilerinin kuantum öğrenme modeli destekli sözlü iletişim becerileri programı ile çözülebileceğini düşünüyorsunuz?
2. Öğrencilerin Arapça konuşma ve dinleme becerileri problemlerinin çözülmesi kapsamında tasarlanacak "Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Sözlü İletişim Becerileri Öğretim Programı" kazanımları nasıl belirlenmelidir? Görüşleriniz nelerdir?
3. Öğretim programı tasarımında elde edilen problemlerin çözümü için kuantum öğrenme modeli tekniklerinden hangilerinin uygun olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Öğretim programının zaman planlaması konusundaki görüşleriniz nelerdir?

EK 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu II

Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersine Yönelik Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Öğretim Programı Tasarımının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşme Formu

Yabancı dil olarak Arapça öğretimi alanında araştırmacıyım. Öğrencilerin Arapça konuşma ve dinleme becerileri problemlerinin çözümüne yönelik kuantum öğrenme modeli destekli Arapça sözlü iletişim becerileri dersi için bir öğretim programı tasarlamaktayım. Bu doğrultuda araştırmanın ilk aşamasında uygulanan ölçek verilerinden elde edilen konuşma problemlerinin çözümüne dair görüşleriniz ışığında bir öğretim programı tasarladım. Tasarlanan öğretim programının değerlendirilmesi ile ilgili sizinle görüşmek istiyorum. Bu çalışmadan ortaya çıkacak sonuç ve önerilerin program tasarımına yön vereceğini düşünmekteyim. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Meryem Melike GÜNGENCİ

Araştırmacı

Tarih: .../…/…

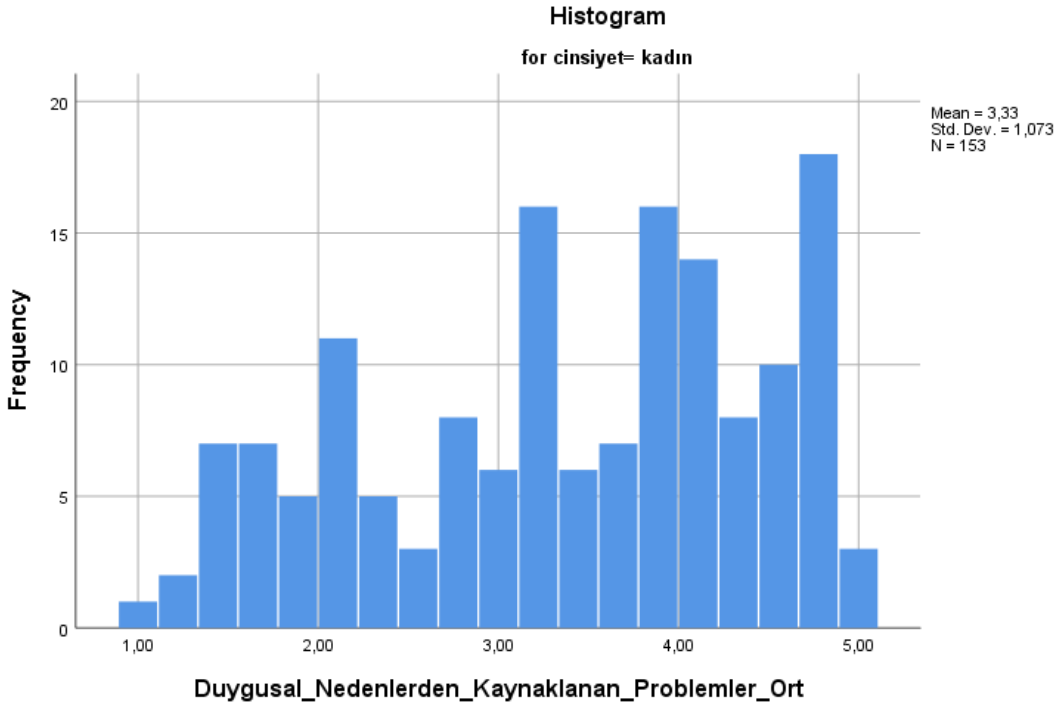
Görüşmeci: ……

Görüşme Soruları

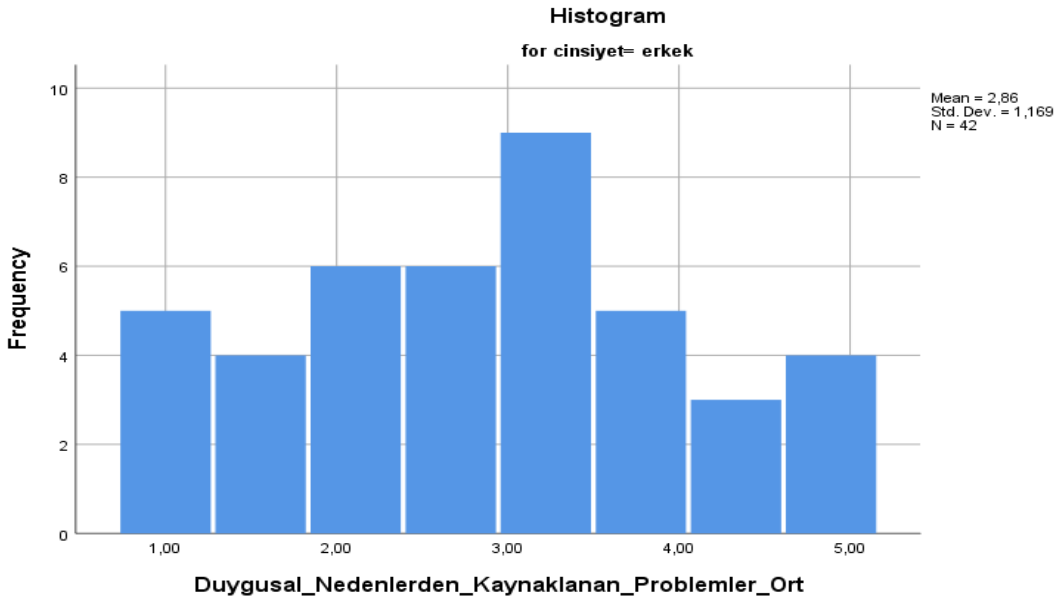
1. "Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersine Yönelik Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Bir Öğretim Programı Önerisi" incelendiğinde ders içerikleri belirlenen problemlerin çözümünde uygunluğuna dair görüşleriniz nelerdir?
2. "Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersine Yönelik Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Bir Öğretim Programı Önerisi" incelendiğinde programın kazanımları problemlerin çözümüne uygunluğuna dair görüşleriniz nelerdir?
3. "Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersine Yönelik Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Bir Öğretim Programı Önerisi" tasarımında kullanılan teknikler ve yöntemler problemlerin çözümünde etkililiğine görüşleriniz nelerdir?
4. "Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersine Yönelik Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Bir Öğretim Programı Önerisi" tasarımının güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

EK 5. Normallik Testi Sonuçları

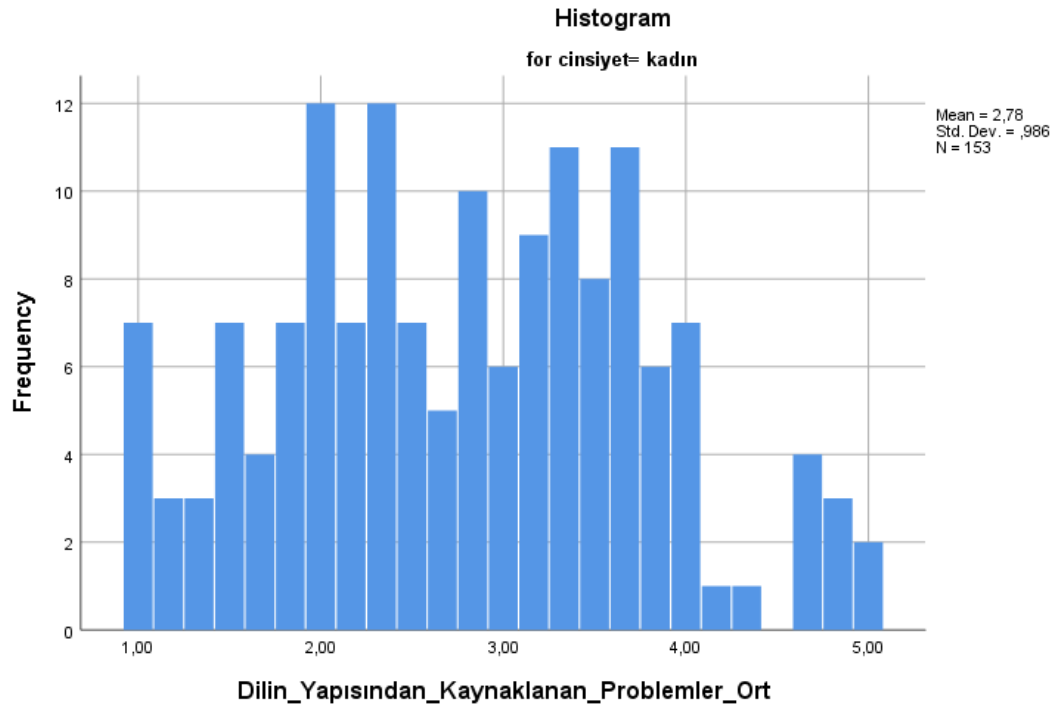
1. Konuşma Becerilerinde Cinsiyet Değişkeni Normallik Testi Sonuçları



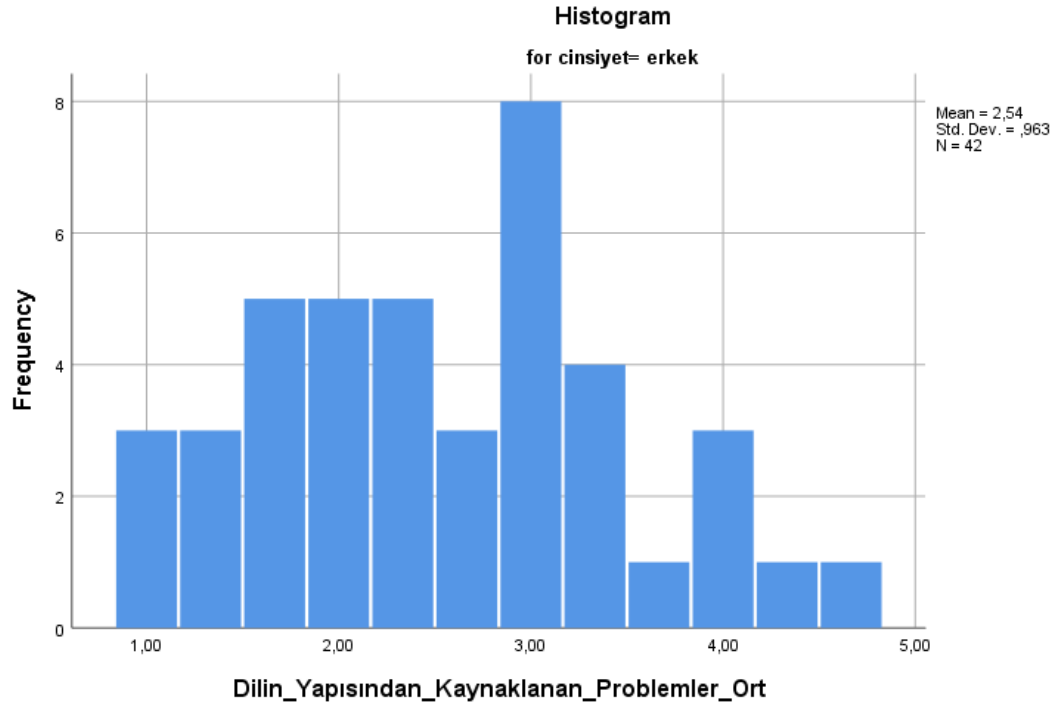
Şekil 24. Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Kadınların Puan Dağılımları



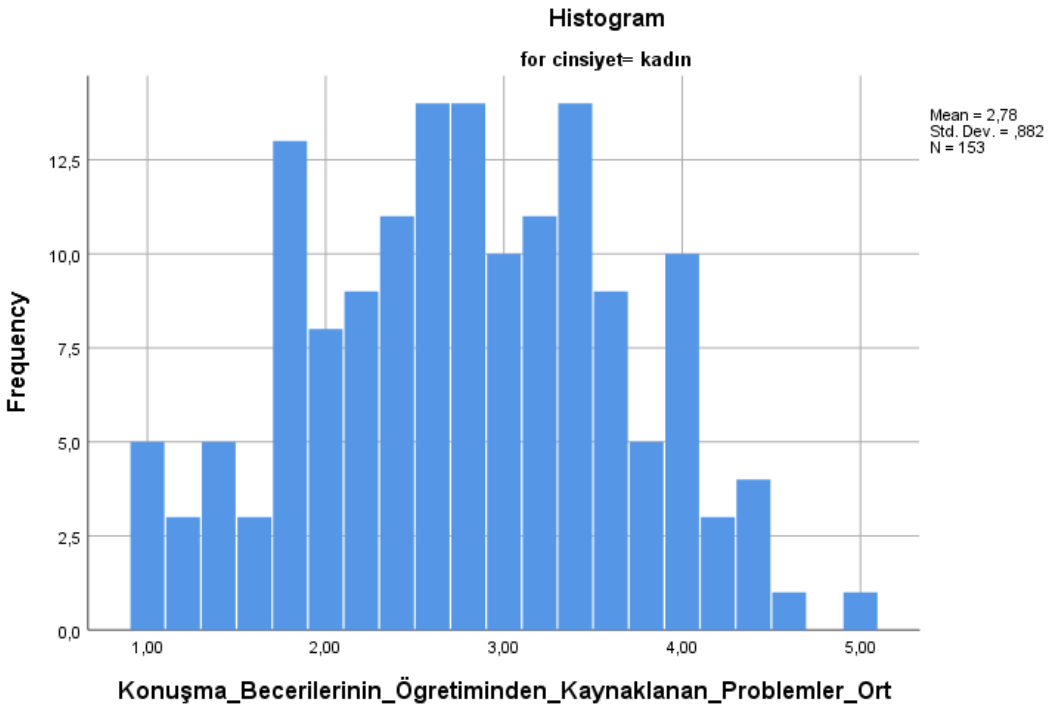
Şekil 25. Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Erkeklerin Puan Dağılımları



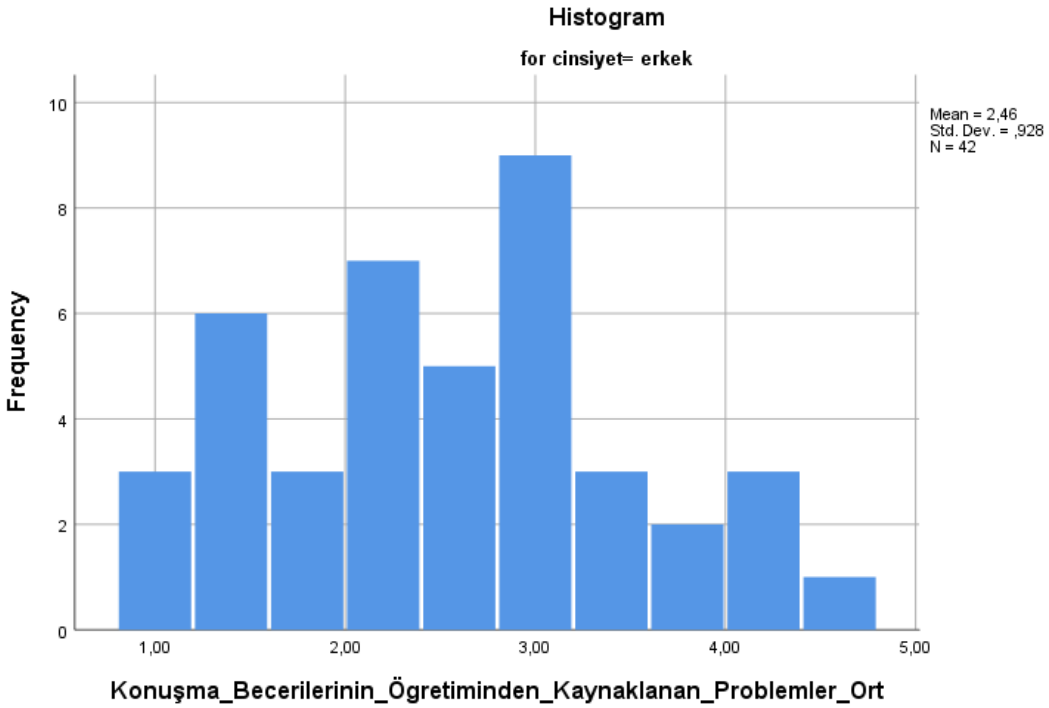
Şekil 26. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Kadınların Puan Dağılımları



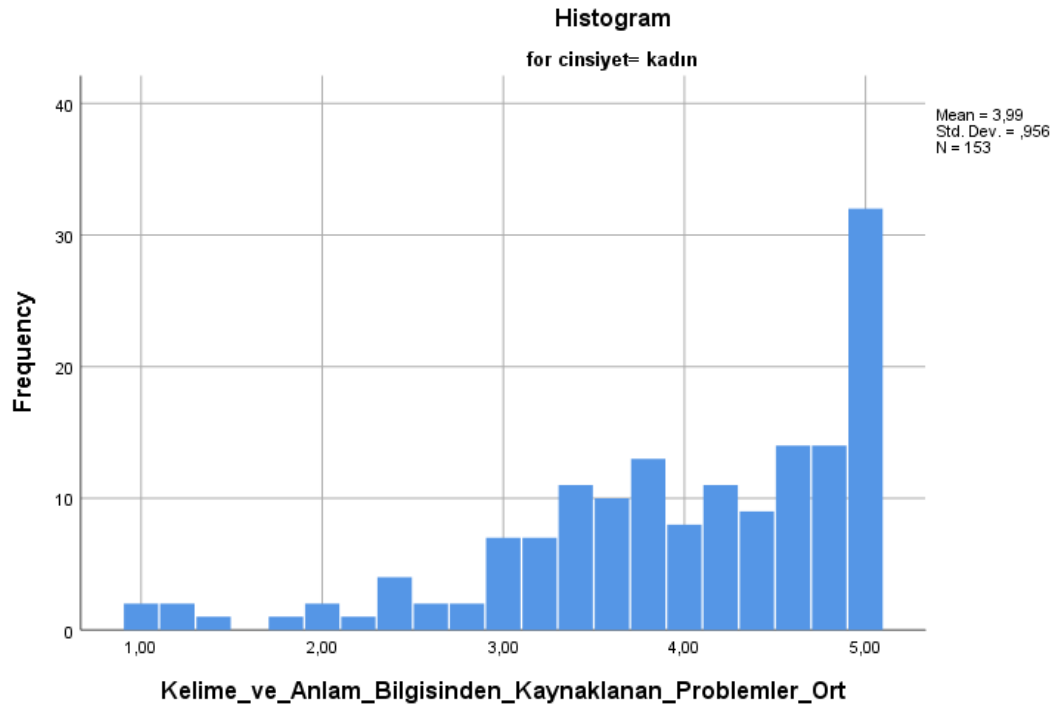
Şekil 27. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Erkeklerin Puan Dağılımları



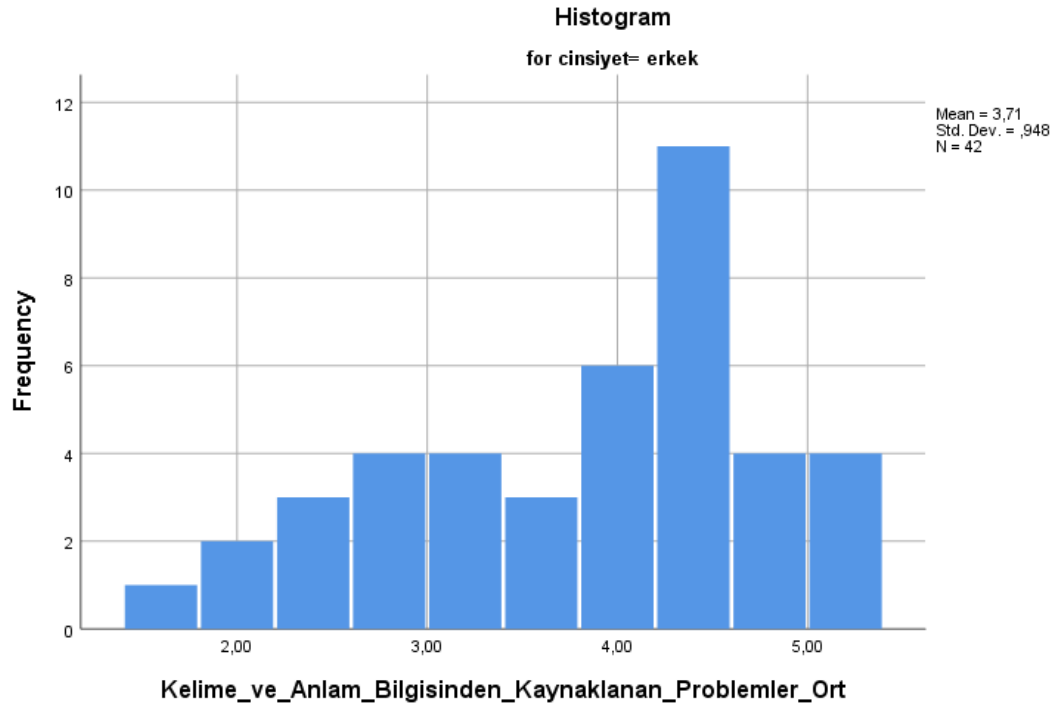
Şekil 28. Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Kadınların Puan Dağılımları



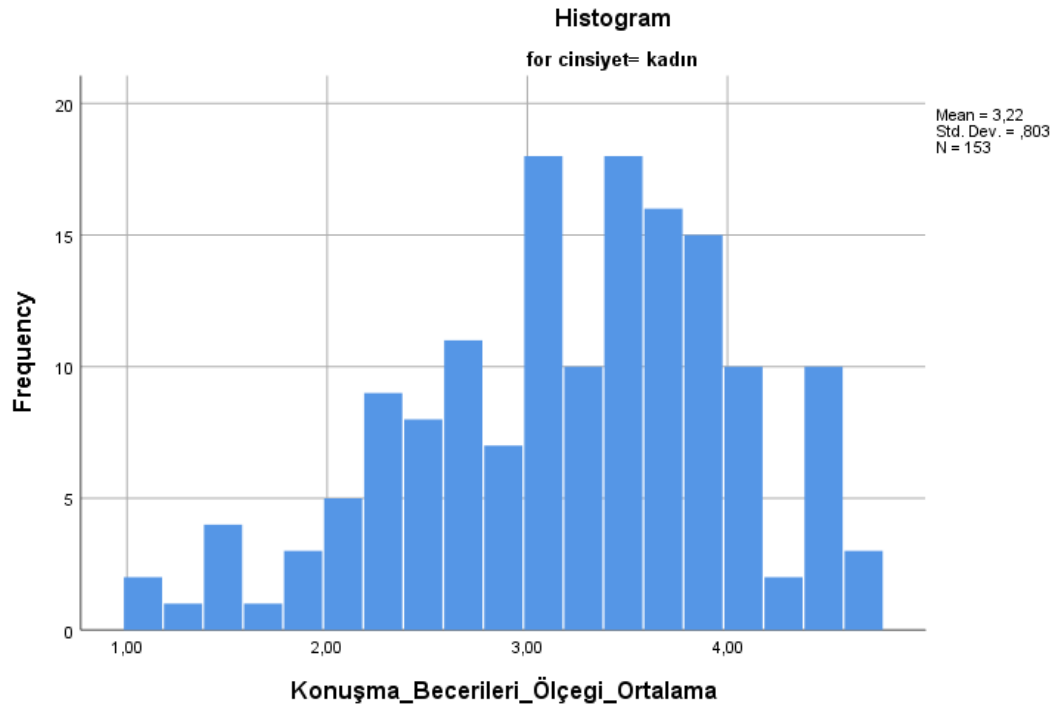
Şekil 29. Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Erkeklerin Puan Dağılımları



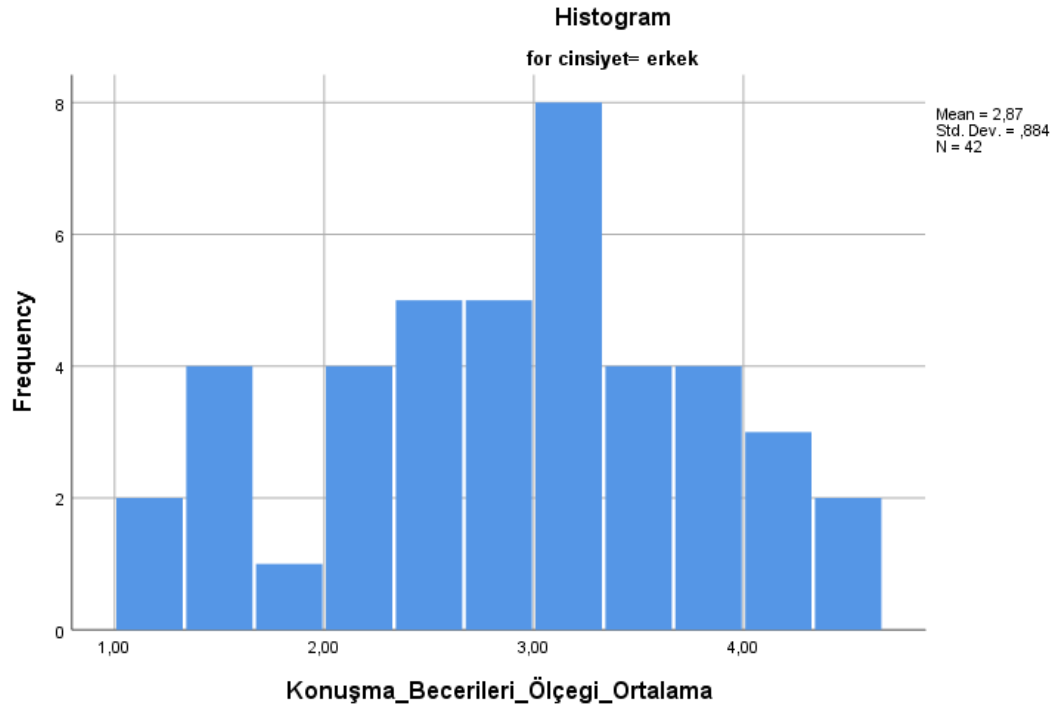
Şekil 30. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Kadınların Puan Dağılımları



Şekil 31. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Erkeklerin Puan Dağılımları

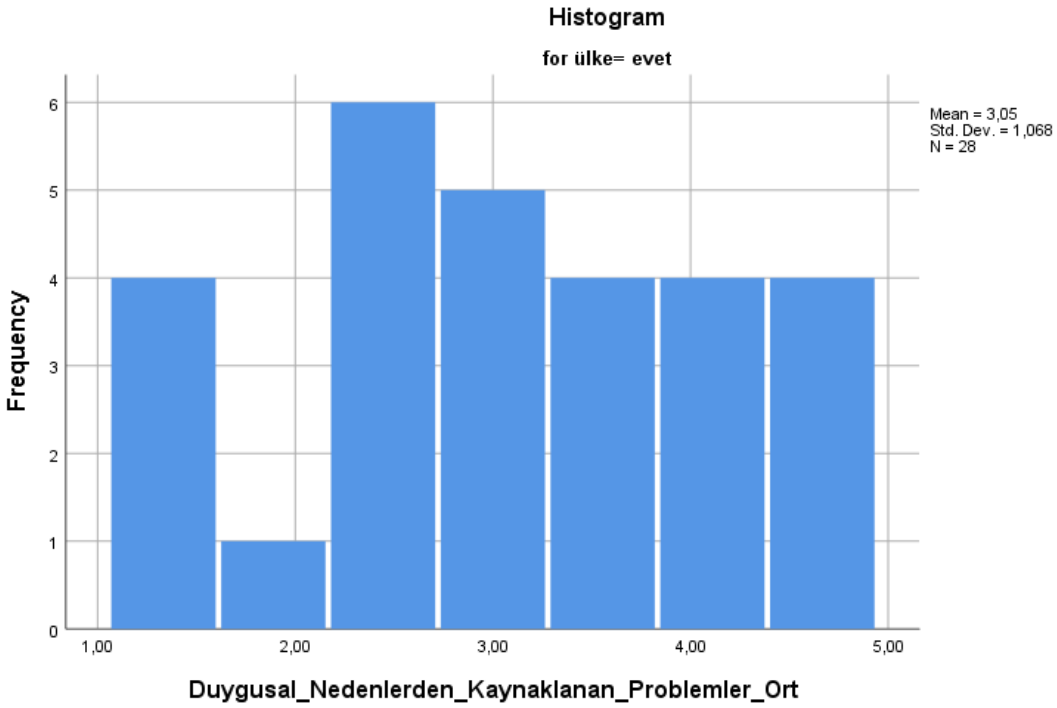


Şekil 32. Konuşma Becerileri Ölçeğinde Kadınların Puan Dağılımları

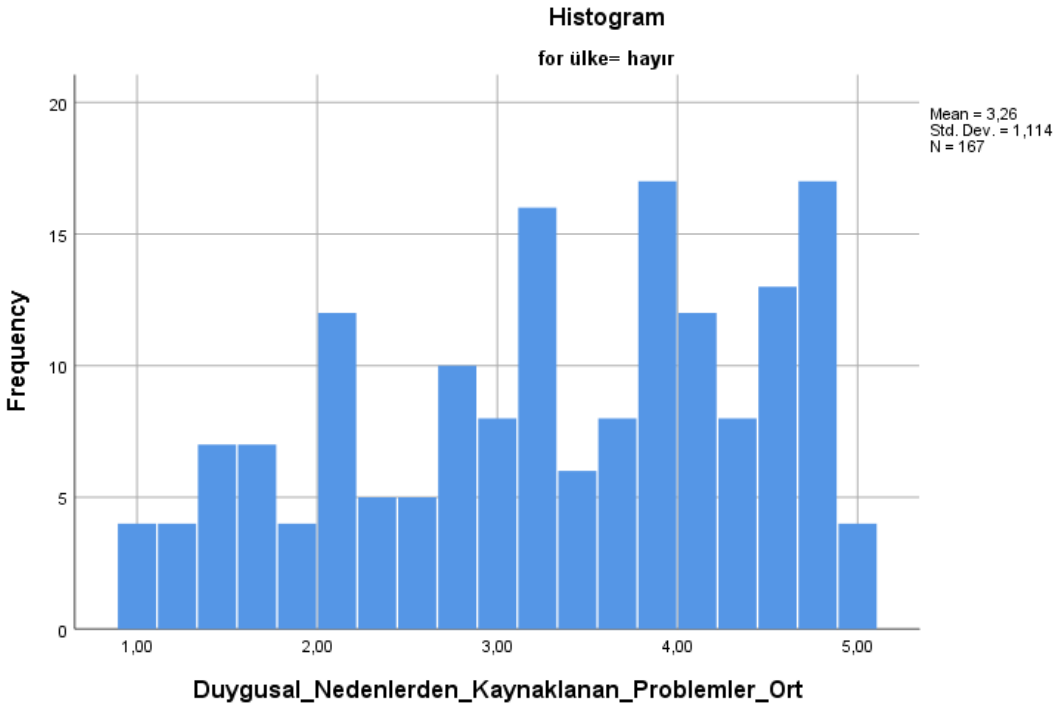


Şekil 33. Konuşma Becerileri Ölçeğinde Erkeklerin Puan Dağılımları

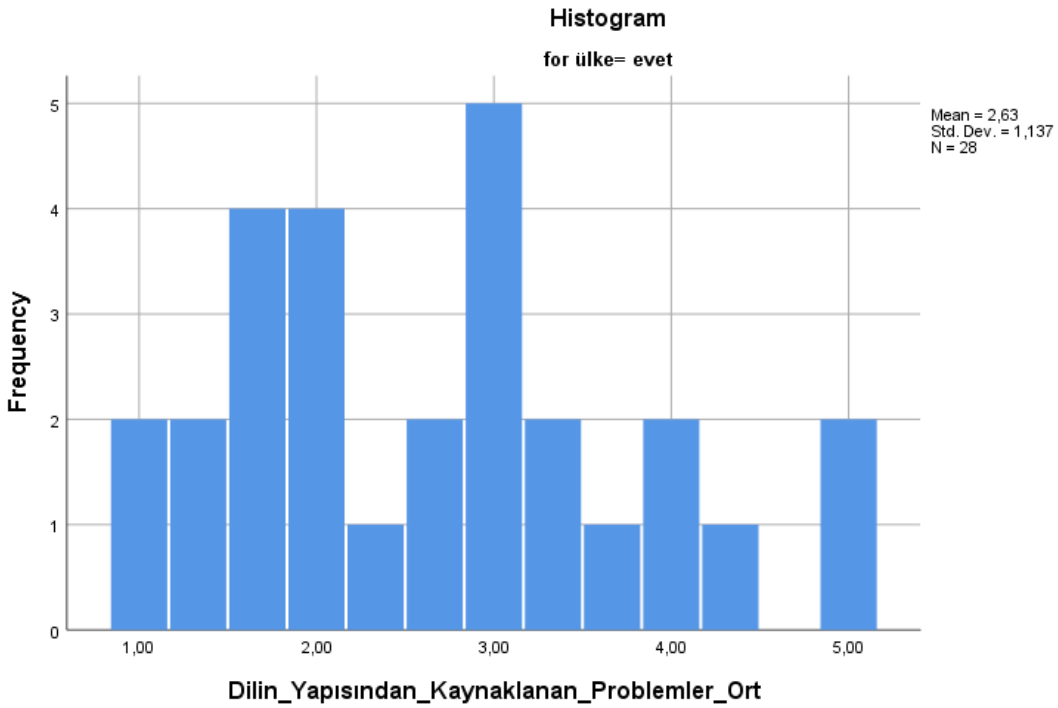
2. Konuşma Becerilerinde Ülke Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları



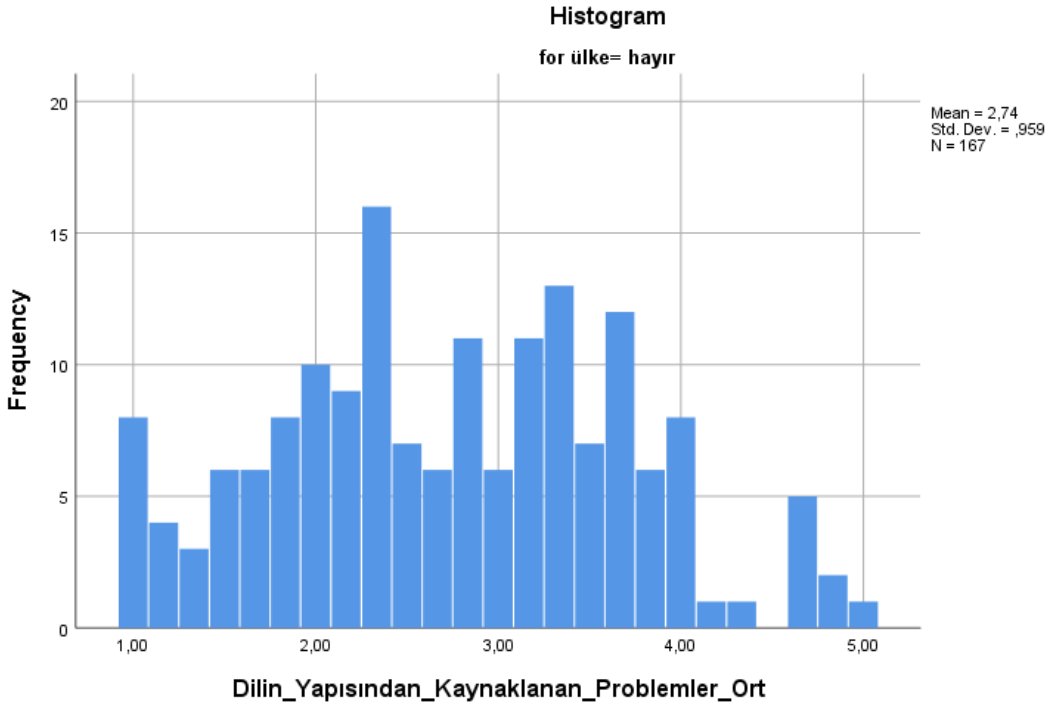
Şekil 34. Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Evet Puan Dağılımları



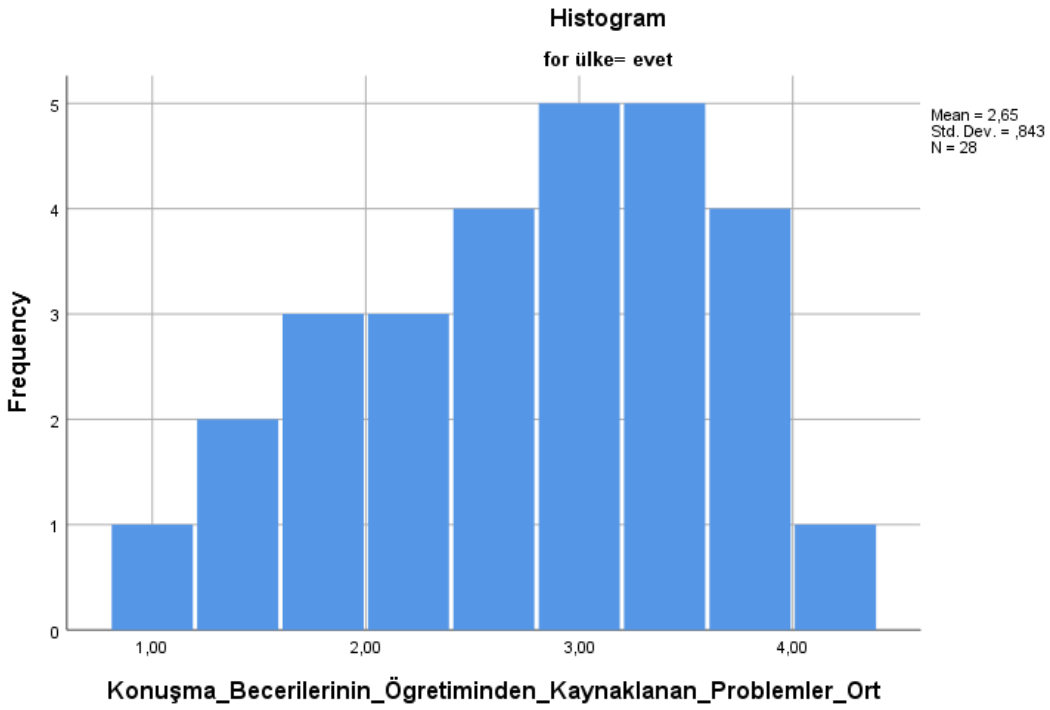
Şekil 35. Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Hayır Puan Dağılımları



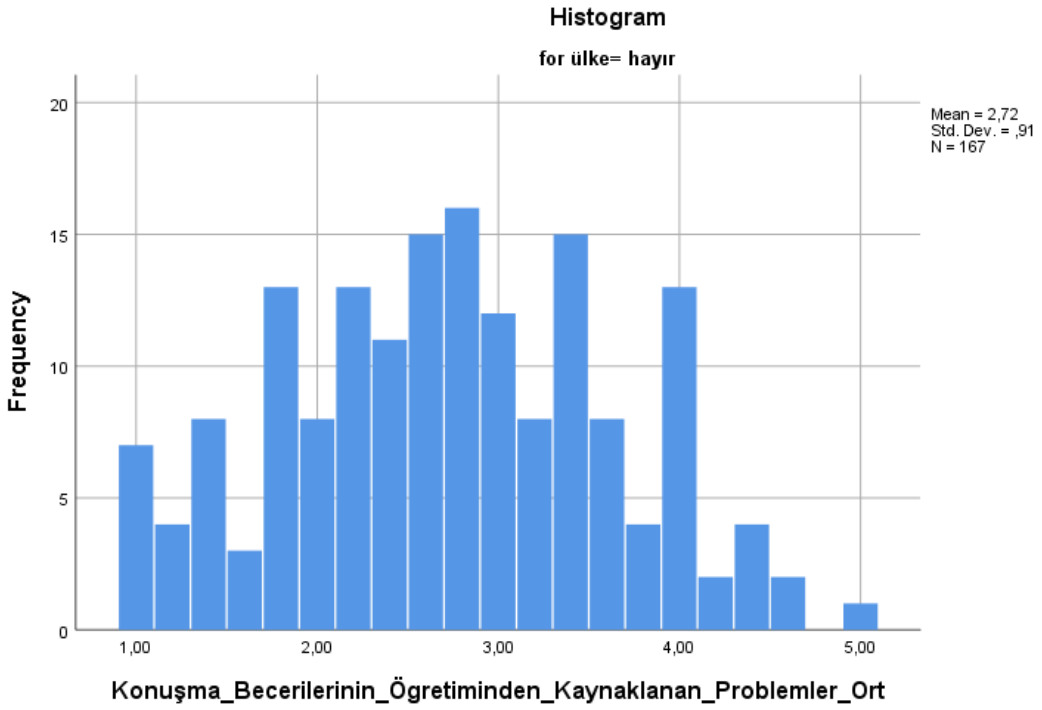
Şekil 36. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Evet Puan Dağılımları



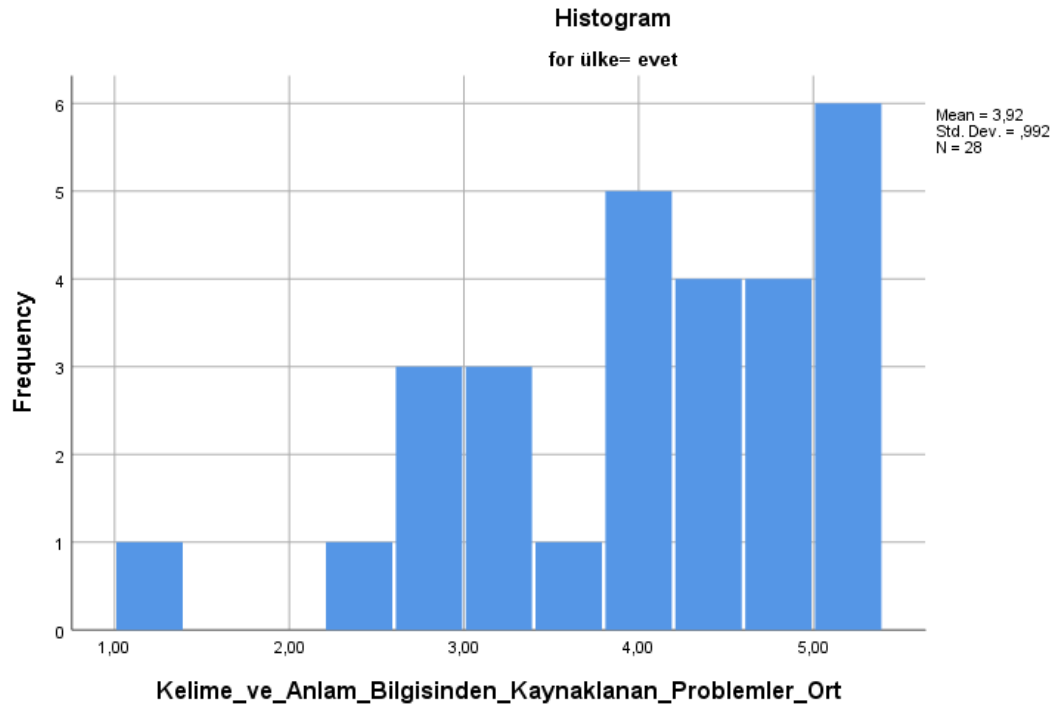
Şekil 37. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Hayır Puan Dağılımları



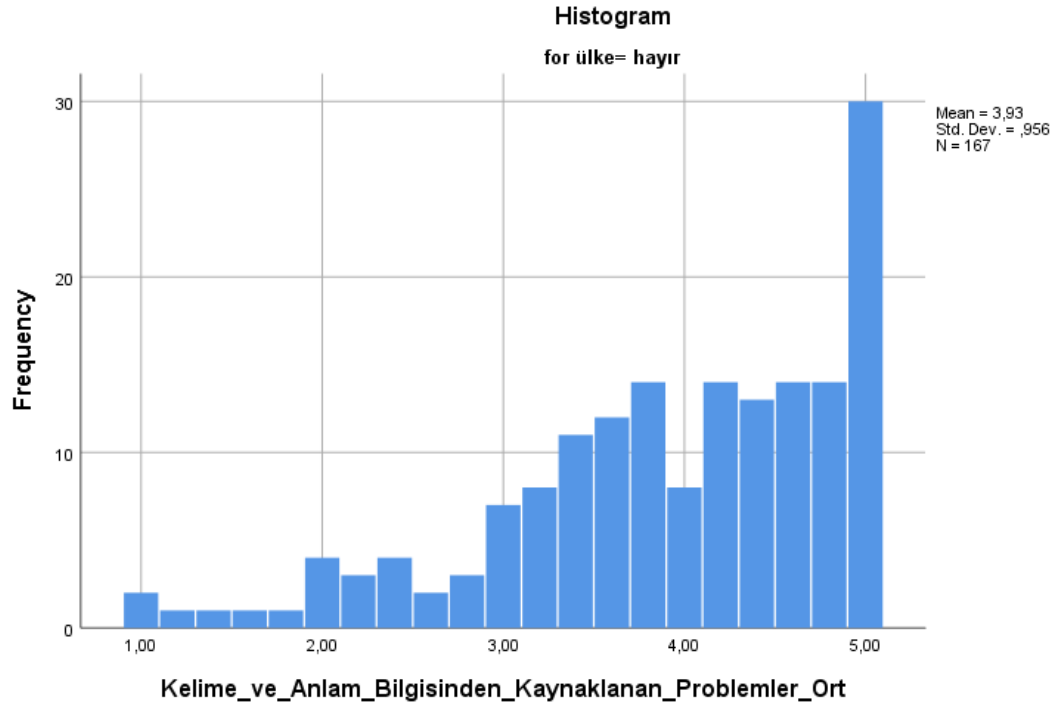
Şekil 38. Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Evet Puan Dağılımları



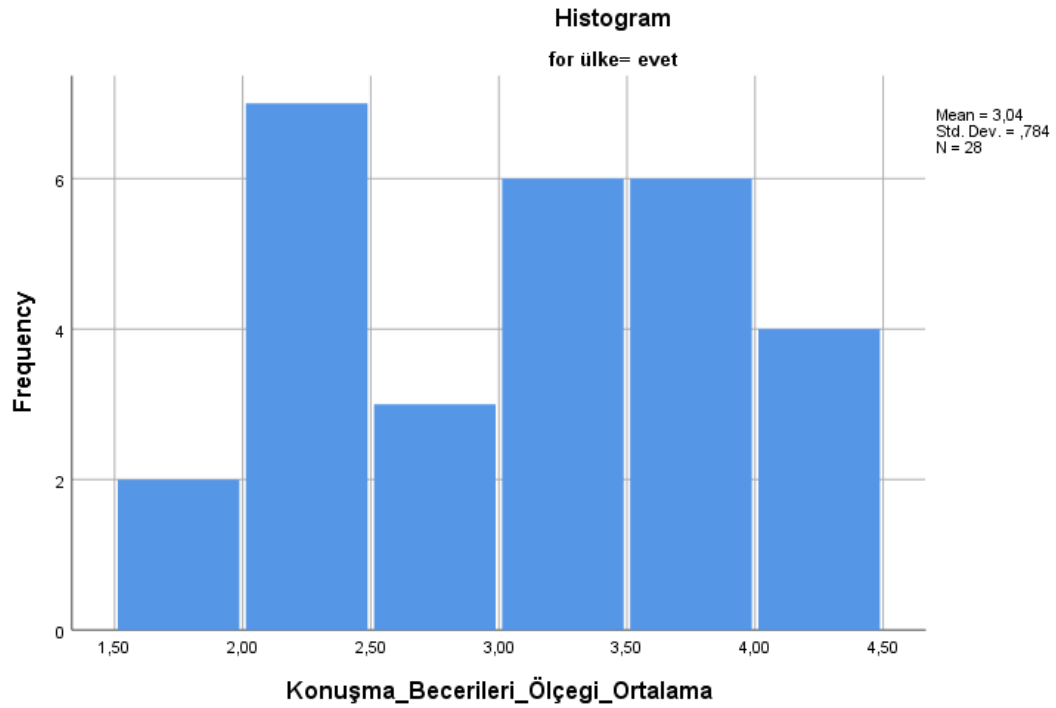
Şekil 39. Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Hayır Puan Dağılımları



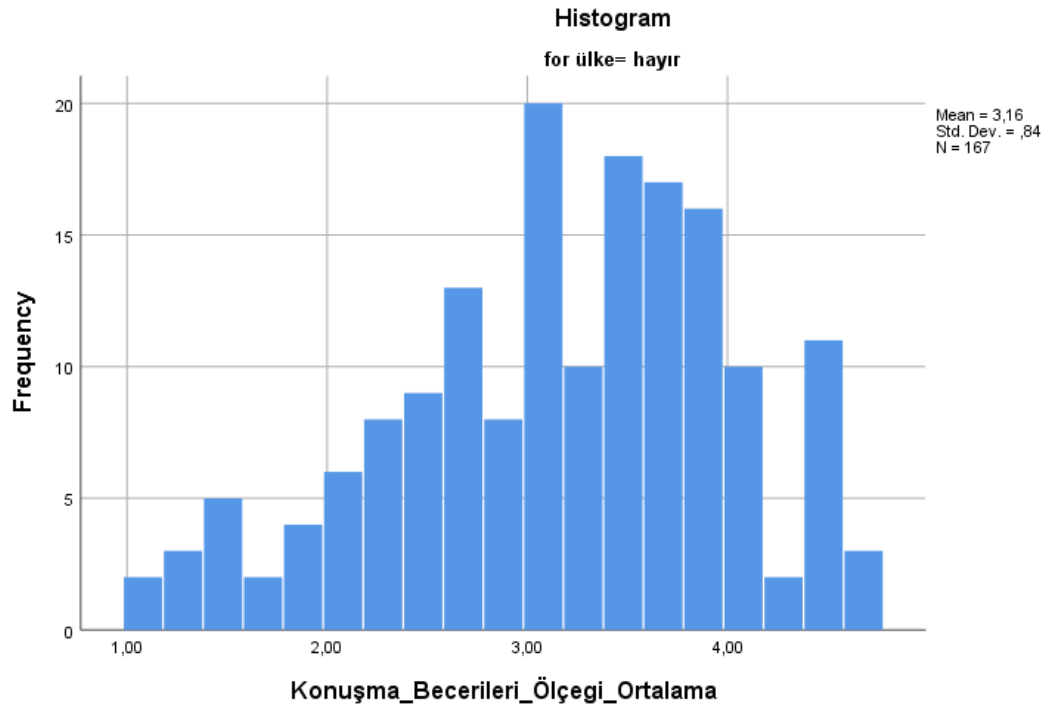
Şekil 40. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Evet Puan Dağılımları



Şekil 41. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Hayır Puan Dağılımları

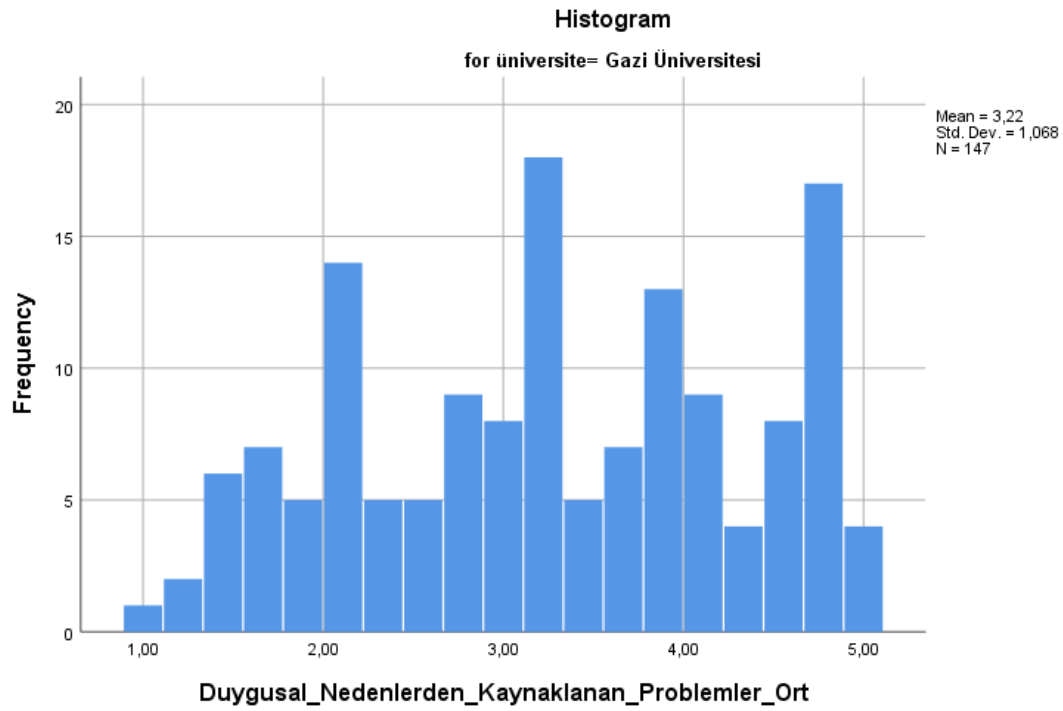


Şekil 42. Konuşma Becerilerinde Evet Puan Dağılımları

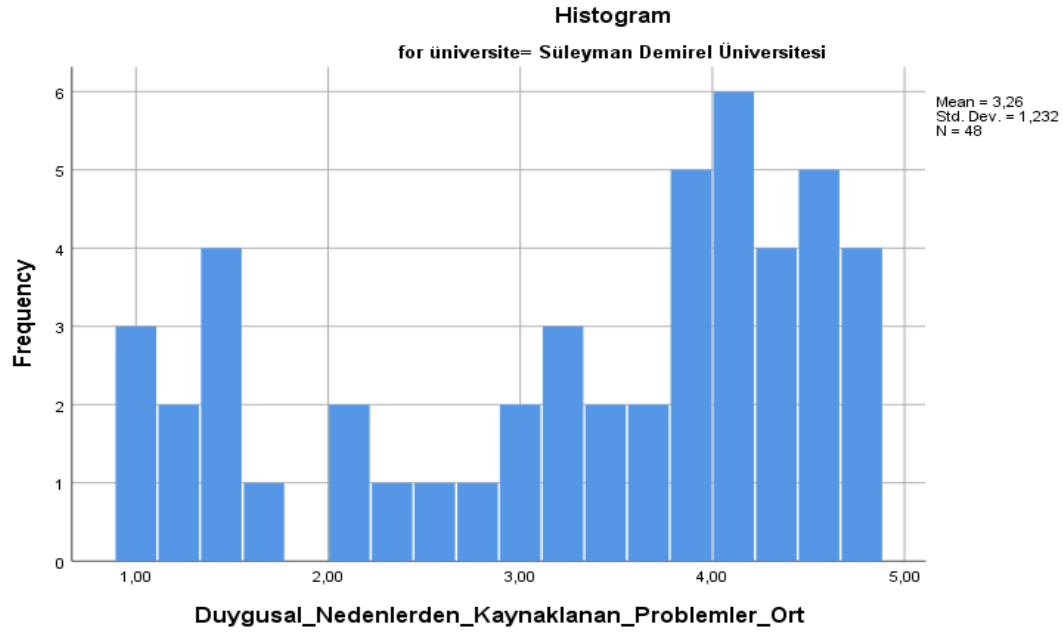


Şekil 43. Konuşma Becerilerinde Hayır Puan Dağılımları

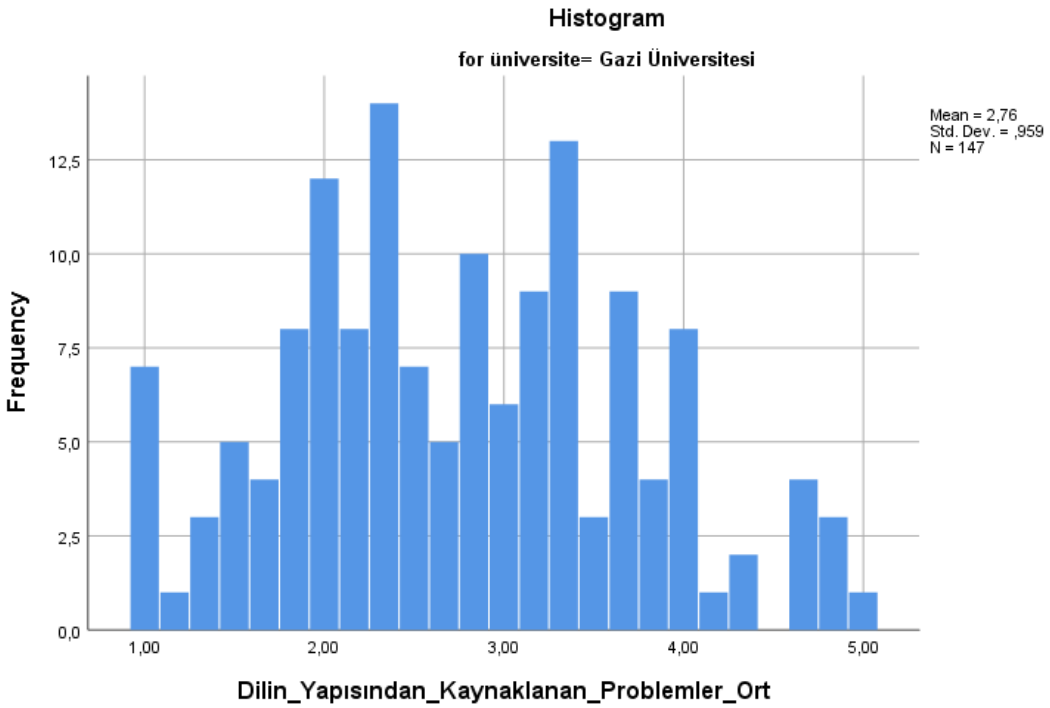
3. Konuşma Becerilerinde Üniversite Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları



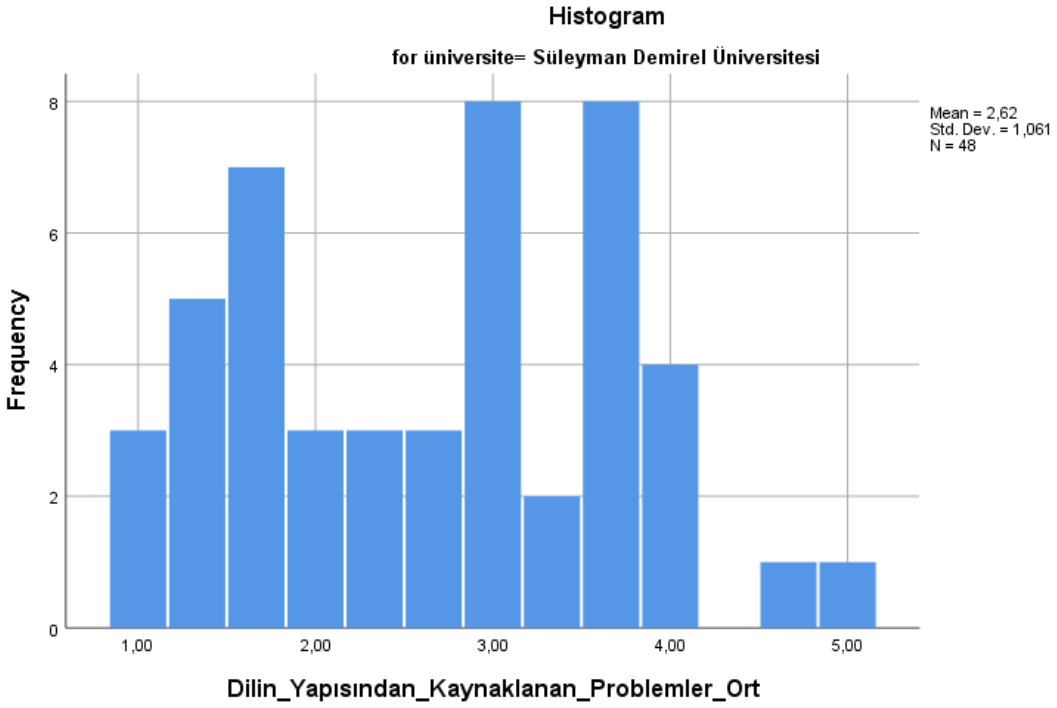
Şekil 44. Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Gazi Üniversitesi Puan Dağılımları



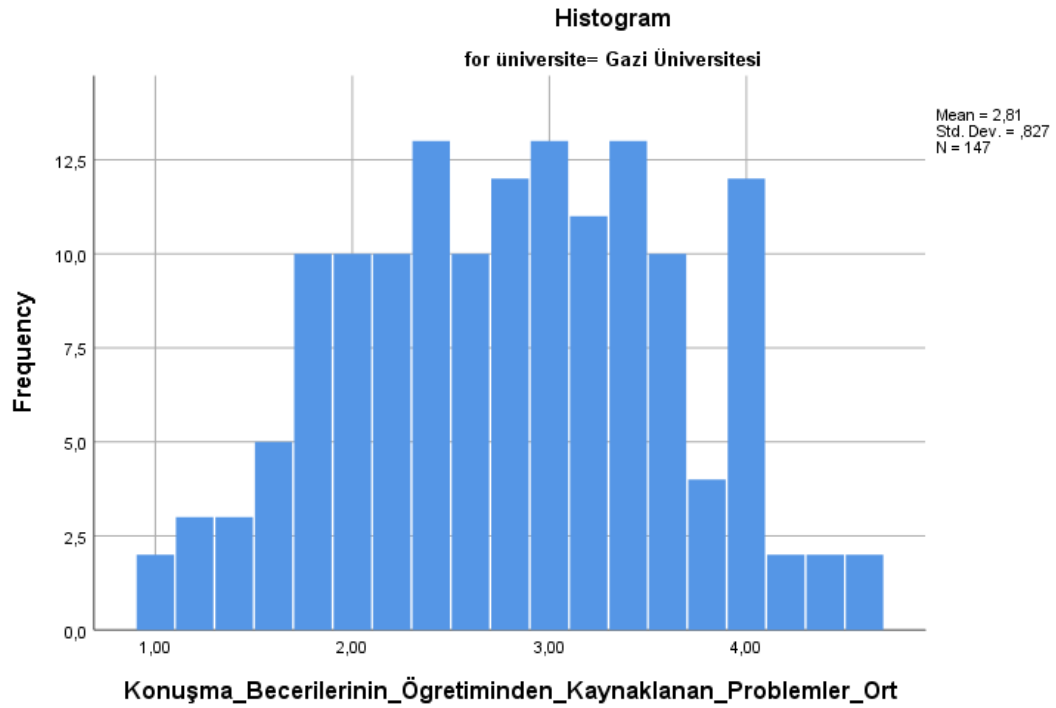
Şekil 45. Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Süleyman Demirel Üniversitesi Puan Dağılımları



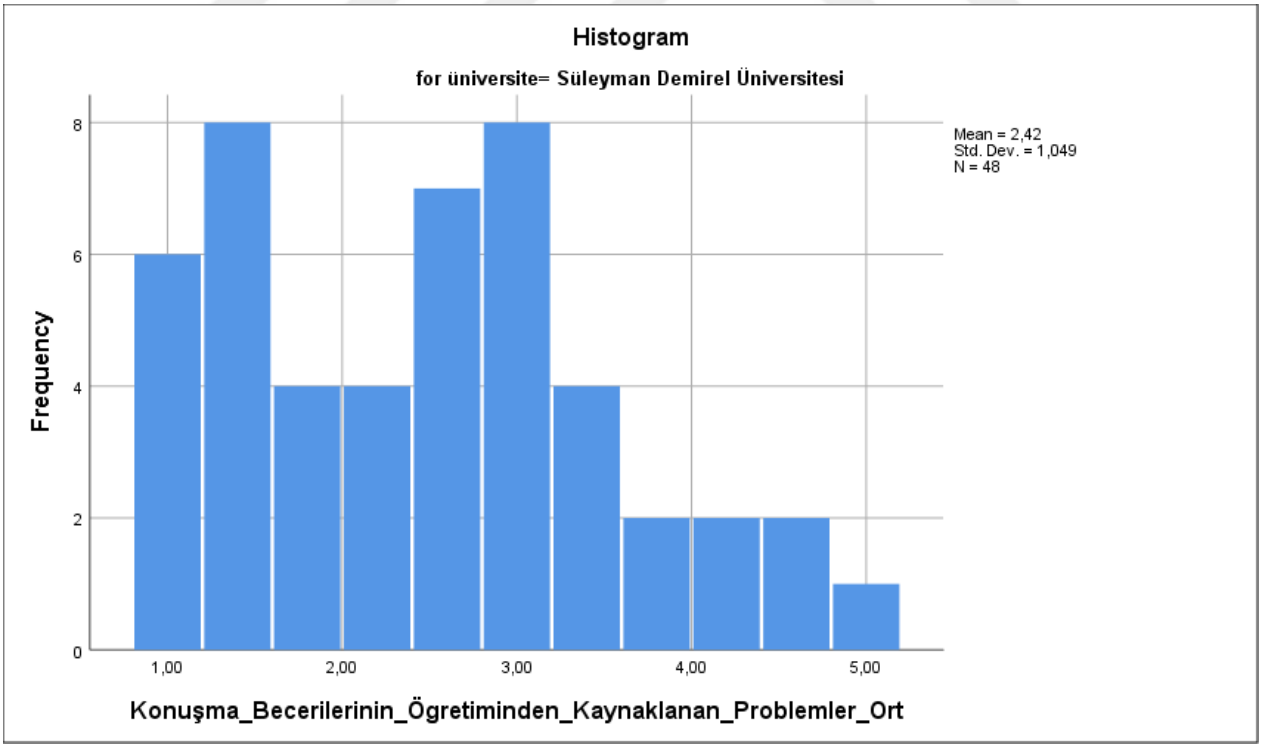
Şekil 46. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Gazi Üniversitesi Puan Dağılımları



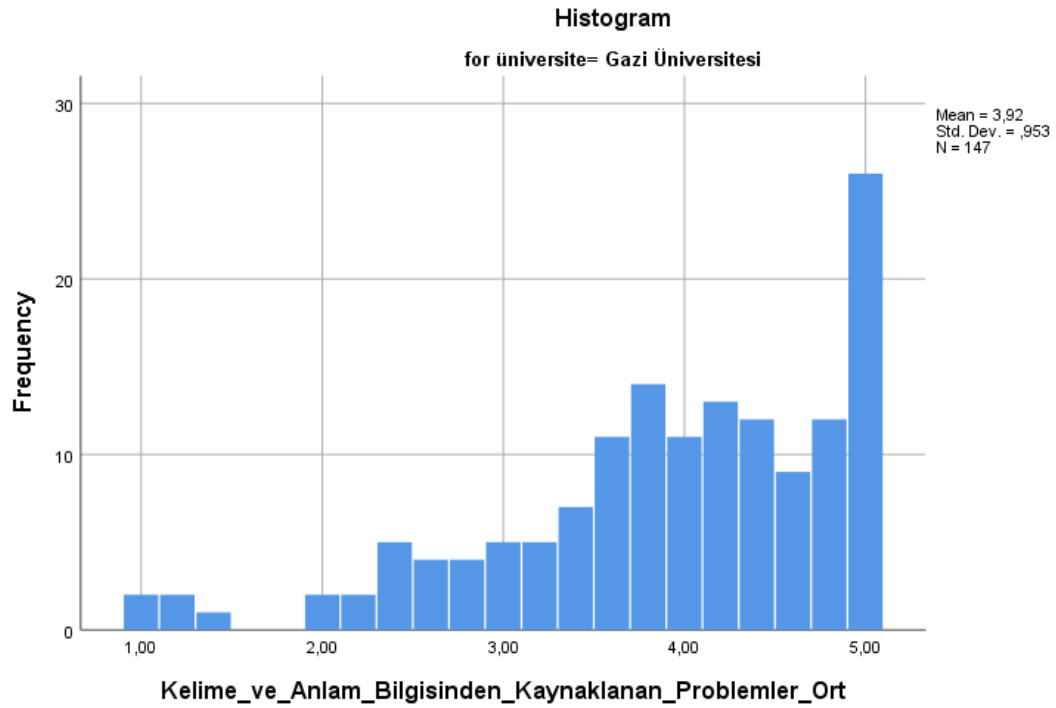
Şekil 47. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Süleyman Demirel Üniversitesi Puan Dağılımları



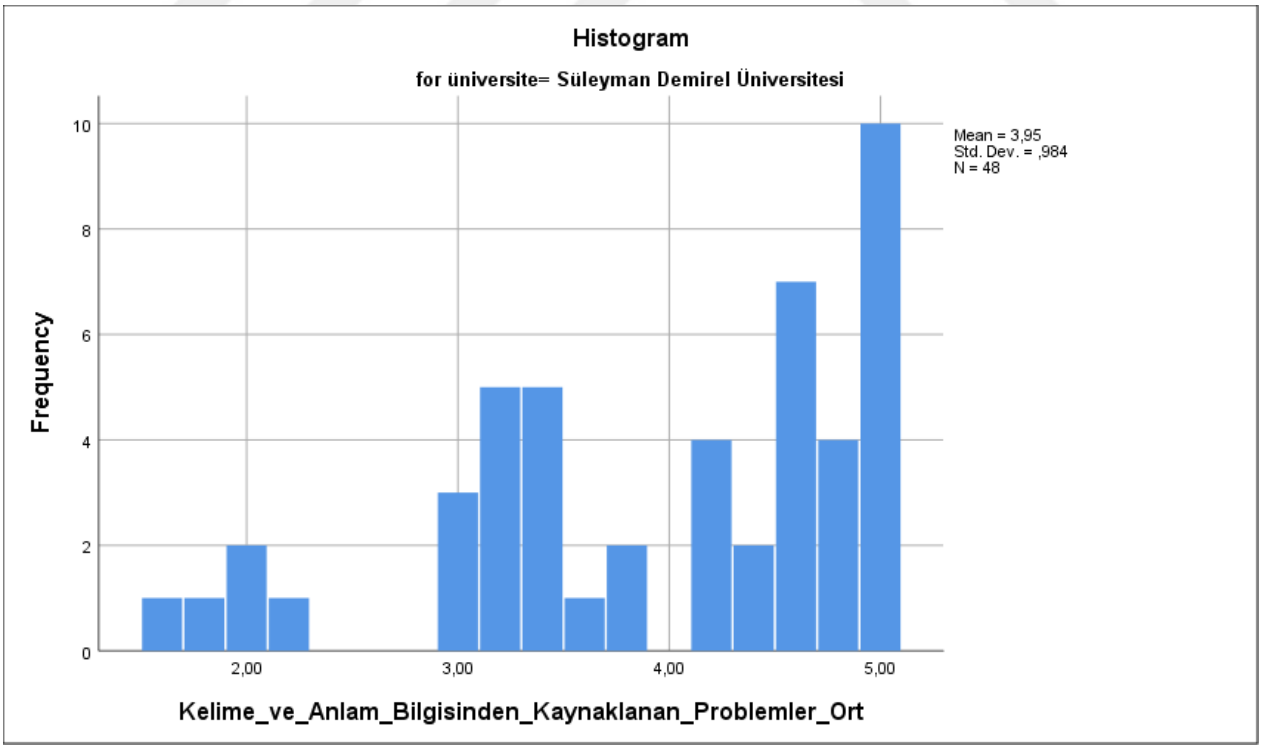
Şekil 48. Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Gazi Üniversitesi Puan Dağılımları



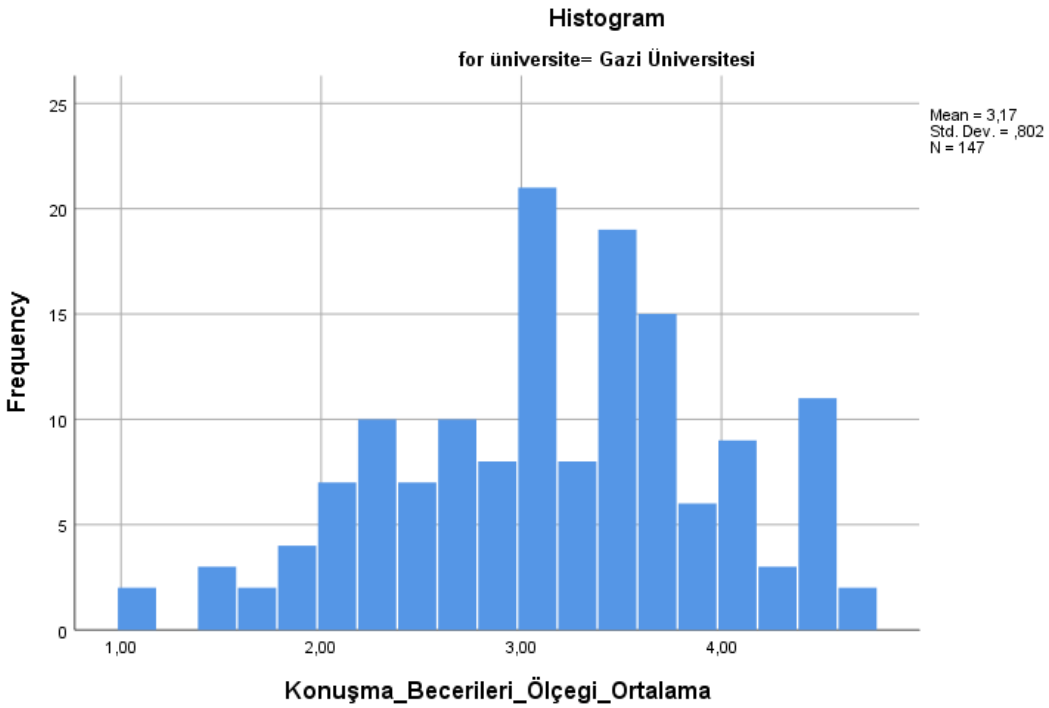
Şekil 49. Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Süleyman Demirel Üniversitesi Puan Dağılımları



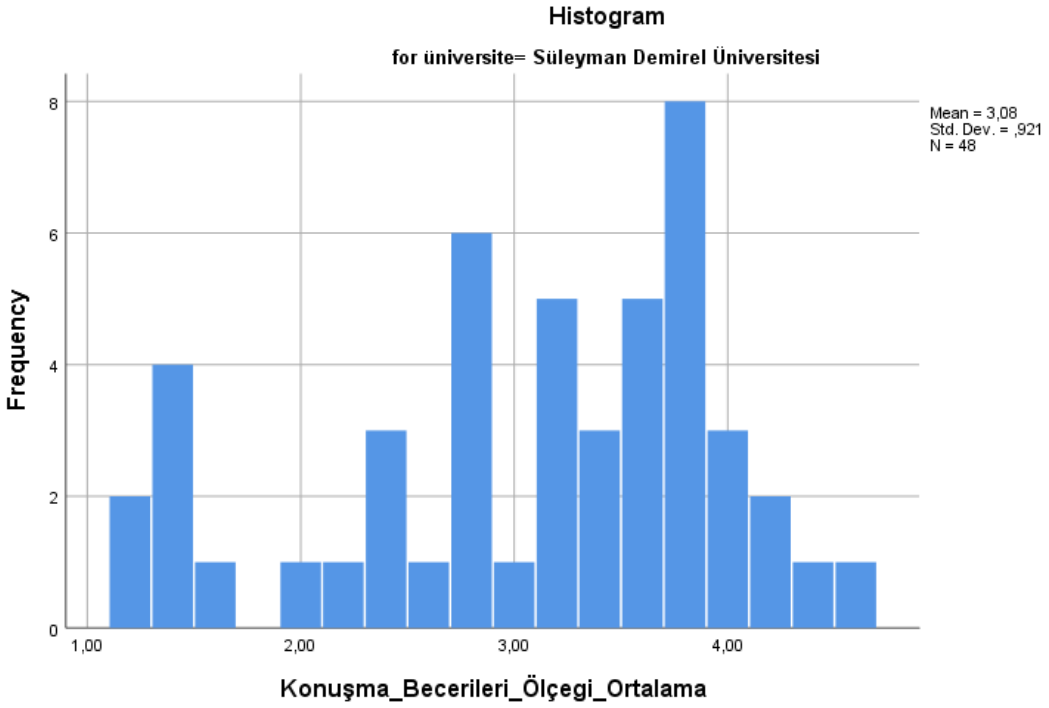
Şekil 50. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Gazi Üniversitesi Puan Dağılımları



Şekil 51. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Süleyman Demirel Üniversitesi Puan Dağılımları

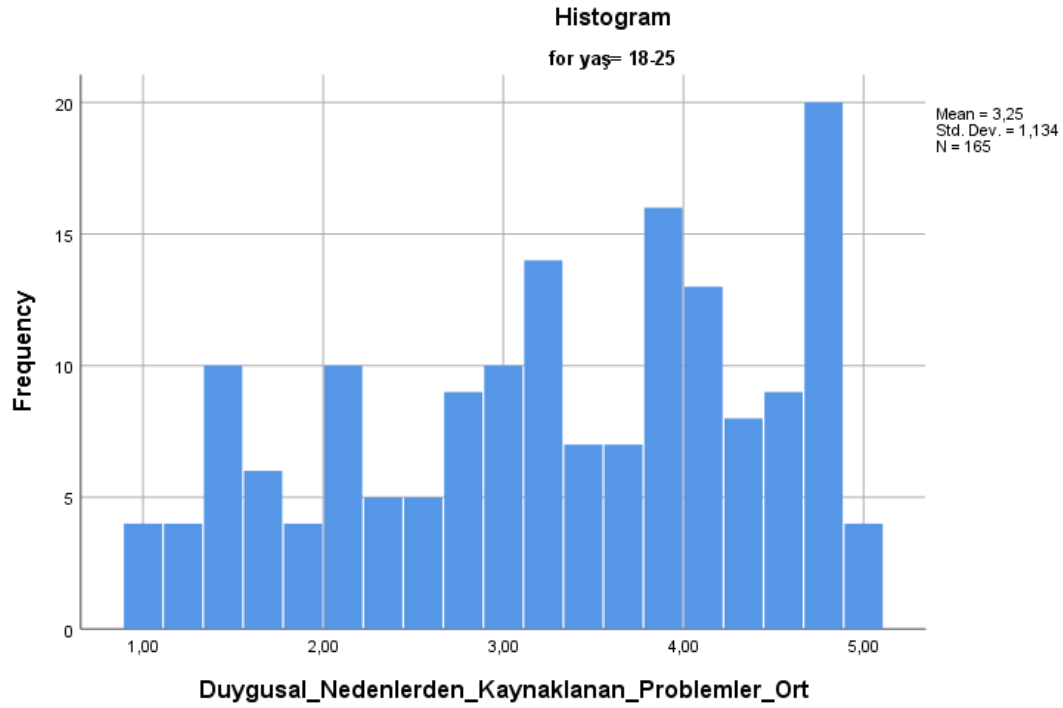


Şekil 52. Konuşma Becerilerinde Gazi Üniversitesi Puan Dağılımları

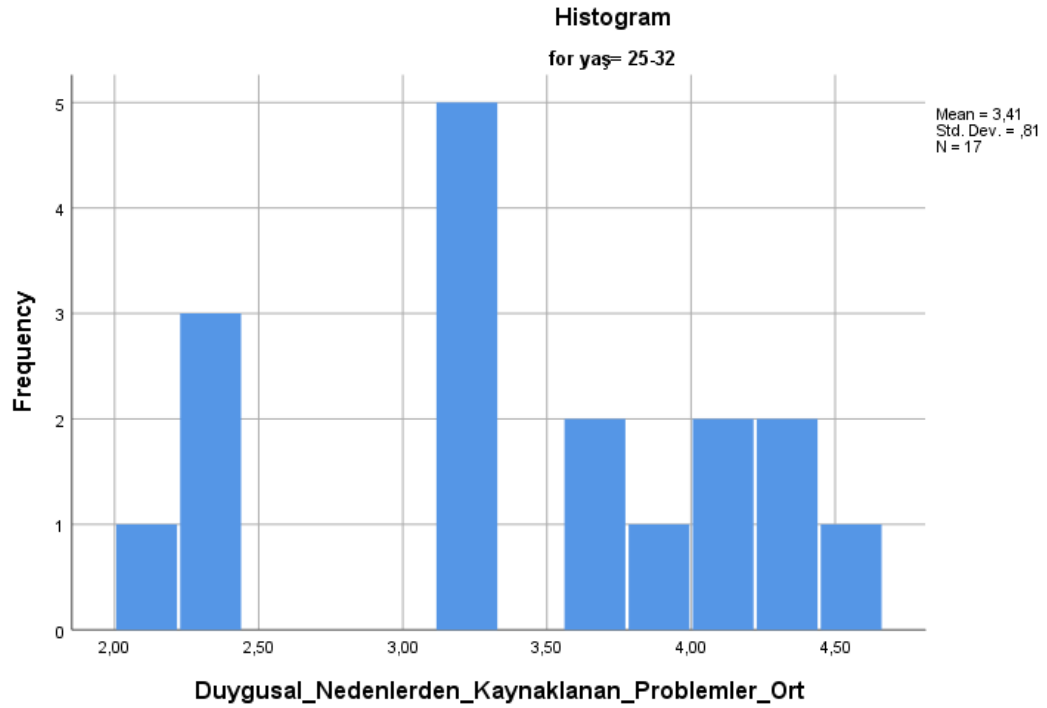


Şekil 53. Konuşma Becerilerinde Süleyman Demirel Üniversitesi Puan Dağılımları

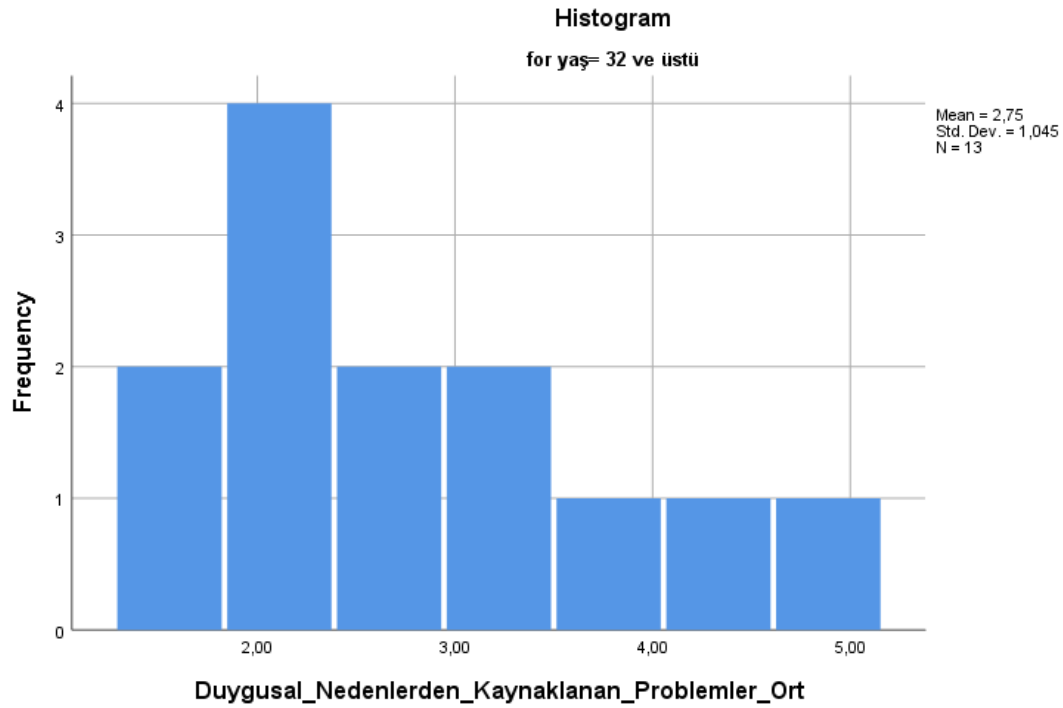
4. Konuşma Becerilerinde Yaş Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları



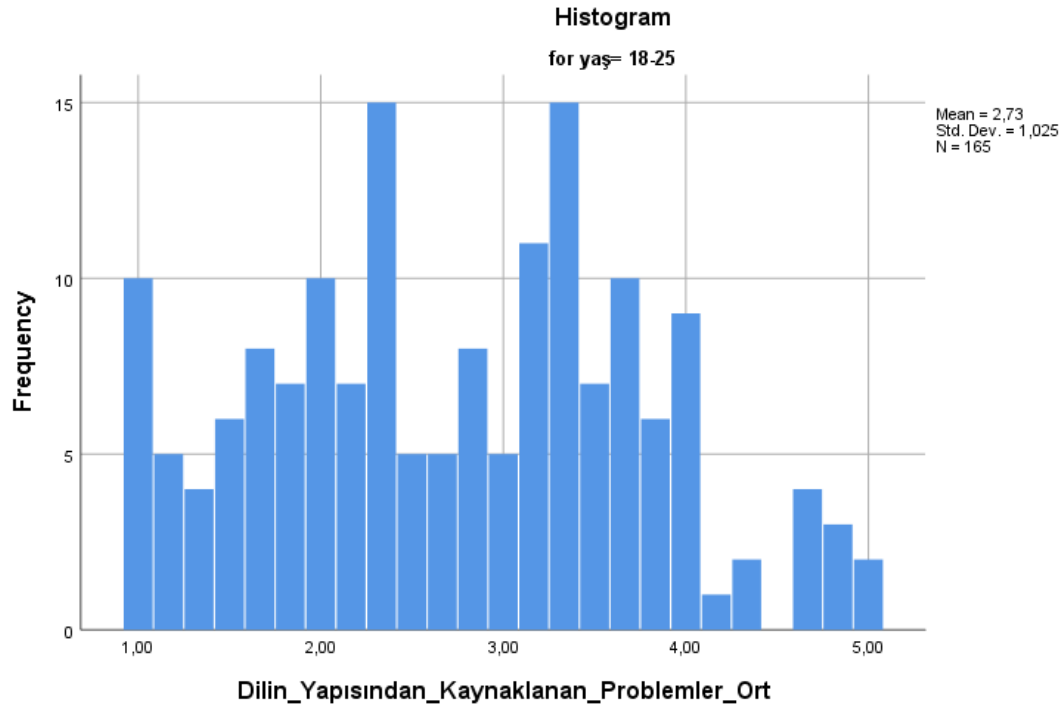
Şekil 54. Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 18-25 Yaş Puan Dağılımları



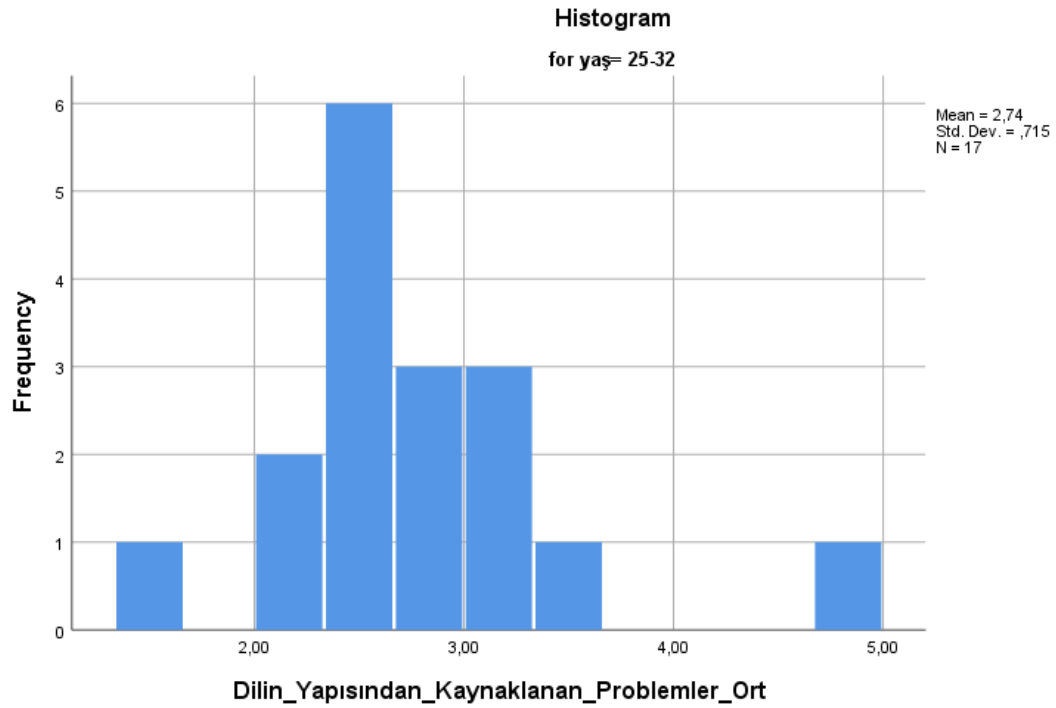
Şekil 55. Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 25-32 Yaş Puan Dağılımları



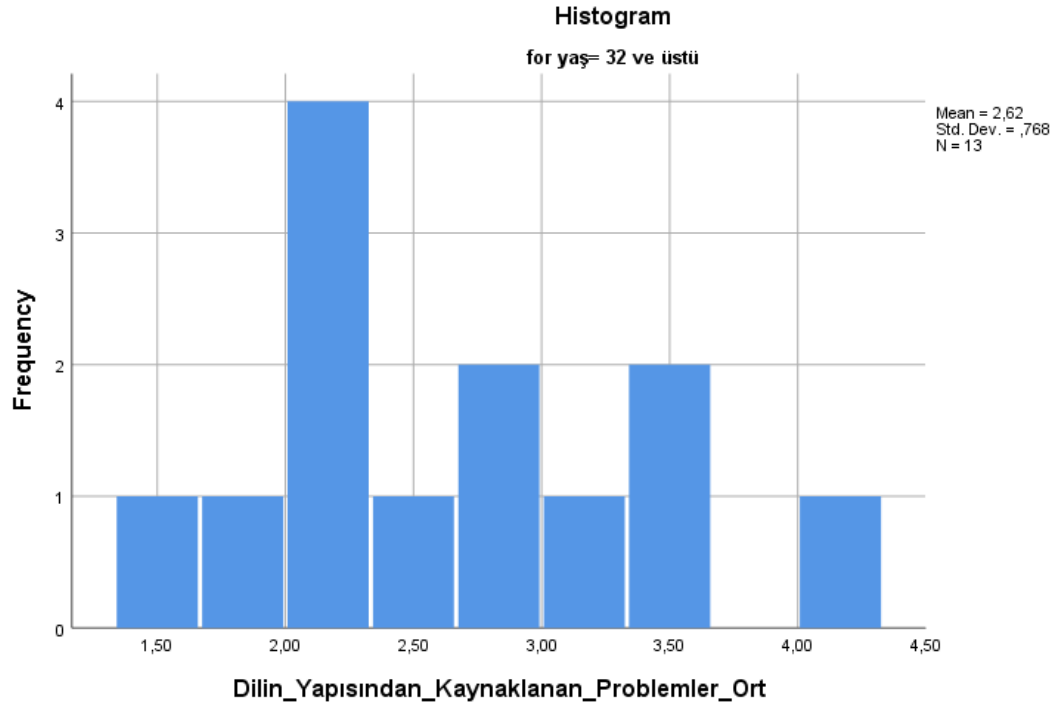
Şekil 56. Duygusal Nedenlerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 32 ve Üstü Yaş Puan Dağılımları



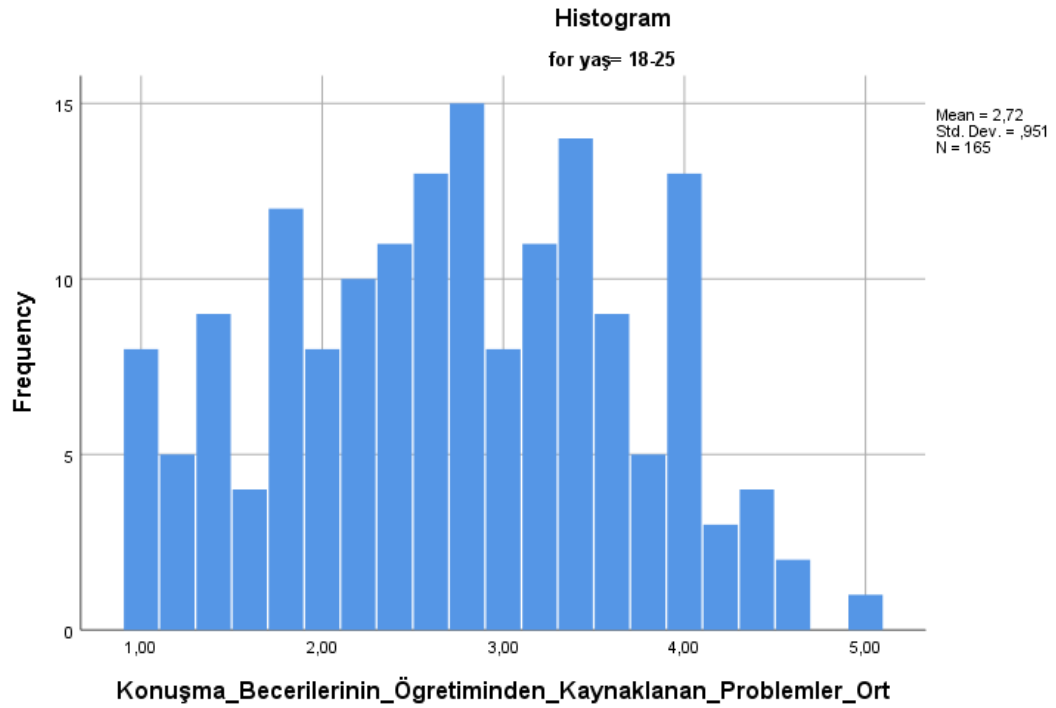
Şekil 57. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda 18-25 Yaş Puan Dağılımları



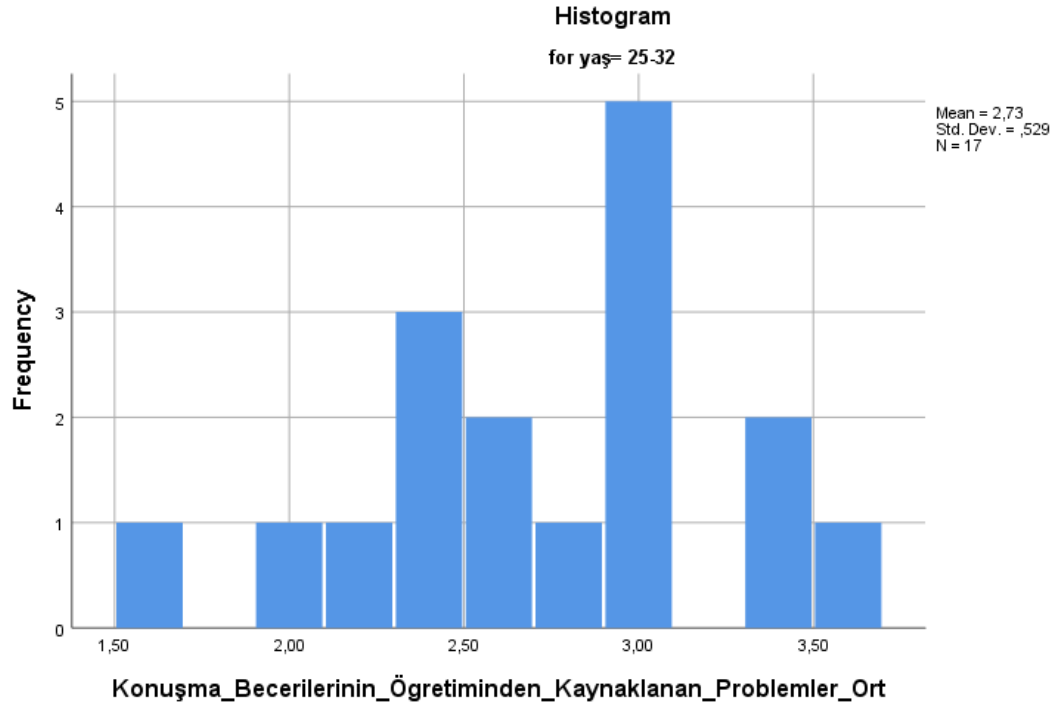
Şekil 58. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda 25-32 Yaş Puan Dağılımları



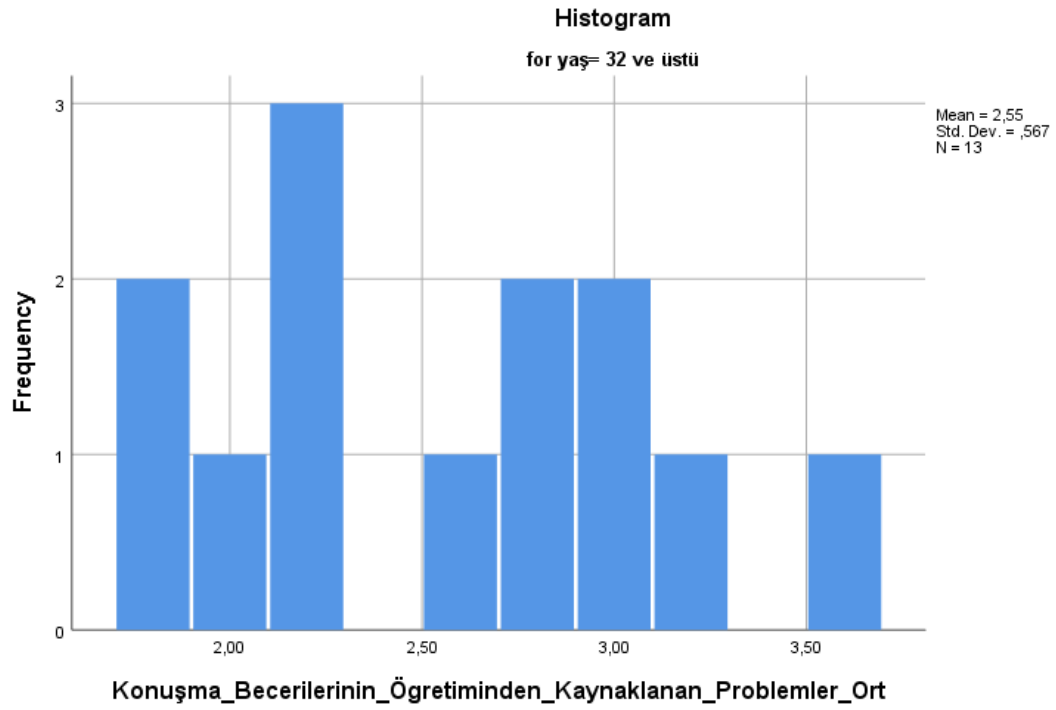
Şekil 59. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda 32 ve Üstü Yaş Puan Dağılımları



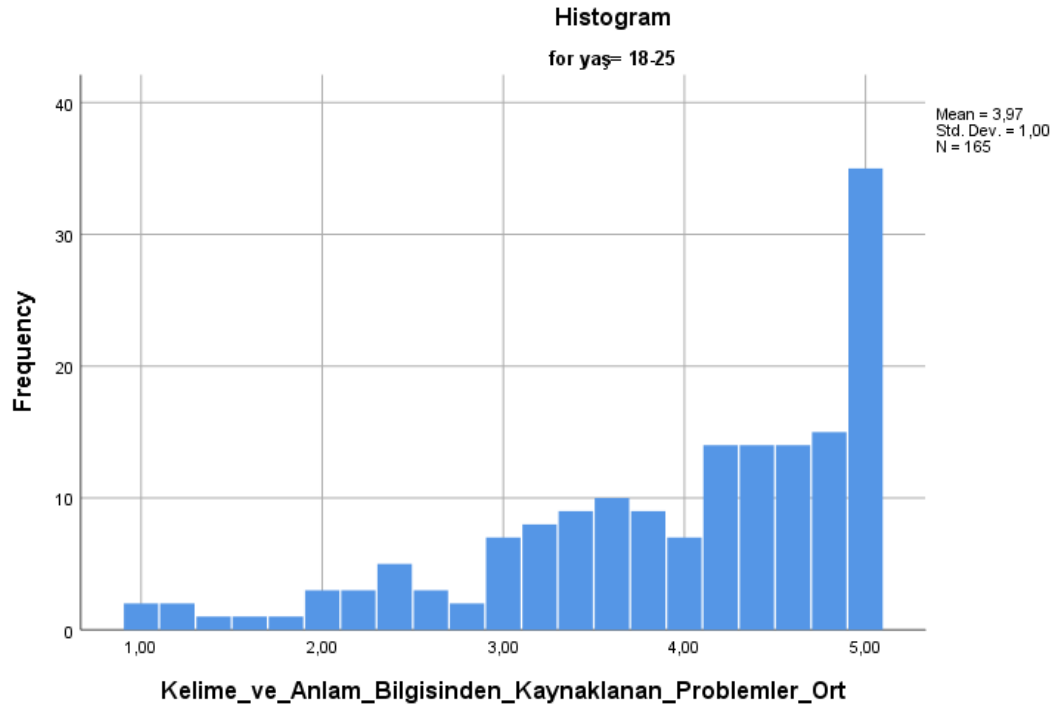
Şekil 60. Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 18-25 Yaş Puan Dağılımları



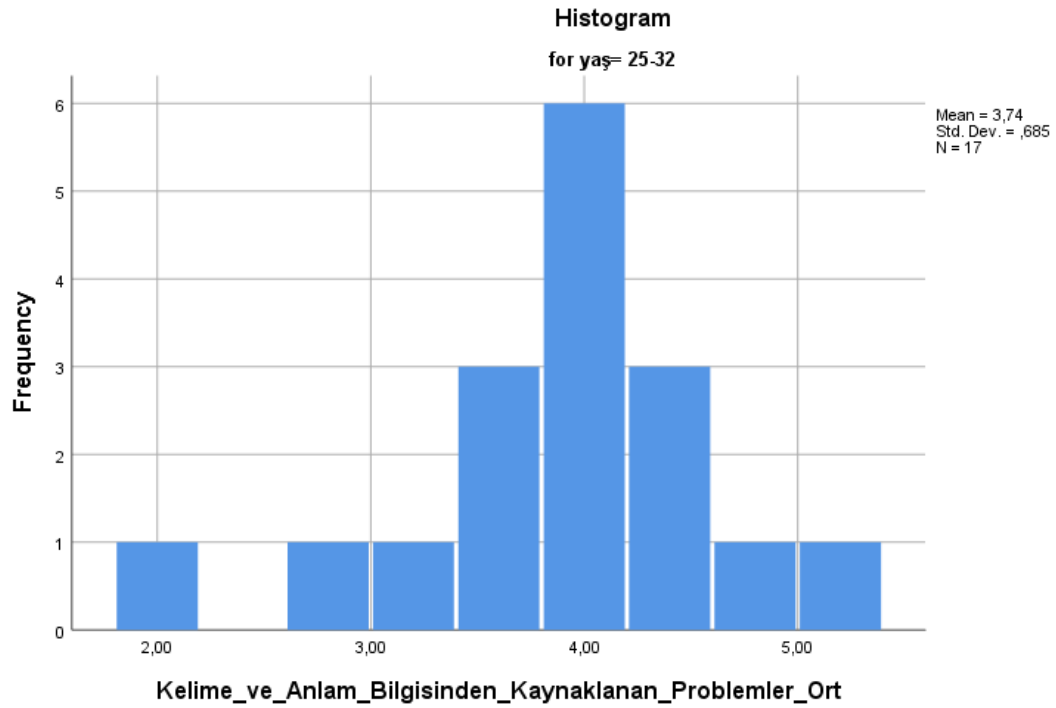
Şekil 61. Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 25-32 Yaş Puan Dağılımları



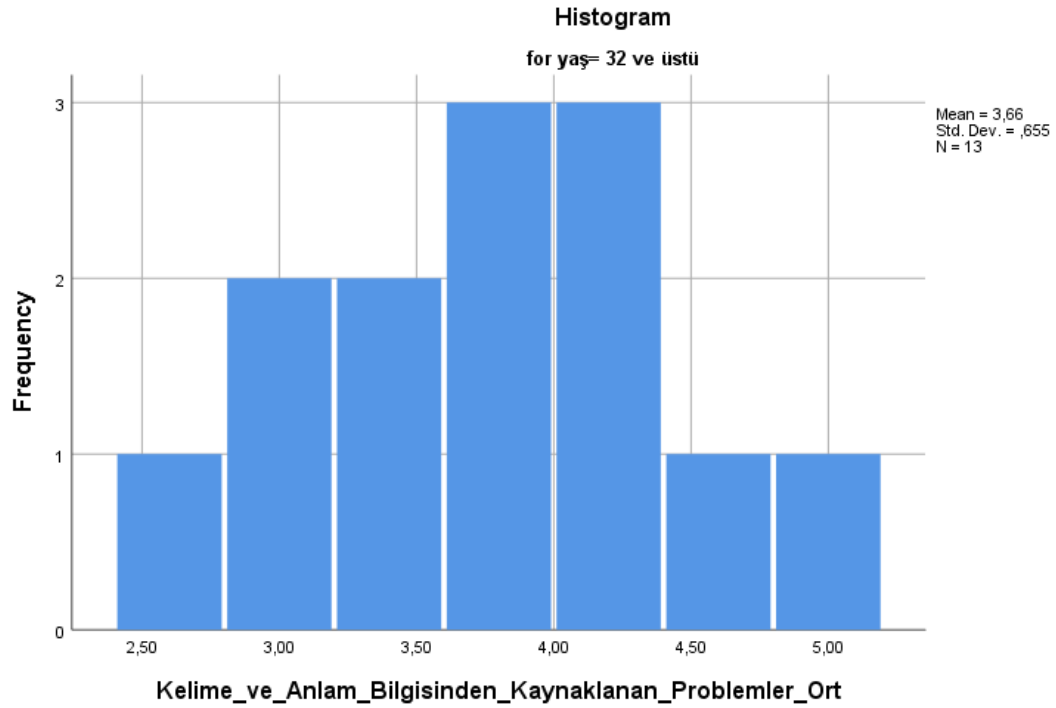
Şekil 62. Konuşma Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 32 ve Üstü Yaş Puan Dağılımları



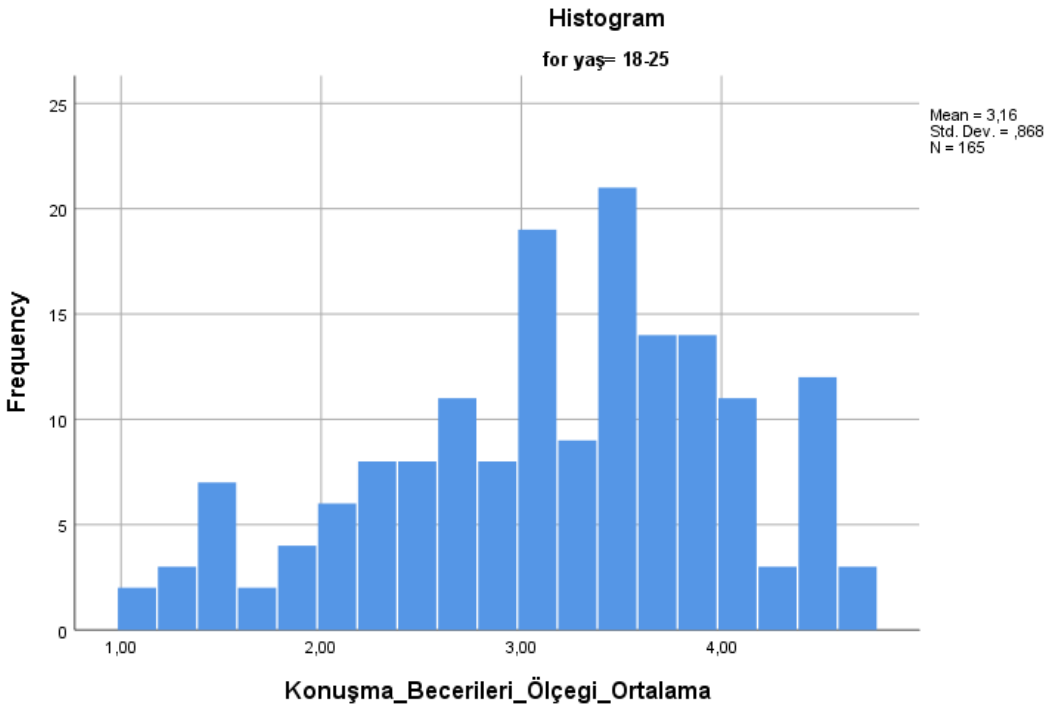
Şekil 63. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 18-25 Yaş Puan Dağılımları



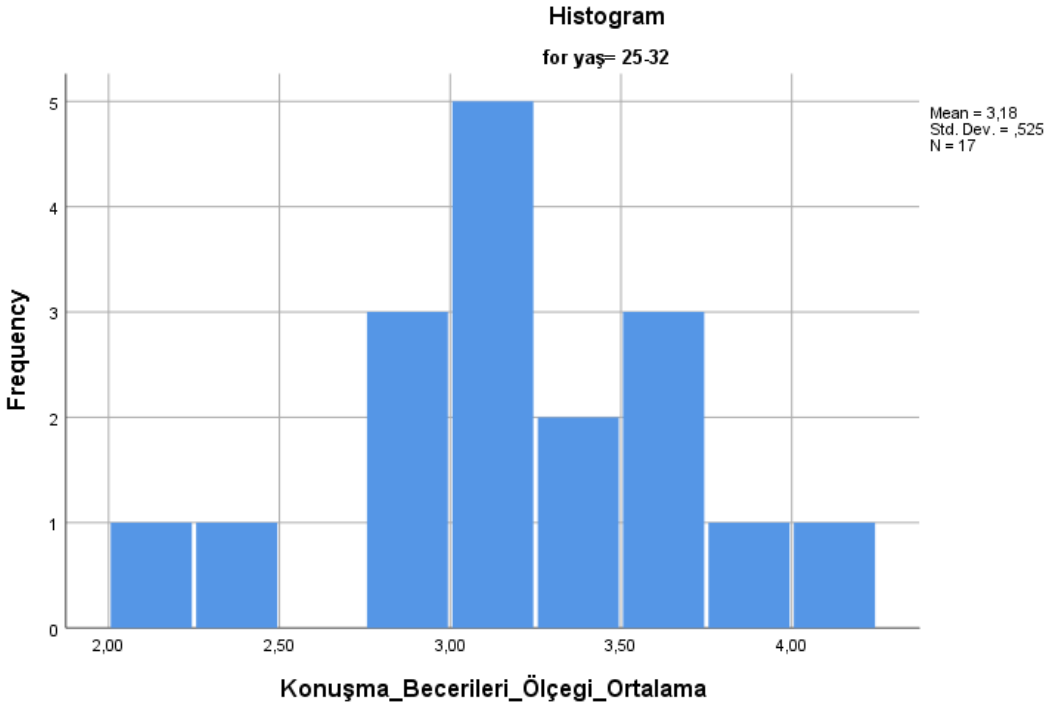
Şekil 64. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 25-32 Yaş Puan Dağılımları



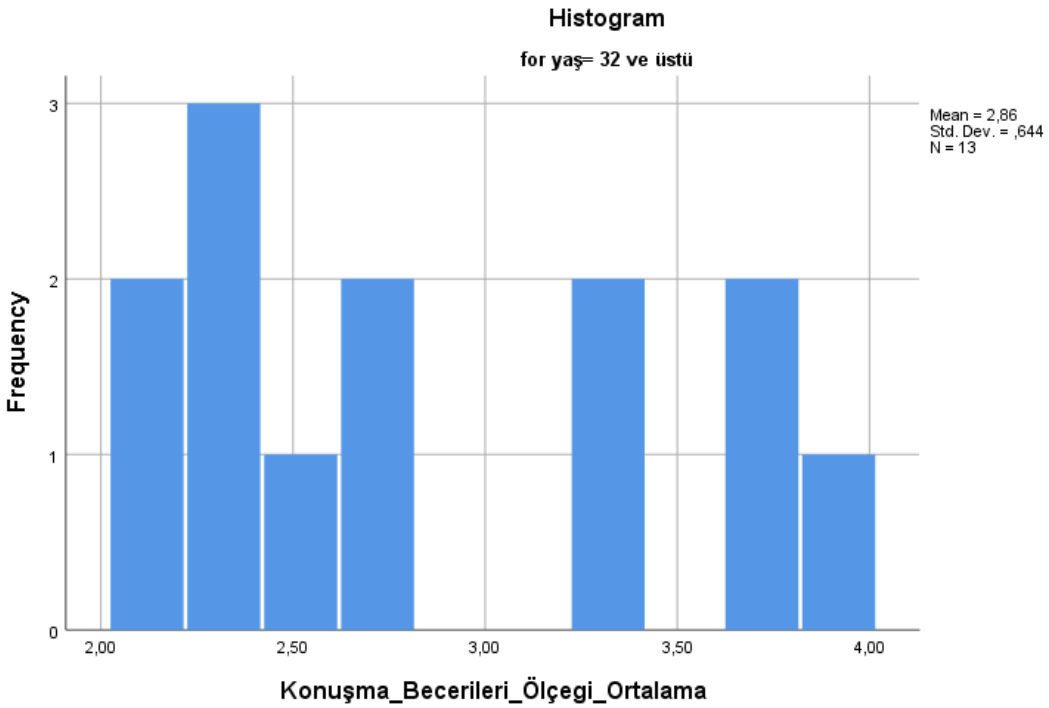
Şekil 65. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 32 ve Üstü Yaş Puan Dağılımları



Şekil 66. Konuşma Becerilerinde 18-25 Yaş Puan Dağılımları

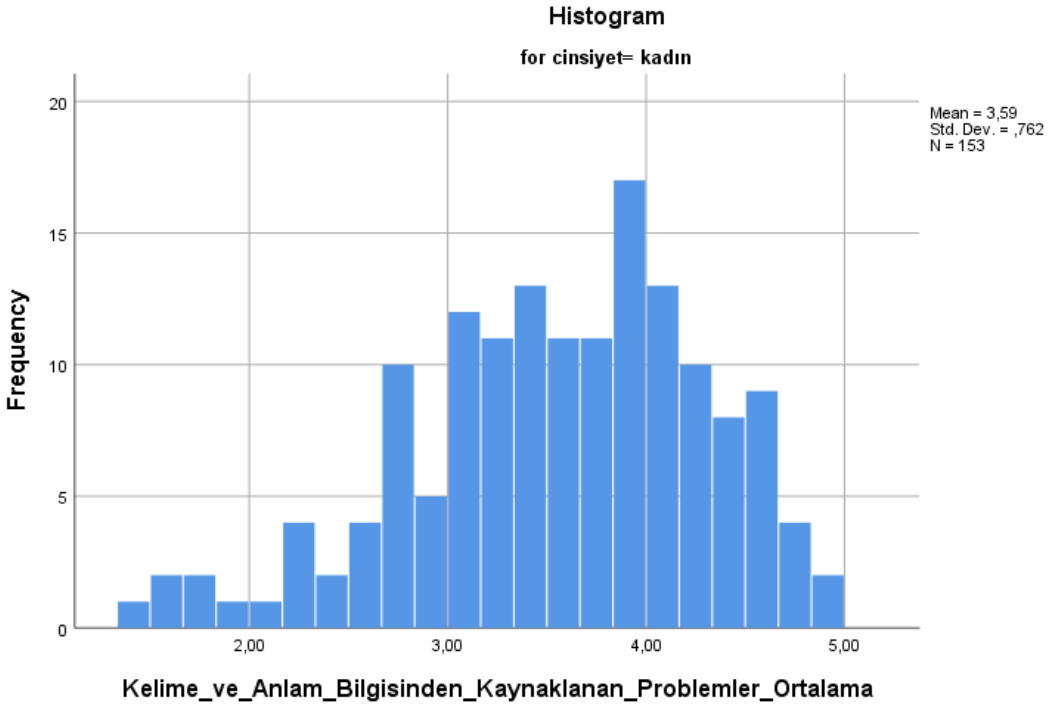


Şekil 67. Konuşma Becerilerinde 25-32 Yaş Puan Dağılımları

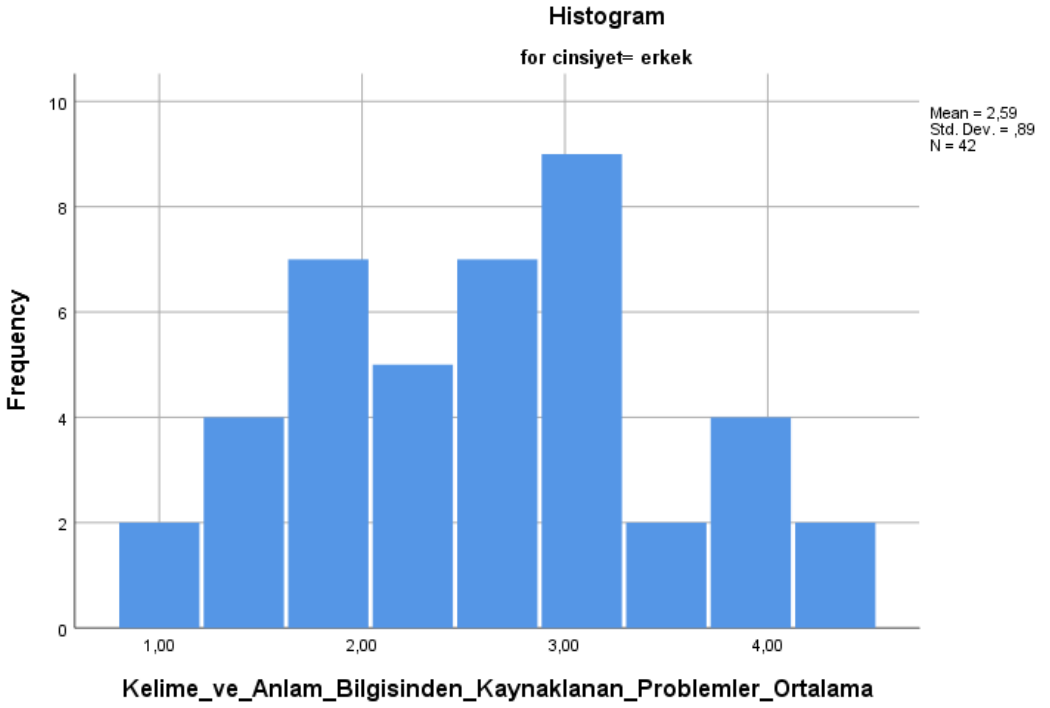


Şekil 68. Konuşma Becerilerinde 32 ve Üstü Yaş Puan Dağılımları

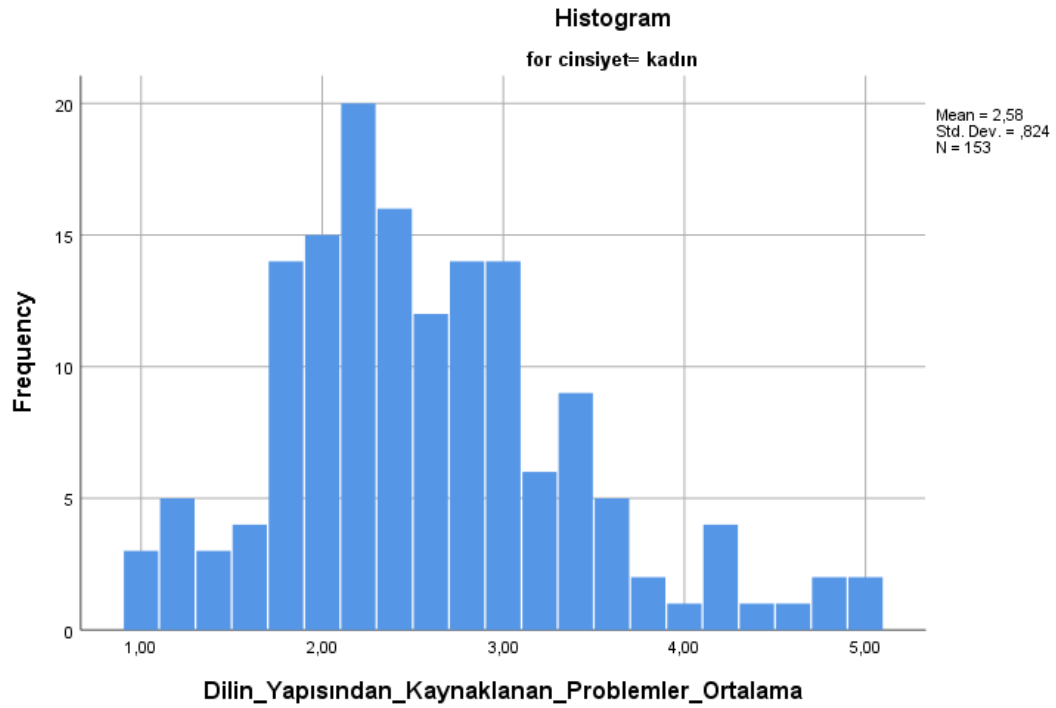
5. Dinleme Becerilerinde Cinsiyet Değişkeni Normallik Testi Sonuçları



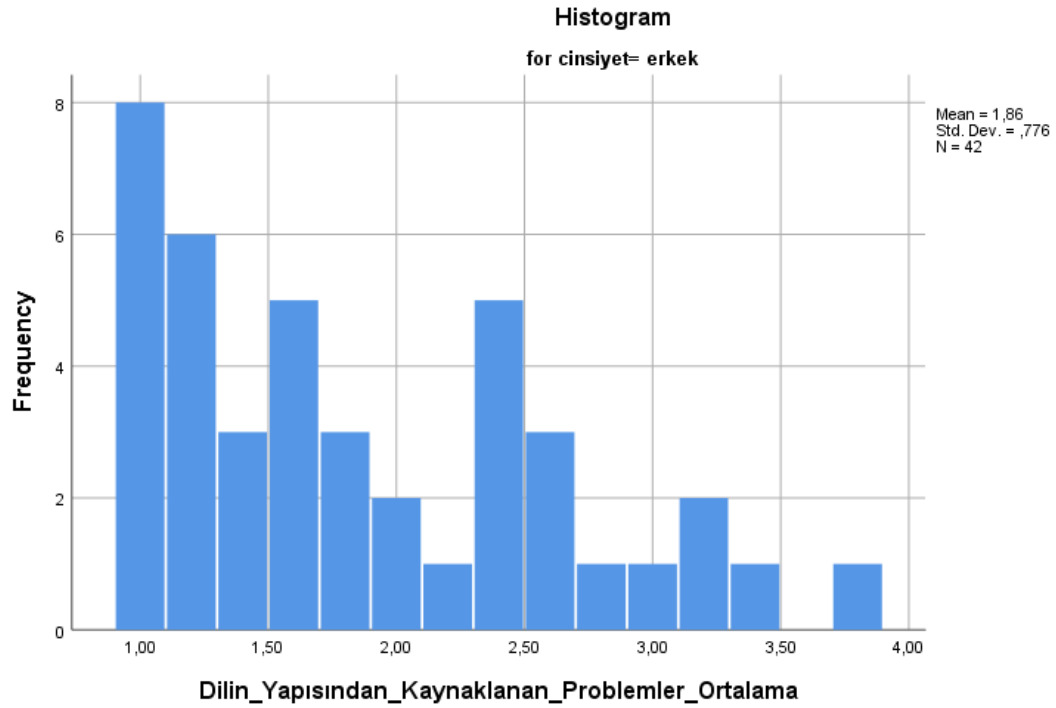
Şekil 69. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Kadınların Puan Dağılımları



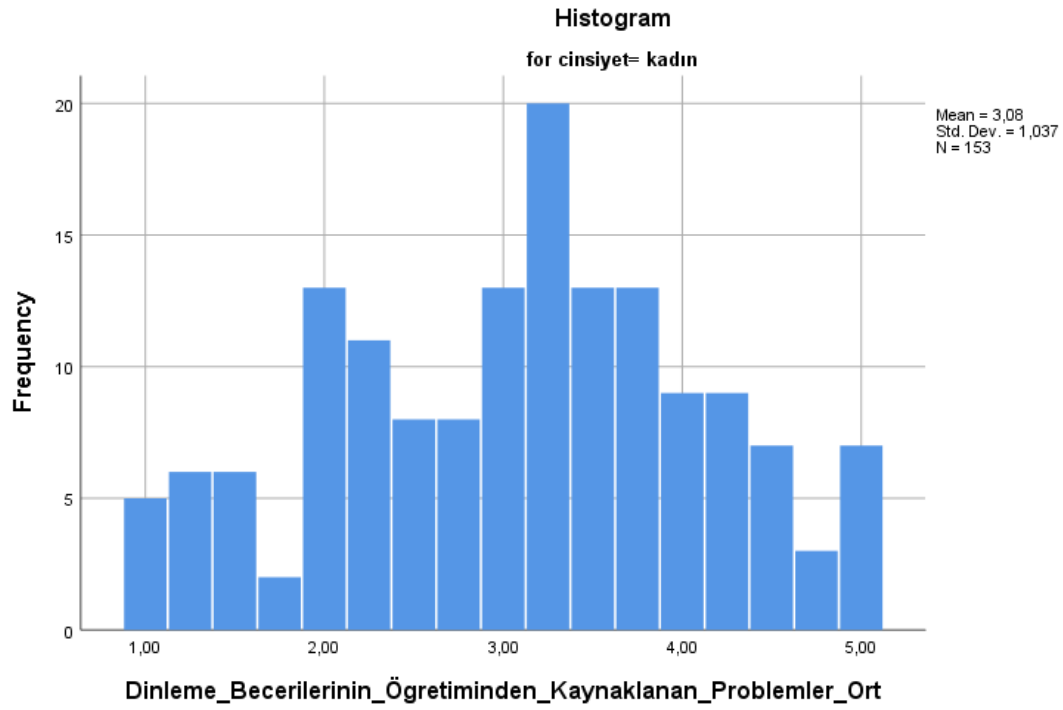
Şekil 70. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Erkeklerin Puan Dağılımları



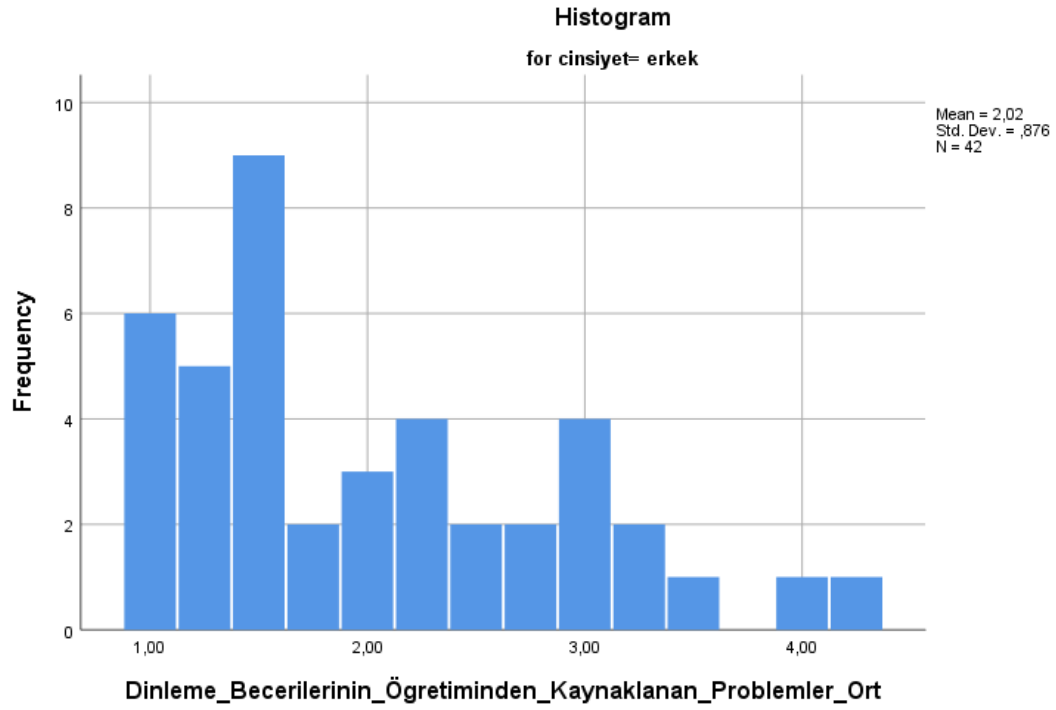
Şekil 71. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Kadınların Puan Dağılımları



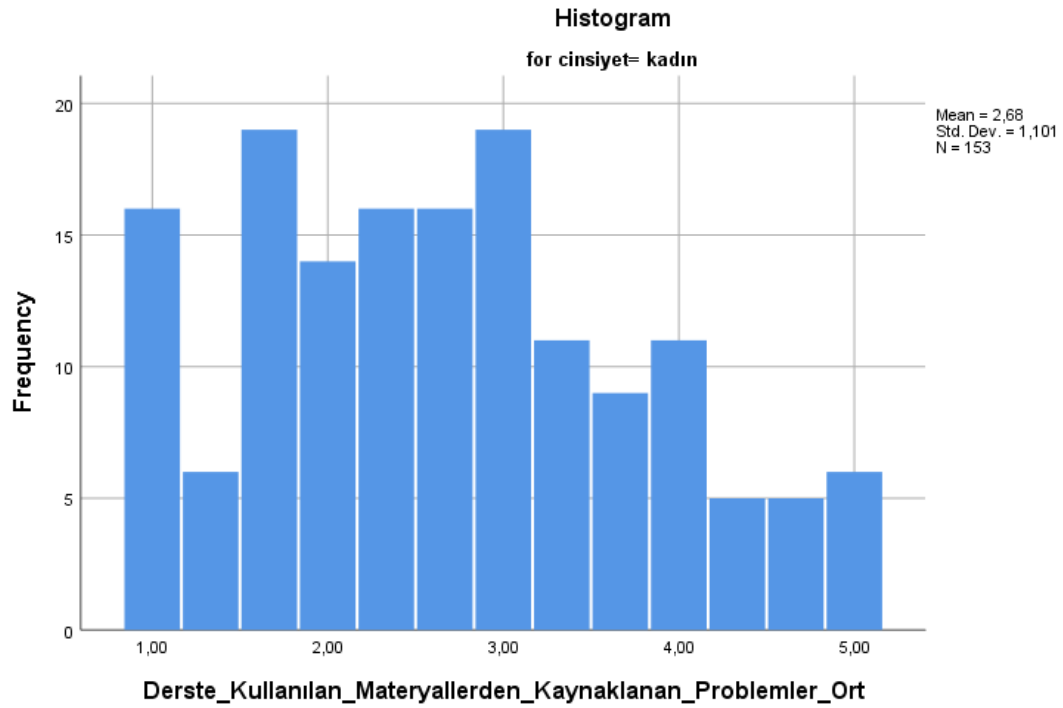
Şekil 72. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Erkeklerin Puan Dağılımları



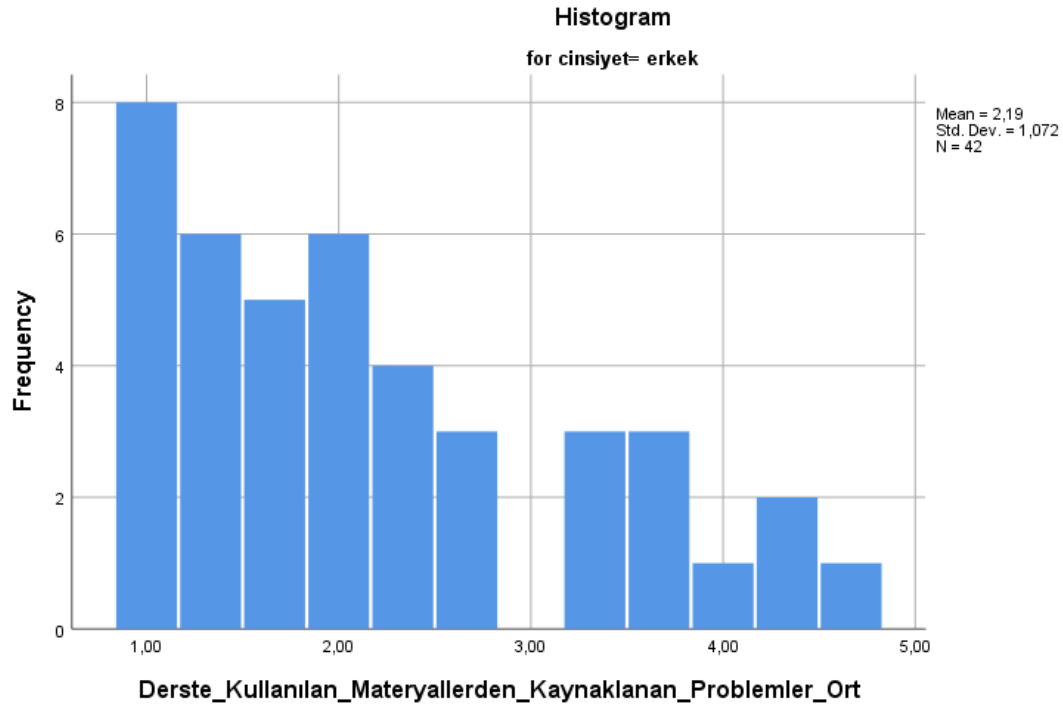
Şekil 73. Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Kadınların Puan Dağılımları



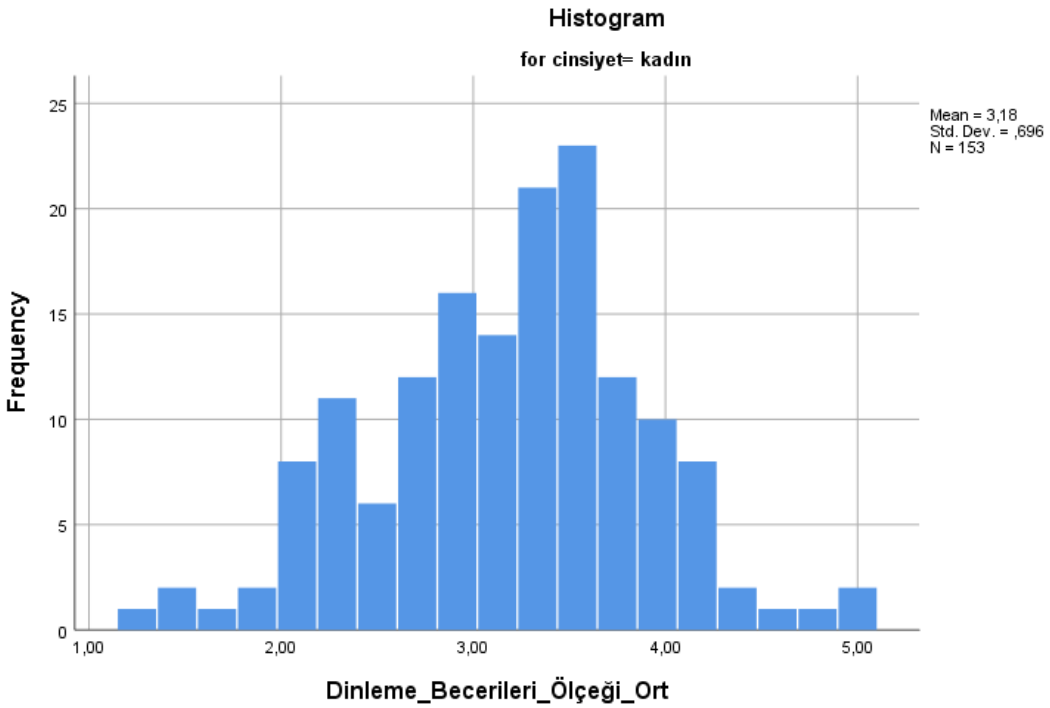
Şekil 74. Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Erkeklerin Puan Dağılımları



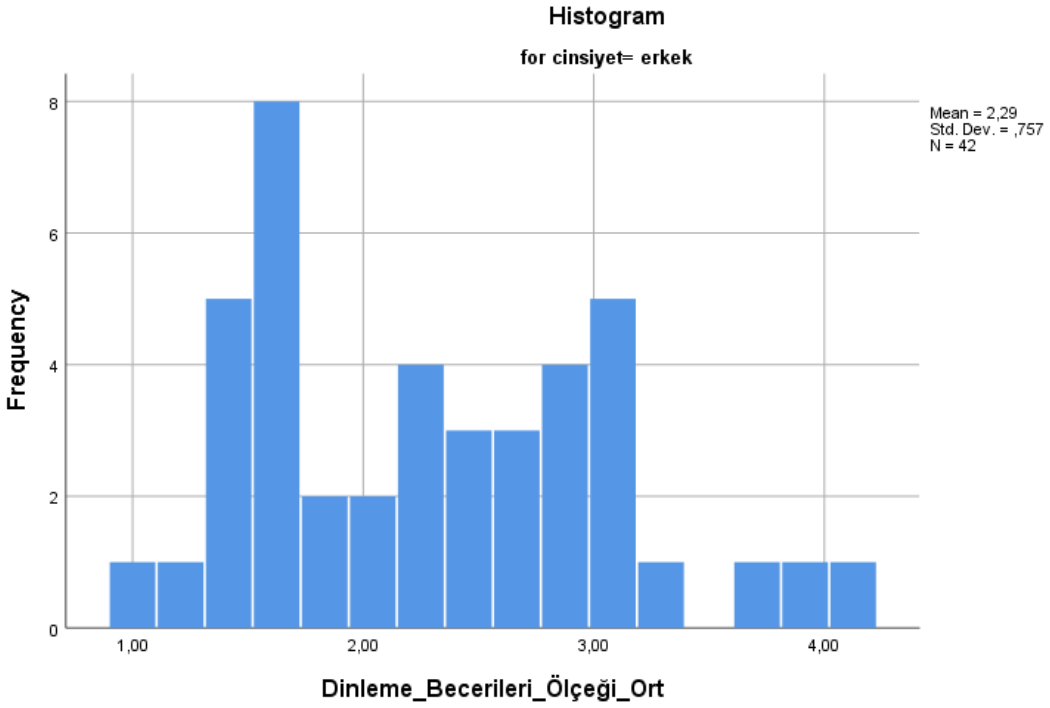
Şekil 75. Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Kadınların Puan Dağılımları



Şekil 76. Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Erkeklerin Puan Dağılımları

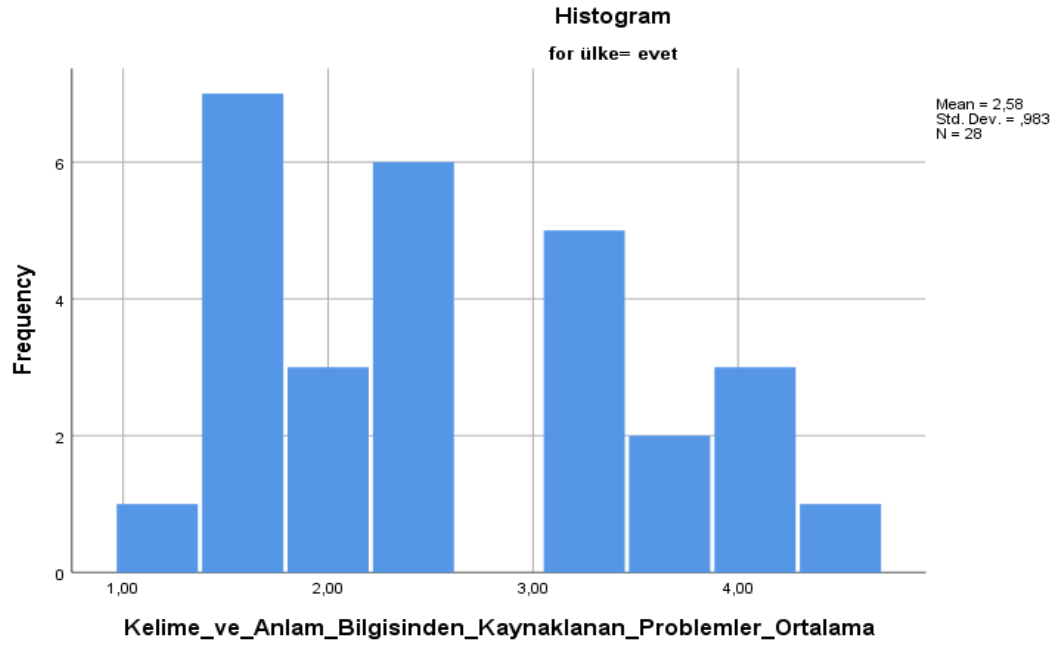


Şekil 77. Dinleme Becerilerinde Kadınların Puan Dağılımları

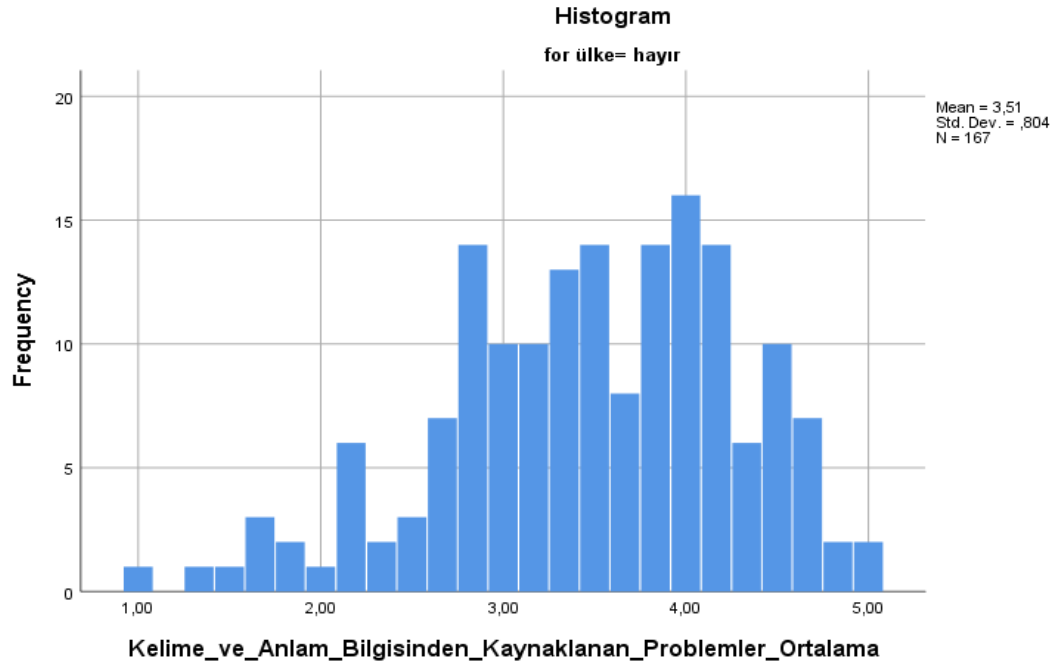


Şekil 78. Dinleme Becerilerinde Erkeklerin Puan Dağılımları

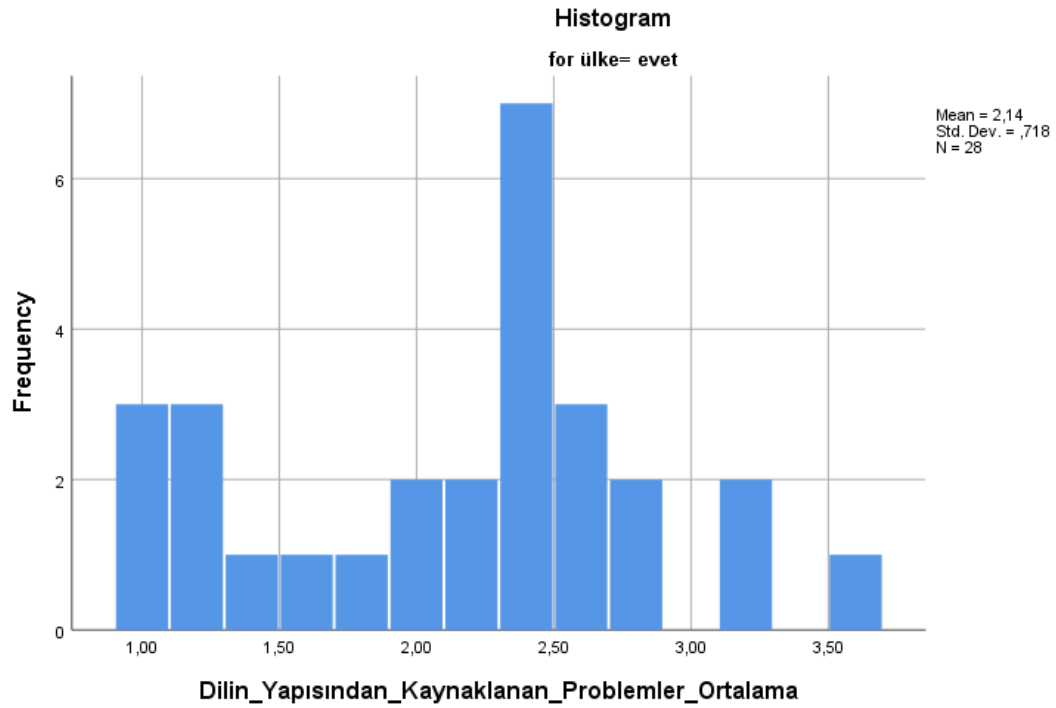
6. Dinleme Becerilerinde Ülke Değişkeni Normallik Testi Sonuçları



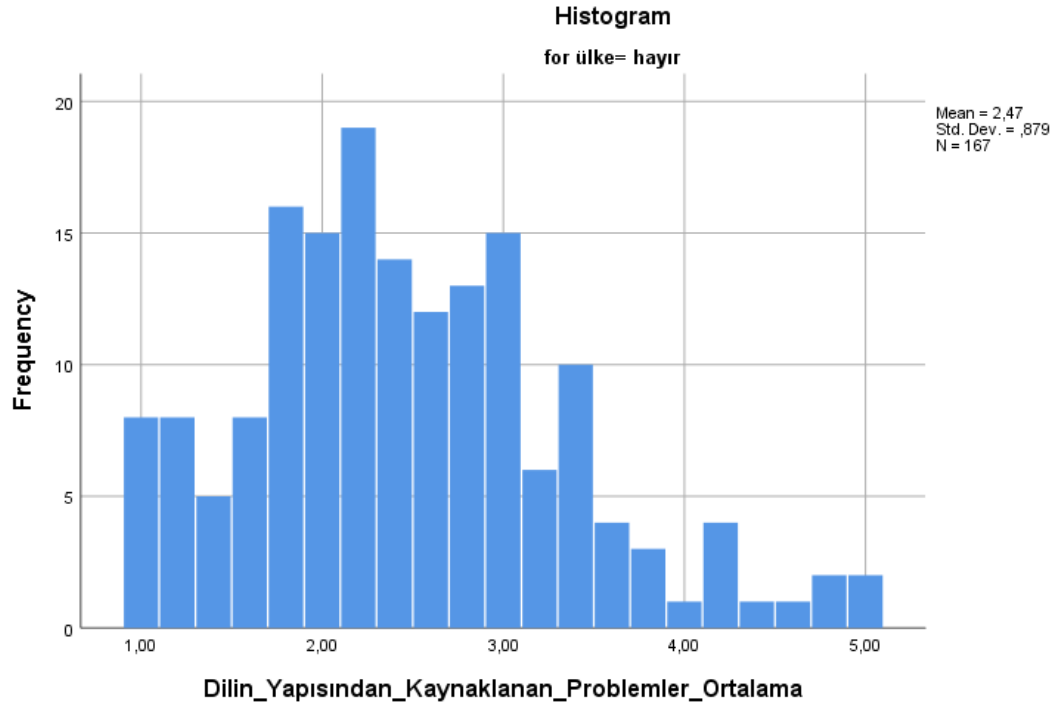
Şekil 79. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Evet Puan Dağılımları



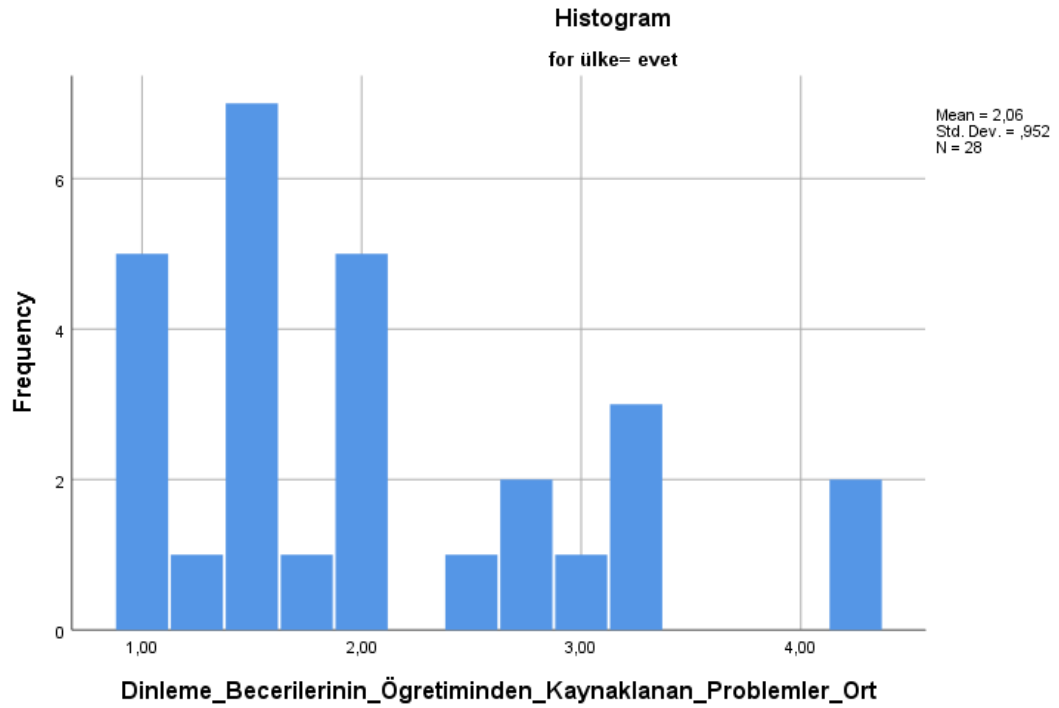
Şekil 80. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Hayır Puan Dağılımları



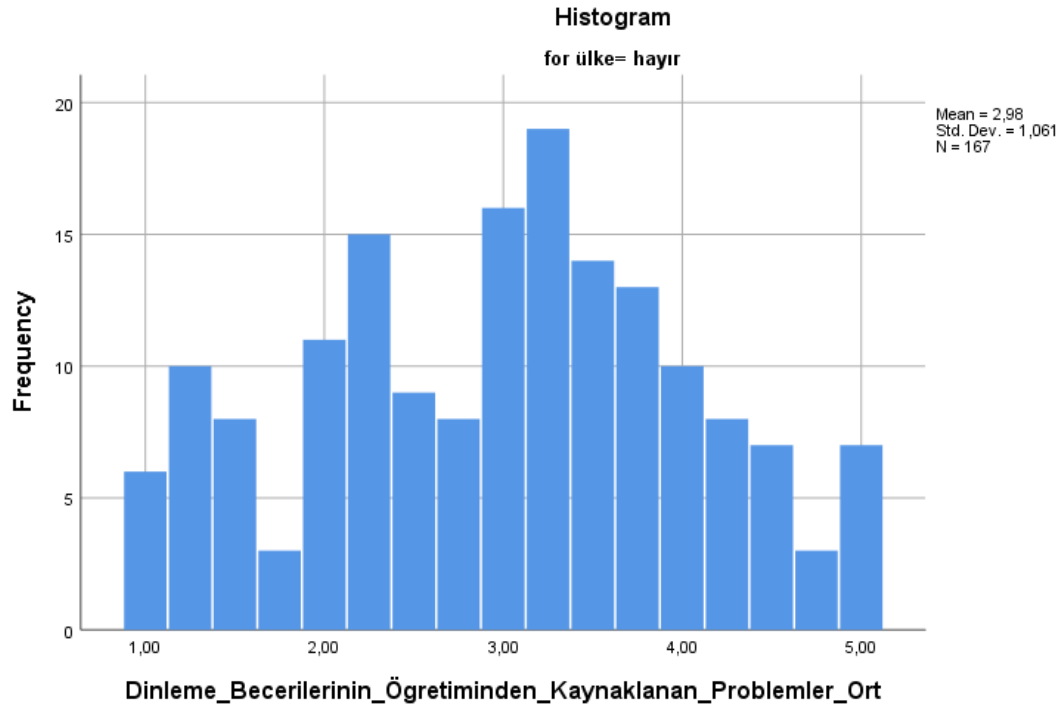
Şekil 81. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Evet Puan Dağılımları



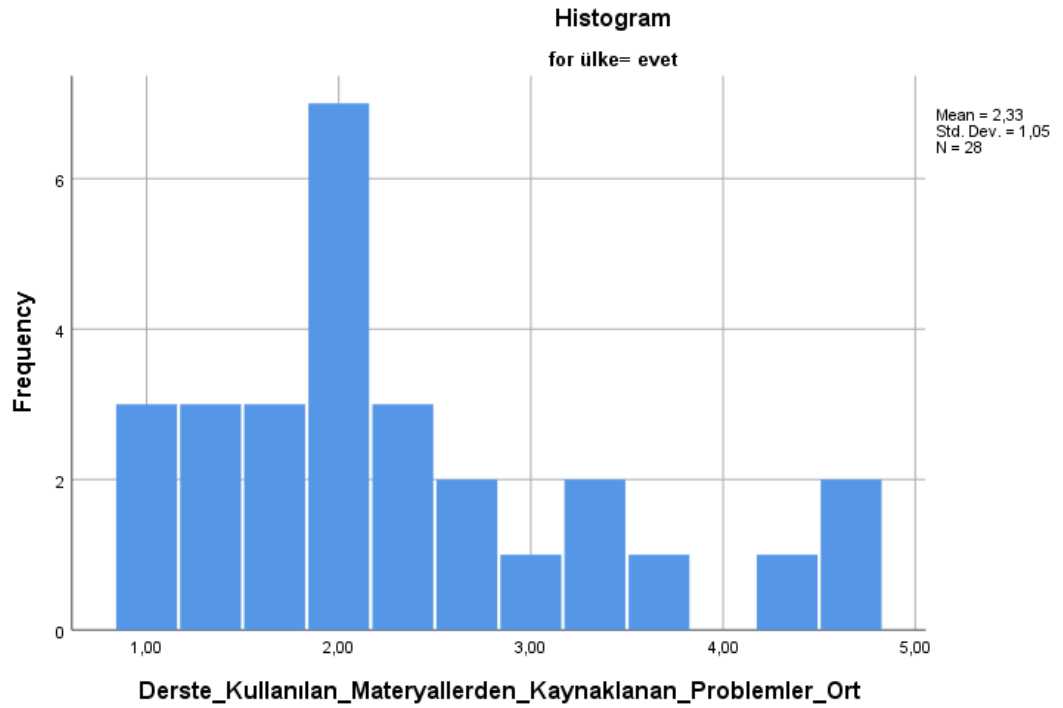
Şekil 82. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Hayır Puan Dağılımları



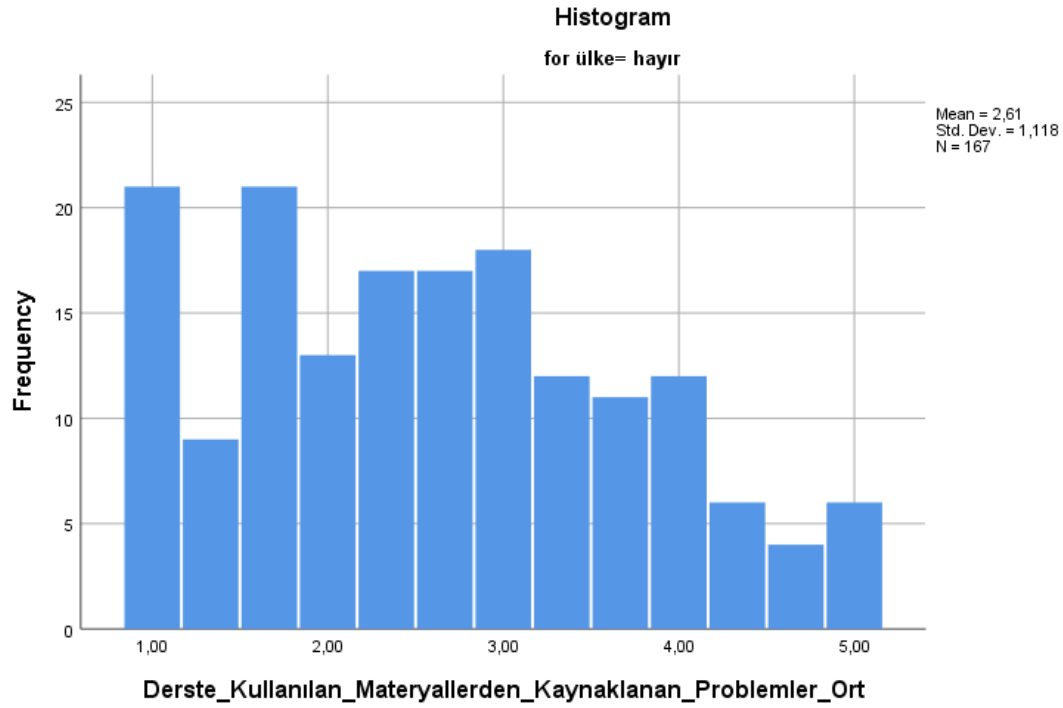
Şekil 83. Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Evet Puan Dağılımları



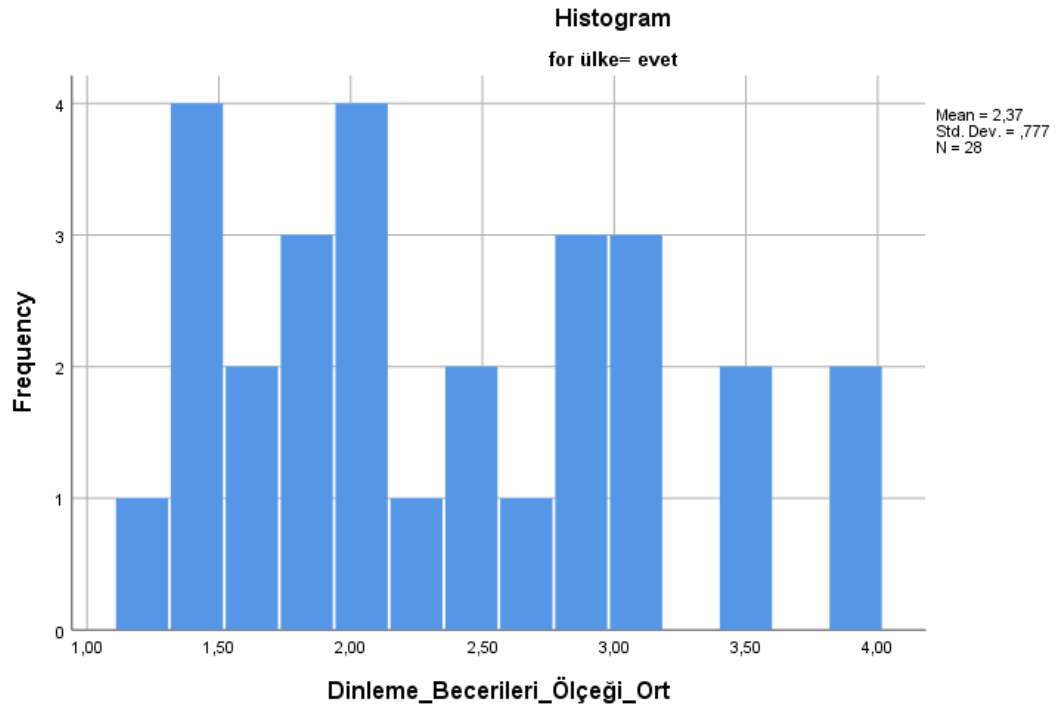
Şekil 84. Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Hayır Puan Dağılımları



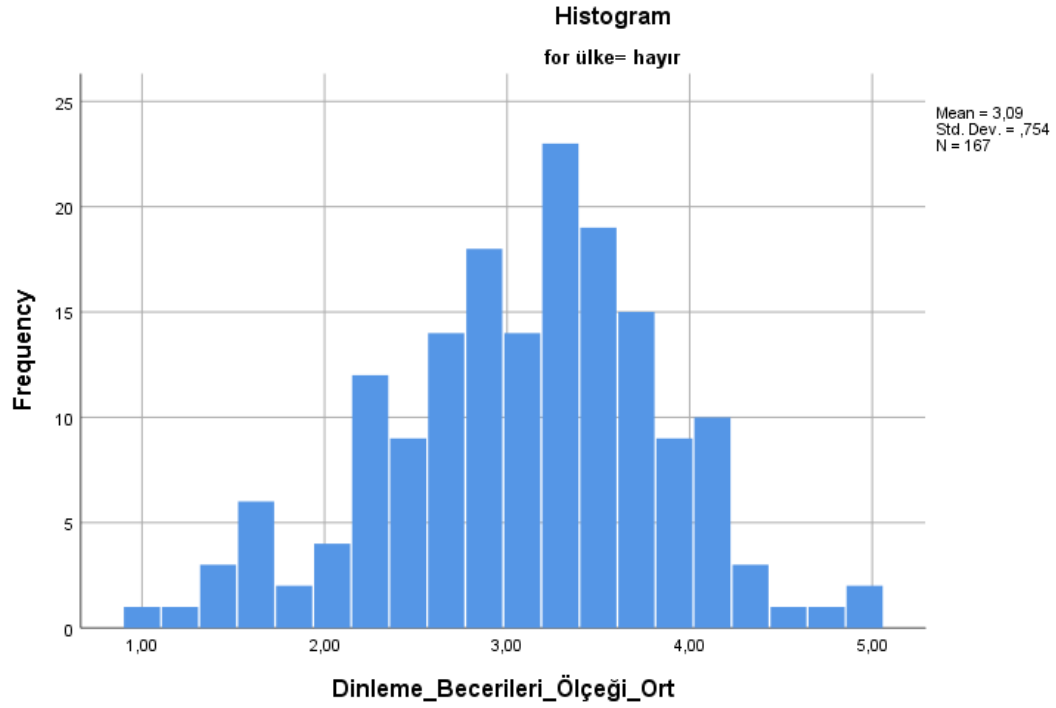
Şekil 85. Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Evet Puan Dağılımları



Şekil 86. Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Hayır Puan Dağılımları

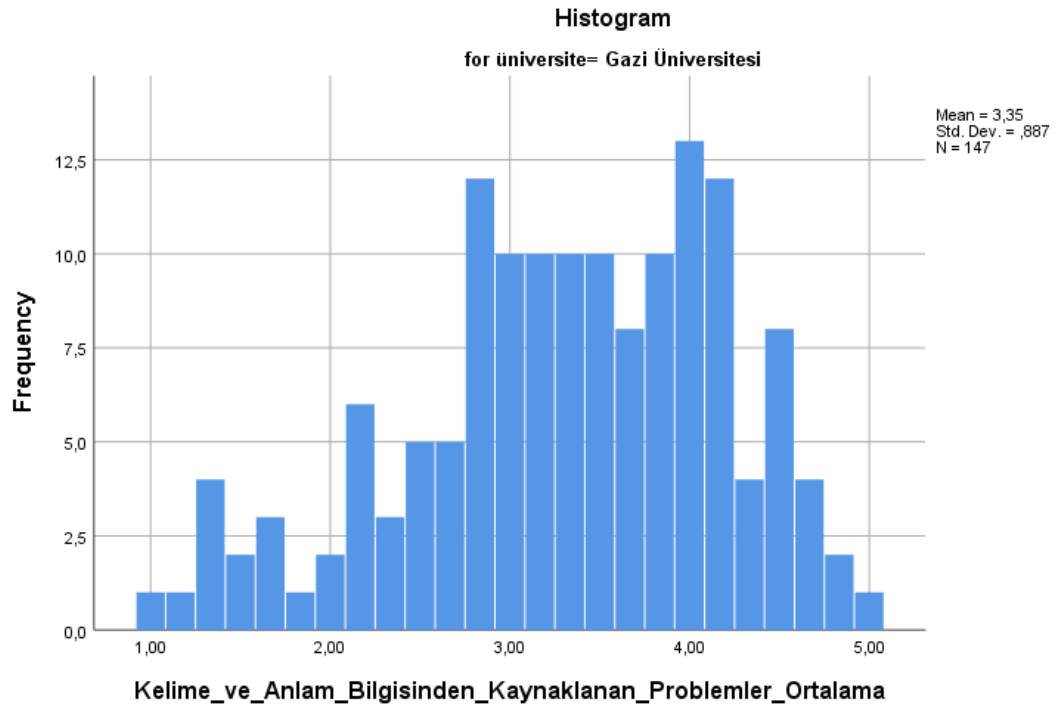


Şekil 87. Dinleme Becerilerinde Evet Puan Dağılımları

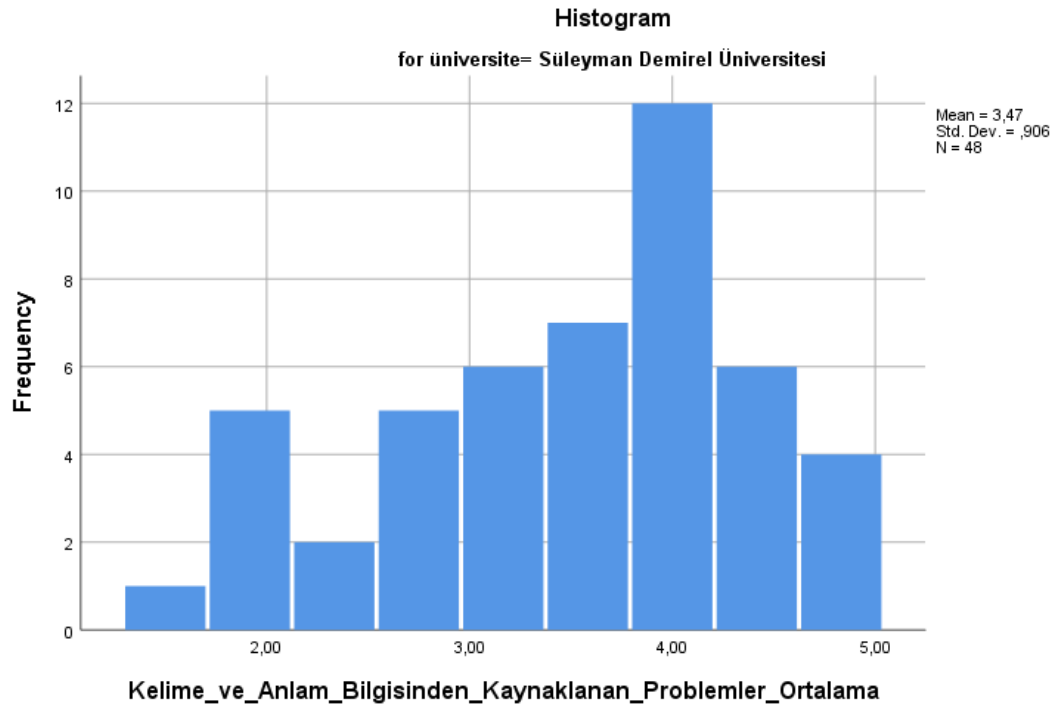


Şekil 88. Dinleme Becerilerinde Hayır Puan Dağılımları

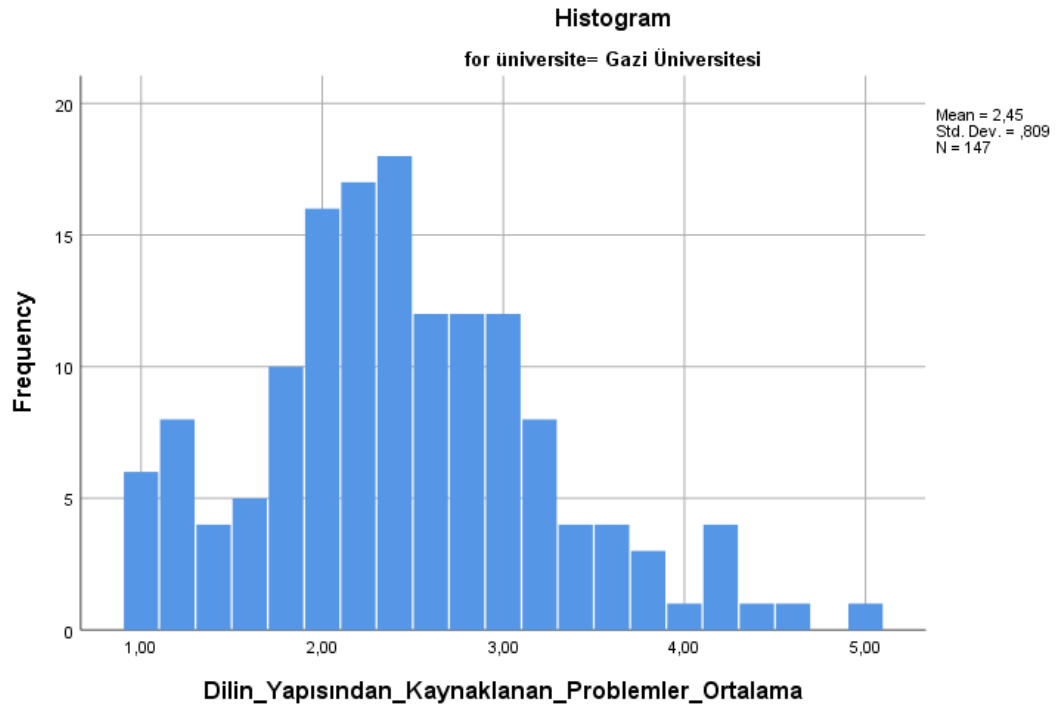
7. Dinleme Becerilerinde Üniversite Değişkeni Normallik Testi Sonuçları



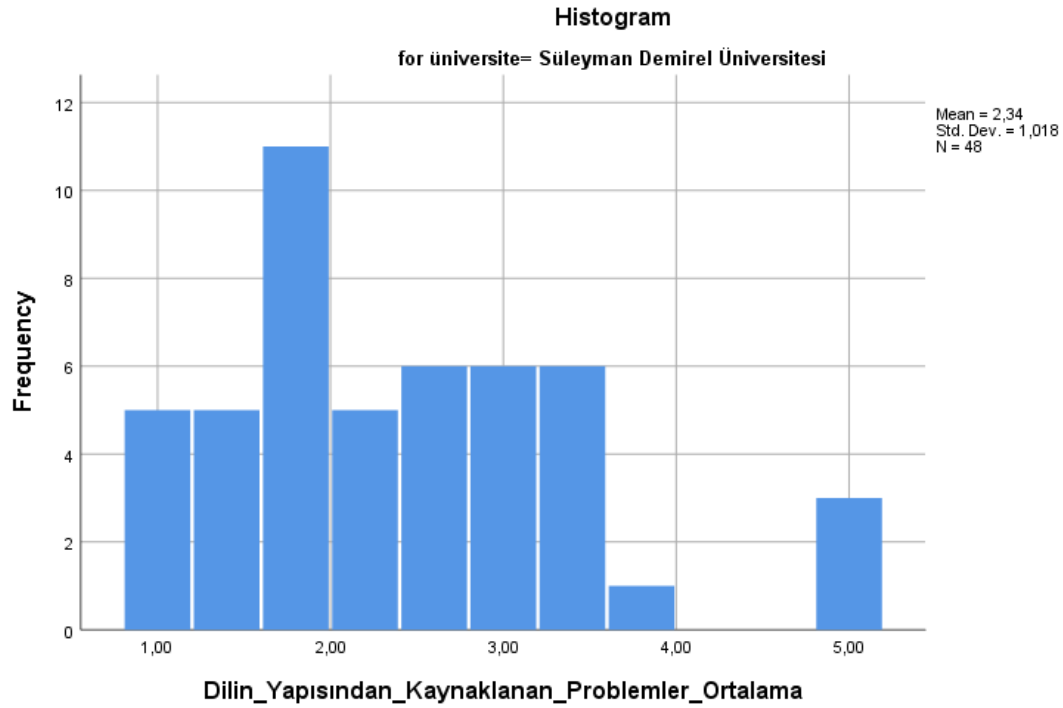
Şekil 89. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Gazi Üniversitesi Puan Dağılımları



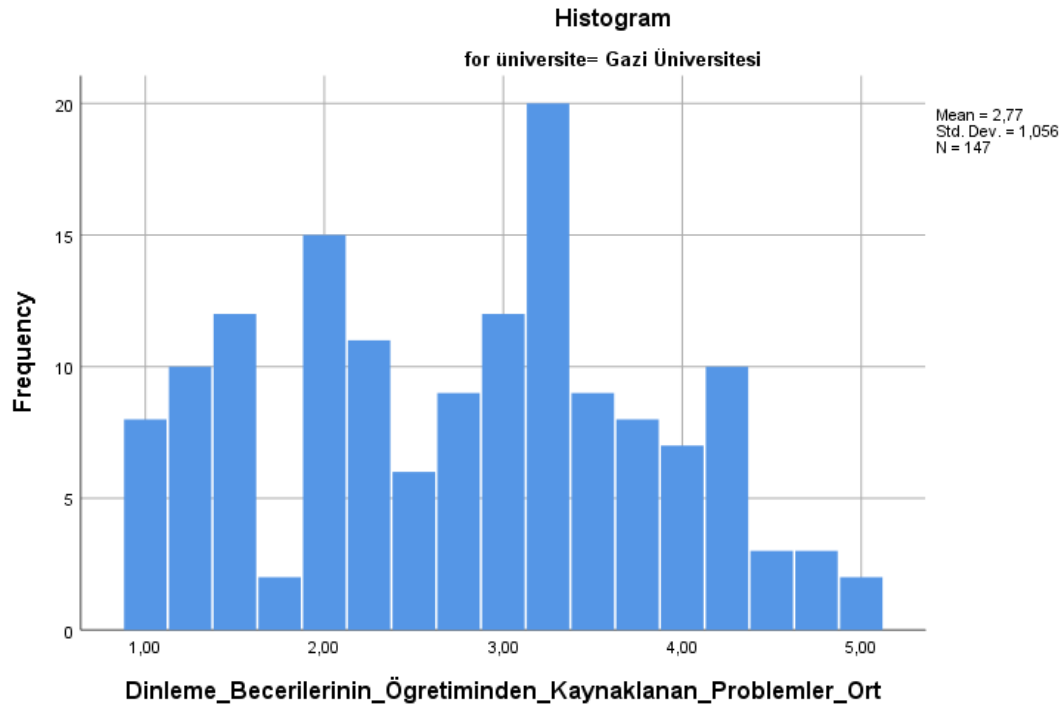
Şekil 90. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Süleyman Demirel Üniversitesi Puan Dağılımları



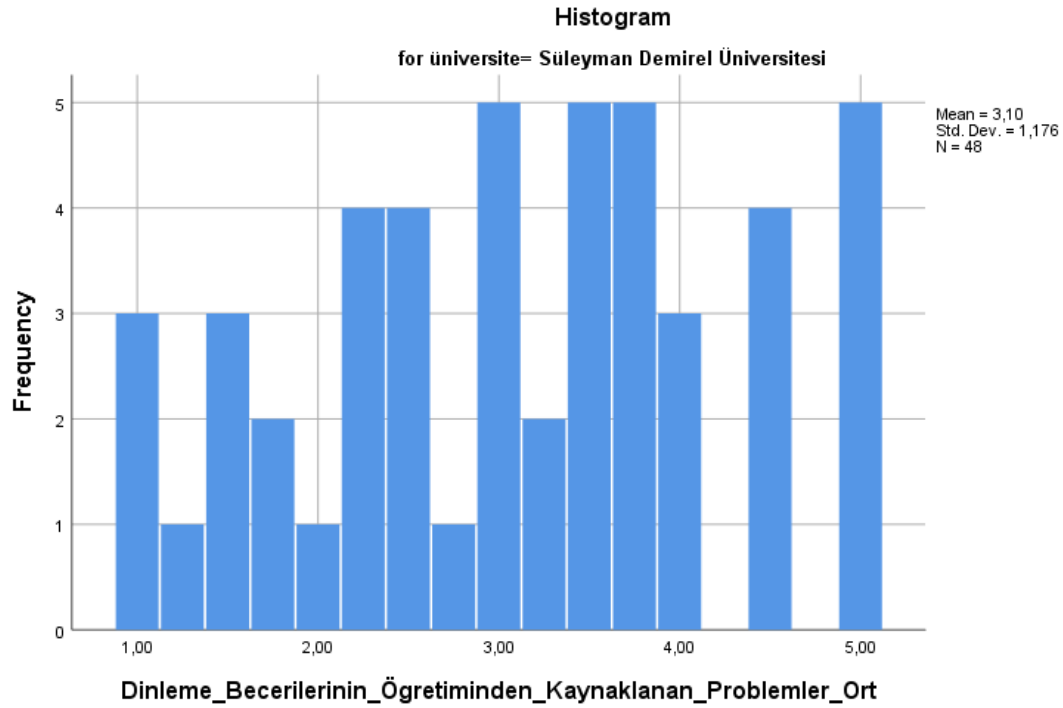
Şekil 91. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Gazi Üniversitesi Puan Dağılımları



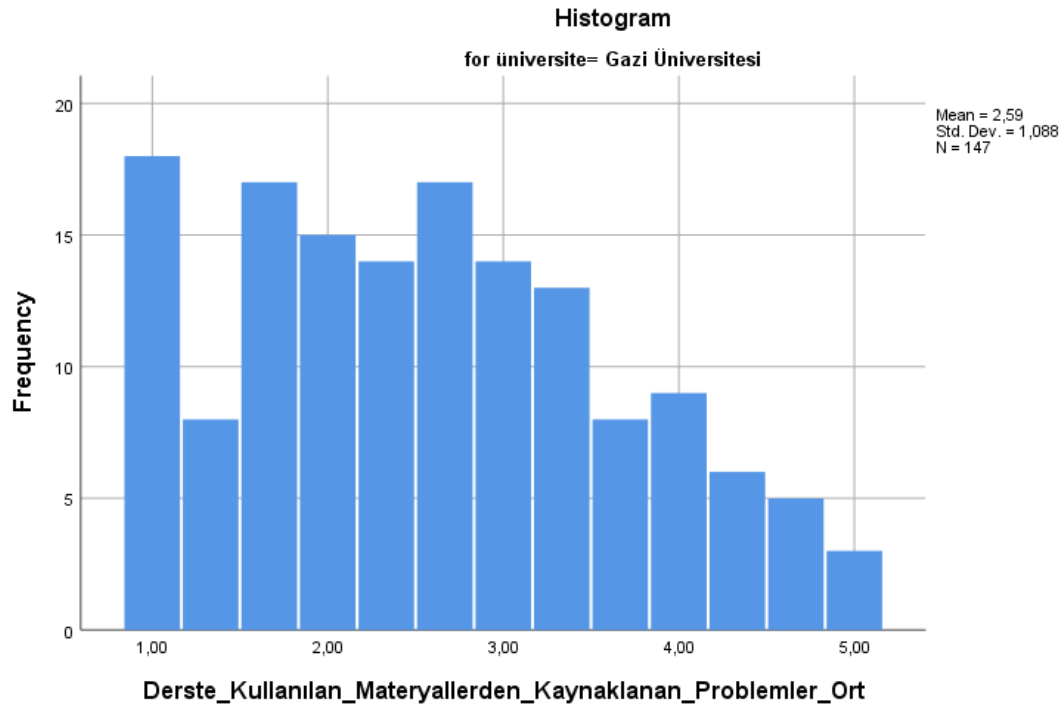
Şekil 92. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda Süleyman Demirel Üniversitesi Puan Dağılımları



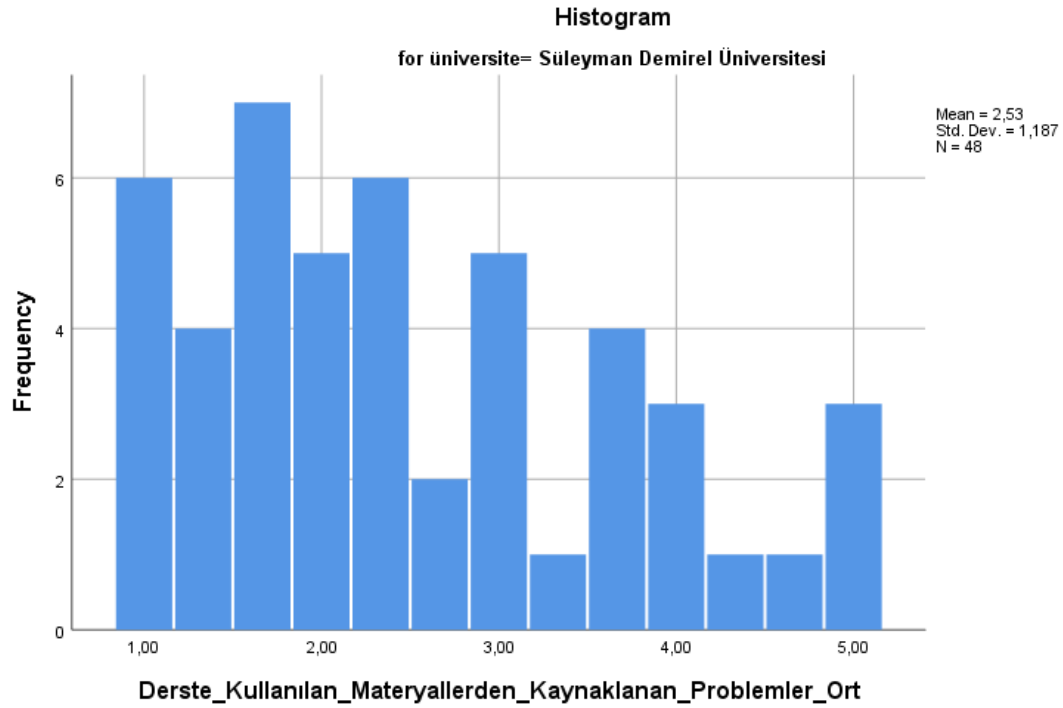
Şekil 93. Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Gazi Üniversitesi Puan Dağılımları



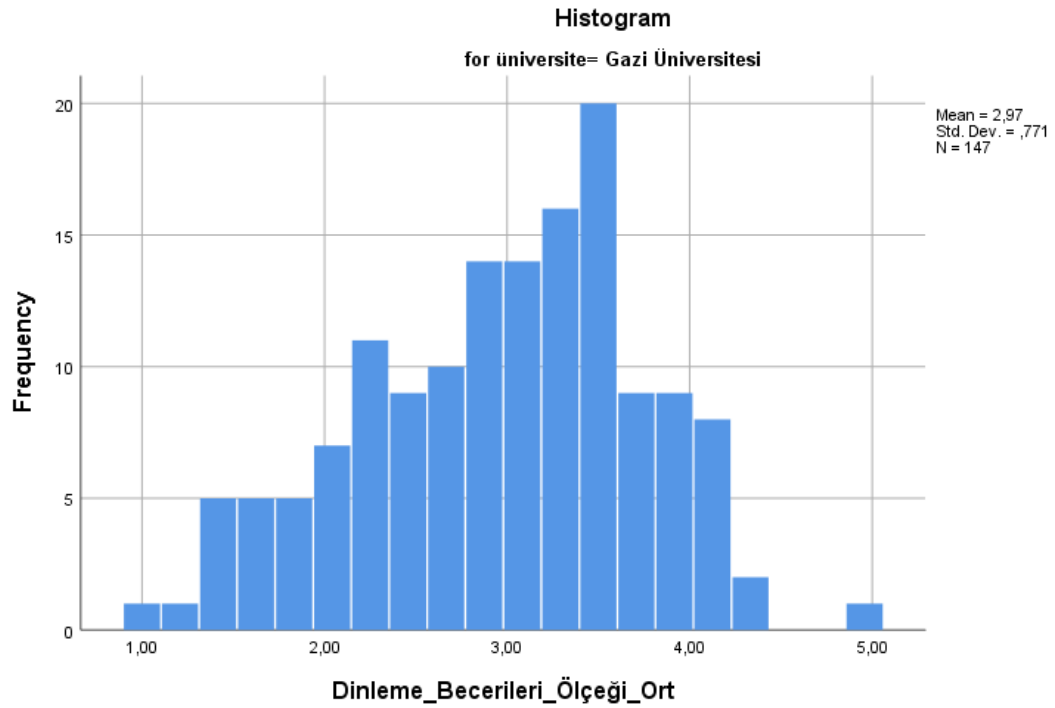
Şekil 94. Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Süleyman Demirel Üniversitesi Puan Dağılımları



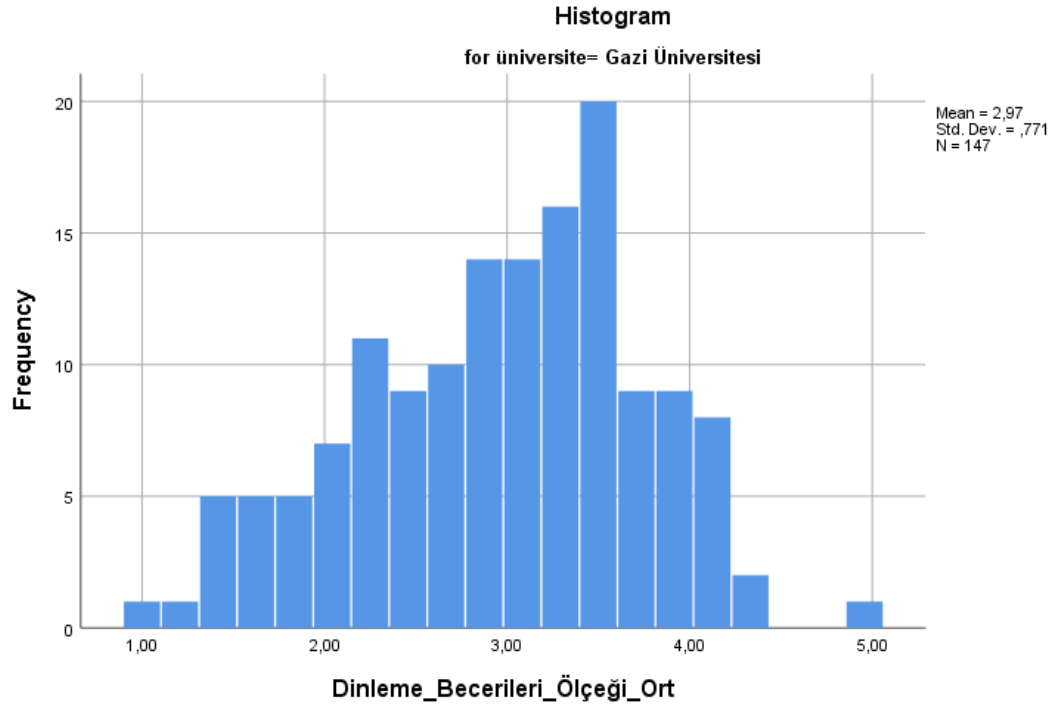
Şekil 95. Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Gazi Üniversitesi Puan Dağılımları



Şekil 96. Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda Süleyman Üniversitesi Puan Dağılımları

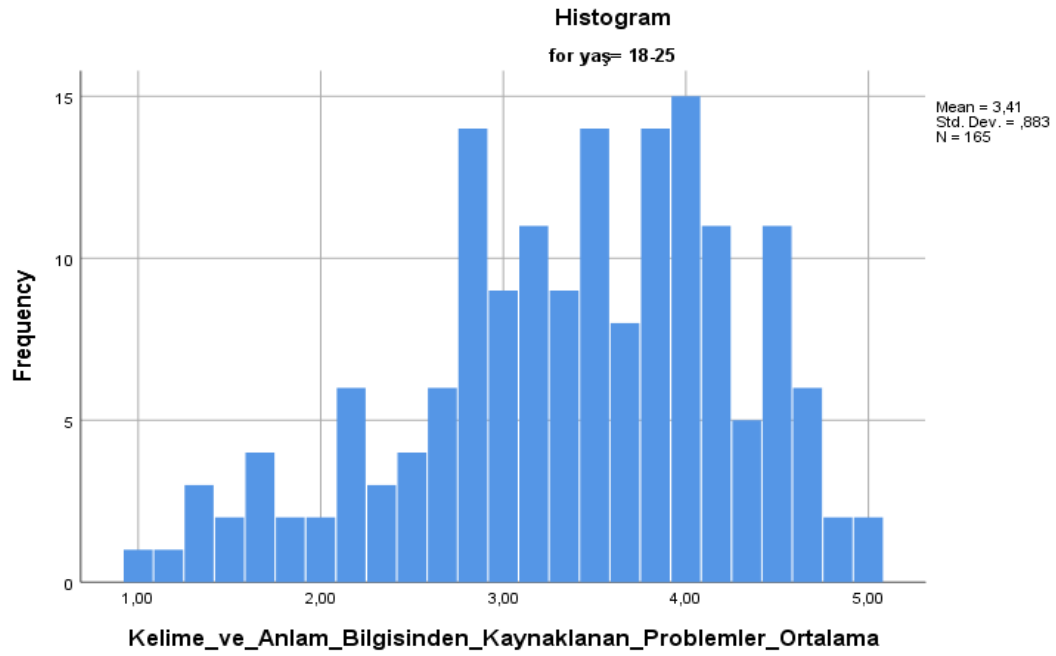


Şekil 97. Dinleme Becerilerinde Gazi Üniversitesi Puan Dağılımları

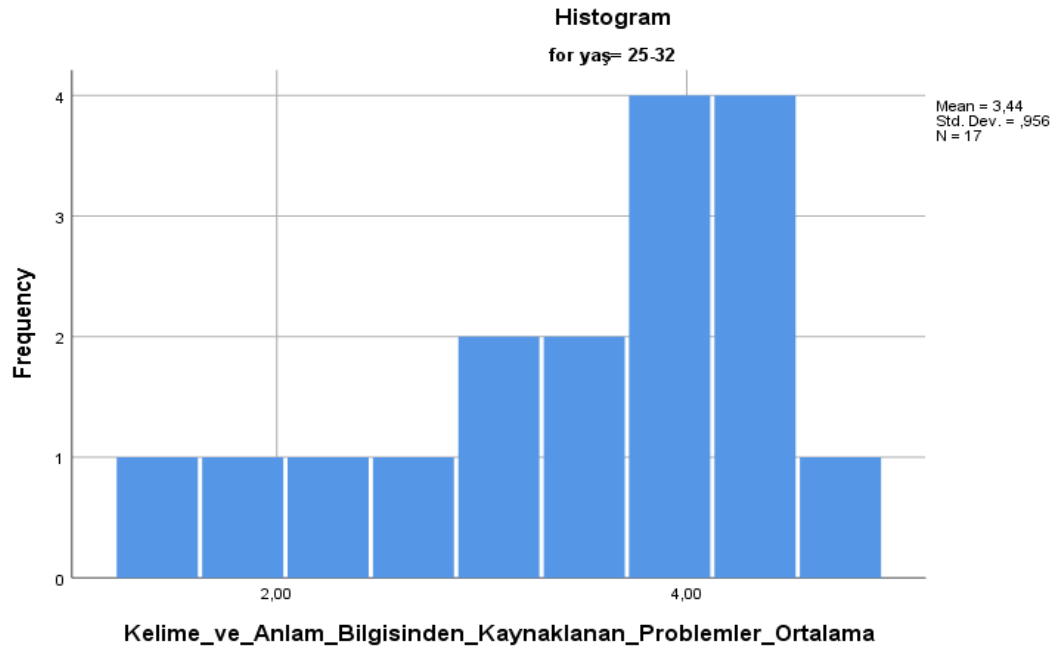


Şekil 98. Dinleme Becerilerinde Süleyman Demirel Üniversitesi Puan Dağılımları

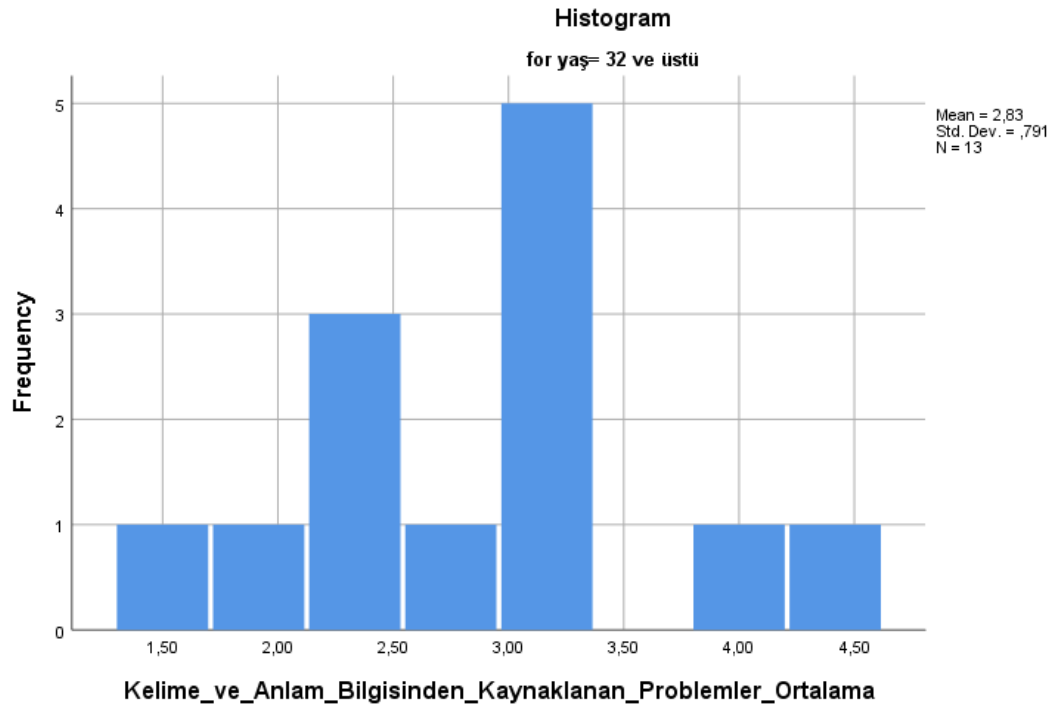
8. Dinleme Becerilerinde Yaş Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları



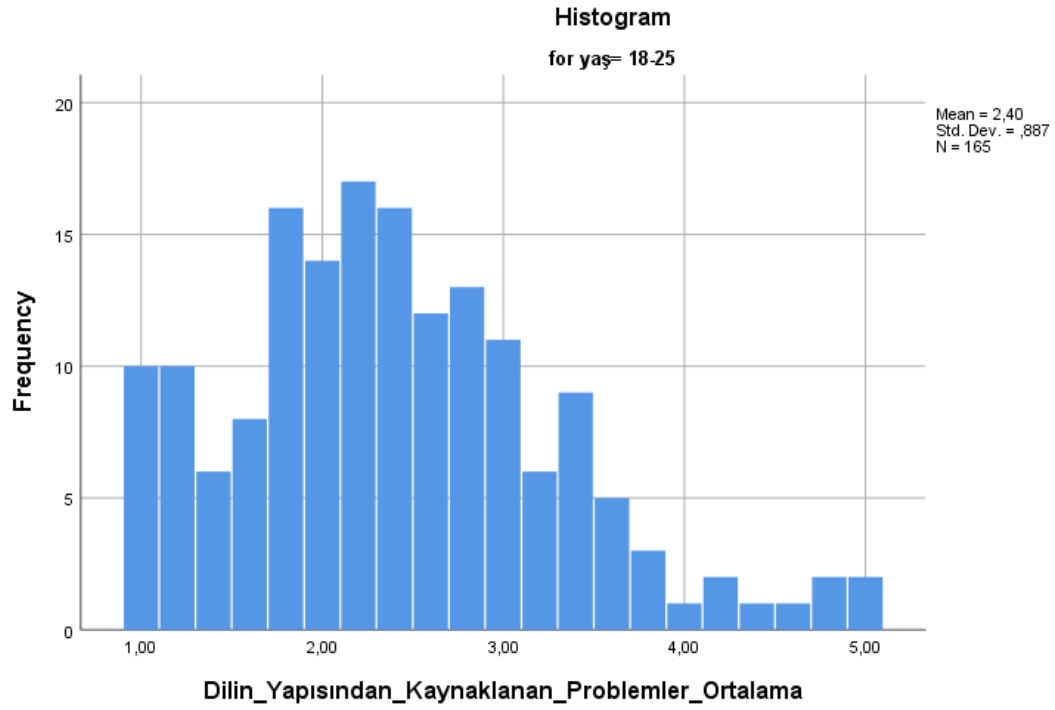
Şekil 99. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 18-25 Yaş Puan Dağılımları



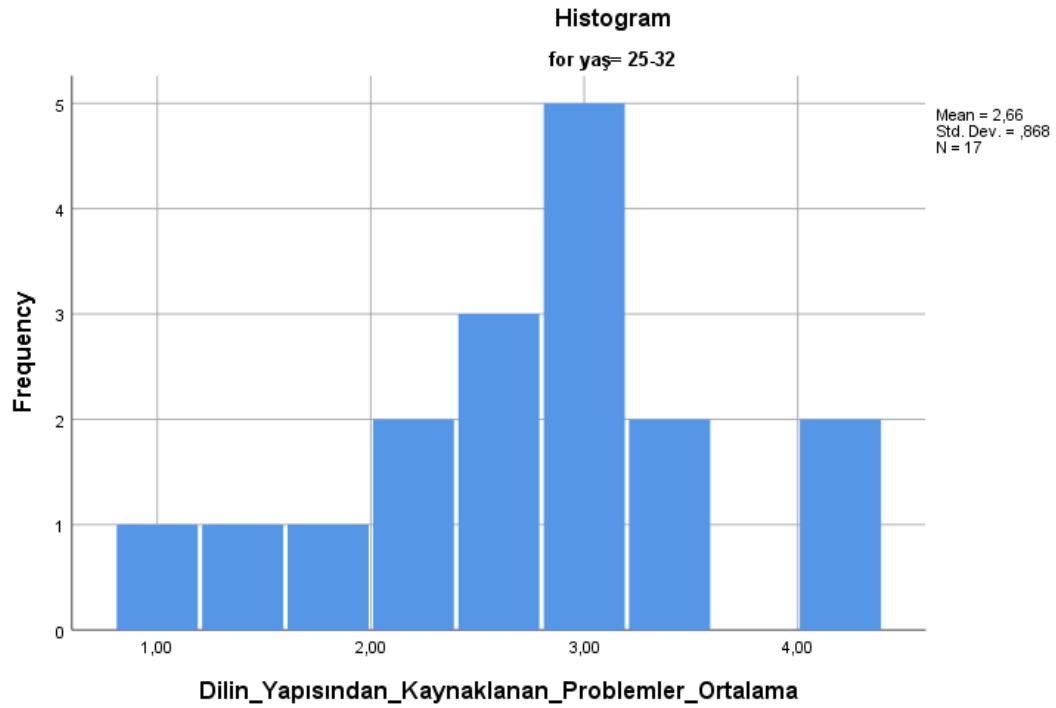
Şekil 100. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 25-32 Yaş Puan Dağılımları



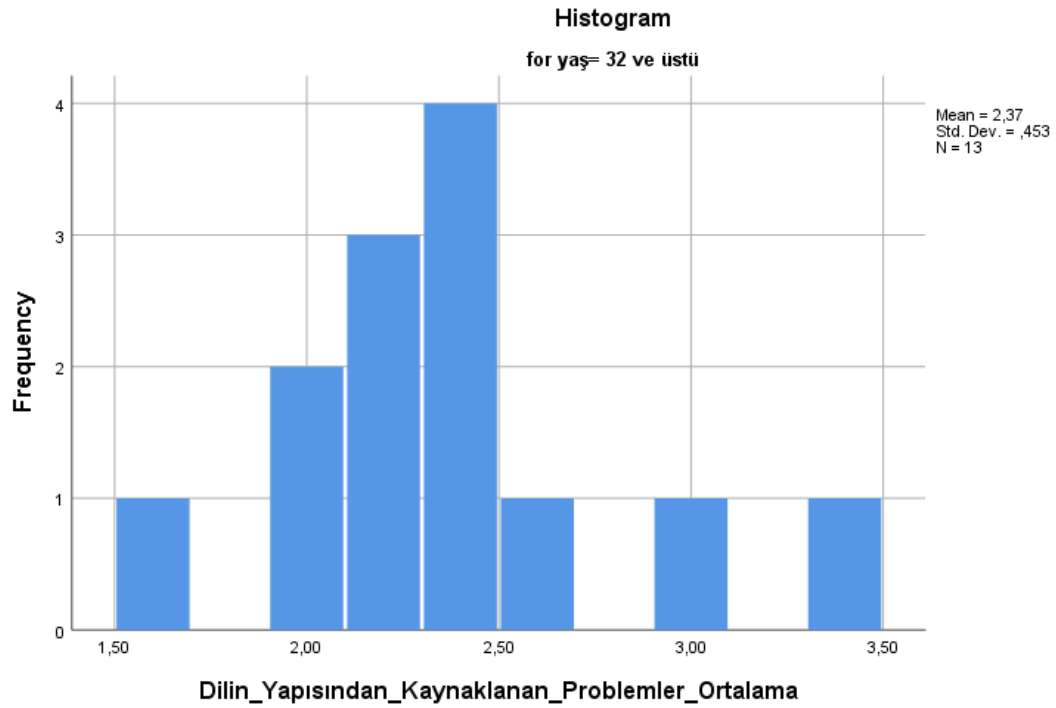
Şekil 101. Kelime ve Anlam Bilgisinden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 32 ve Üstü Yaş Puan Dağılımları



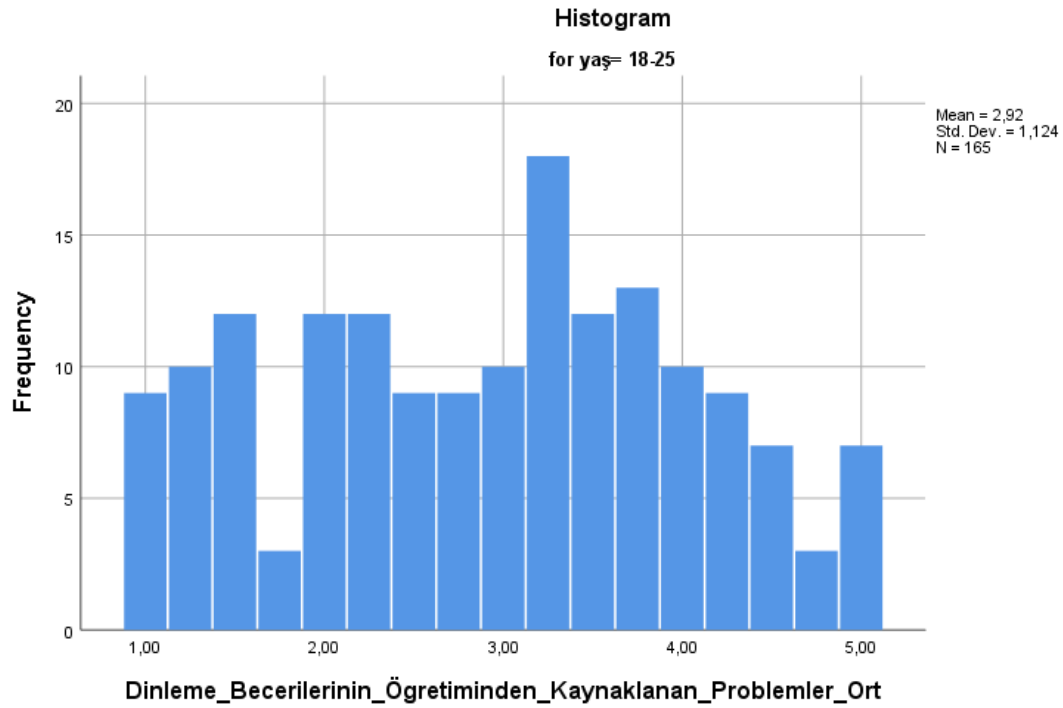
Şekil 102. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda 18-25 Yaş Puan Dağılımları



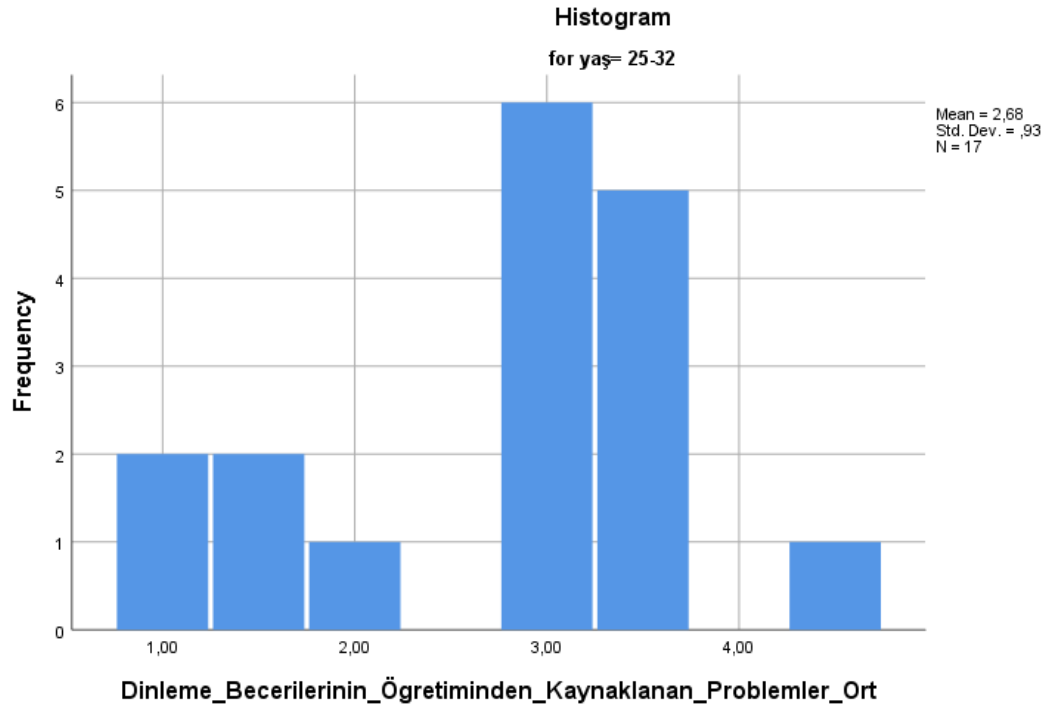
Şekil 103. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda 25-32 Yaş Puan Dağılımları



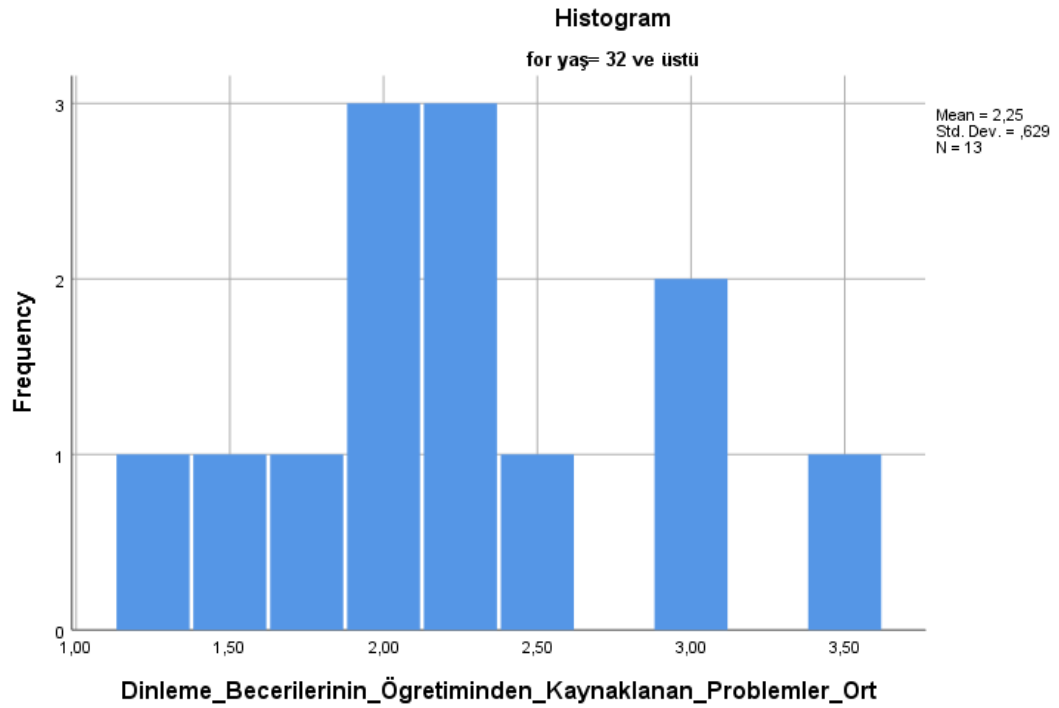
Şekil 104. Dilin Yapısından Kaynaklanan Problemler Boyutunda 32 ve Üstü Yaş Puan Dağılımları



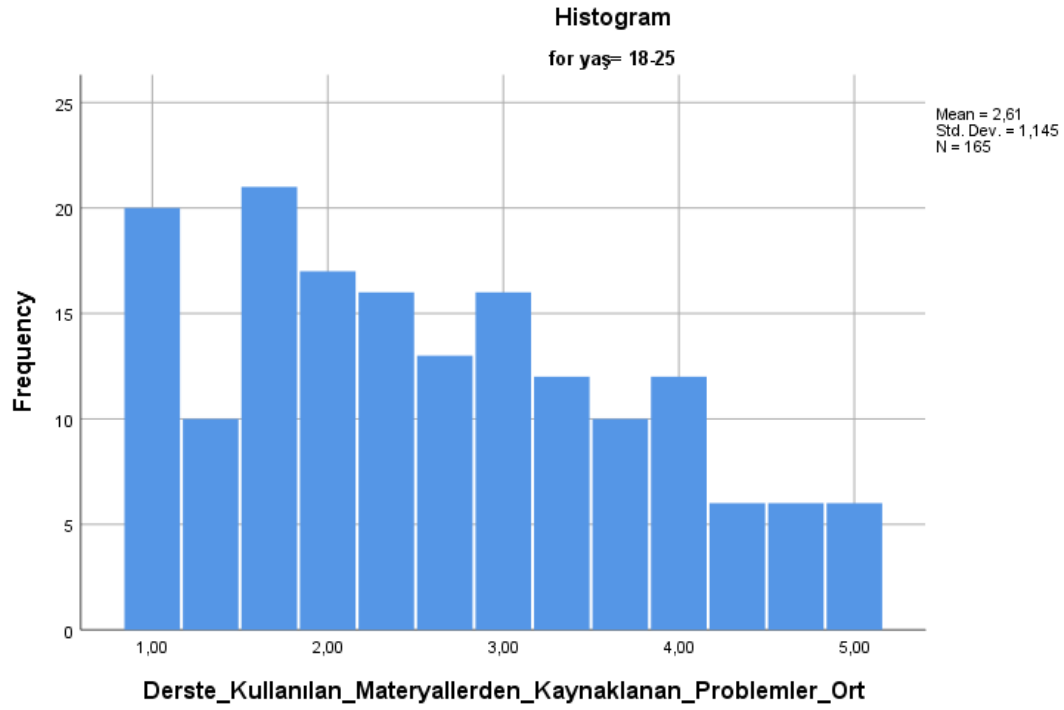
Şekil 105. Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 18-25 Yaş Puan Dağılımları



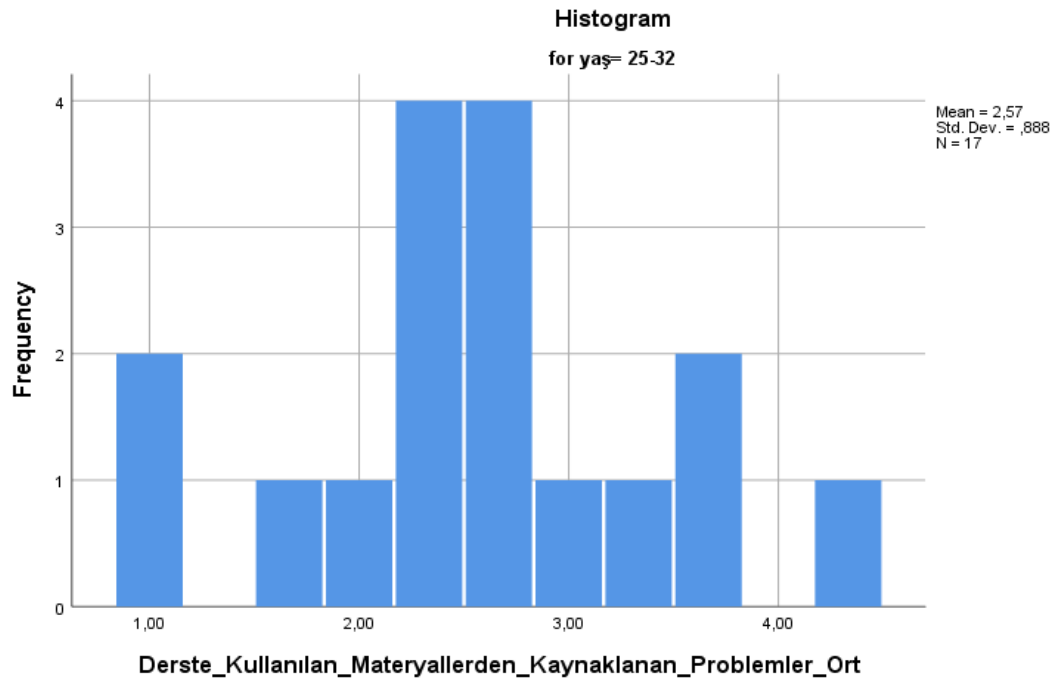
Şekil 106. Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 25-32 Yaş Puan Dağılımları



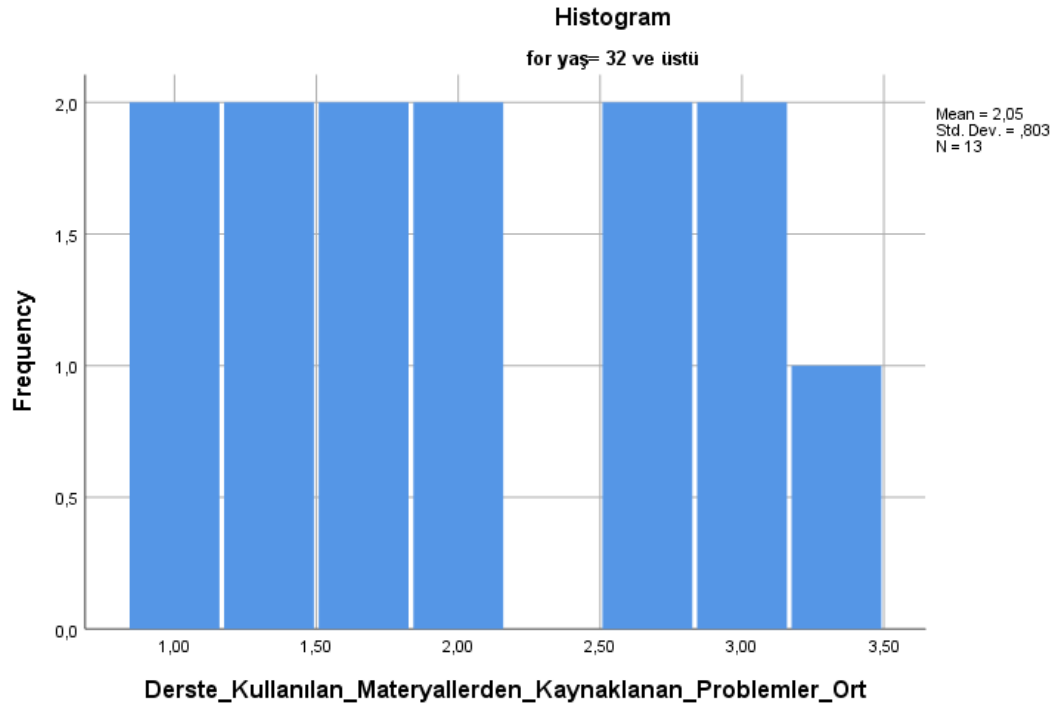
Şekil 107. Dinleme Becerilerinin Öğretiminden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 32 ve Üstü Yaş Puan Dağılımları



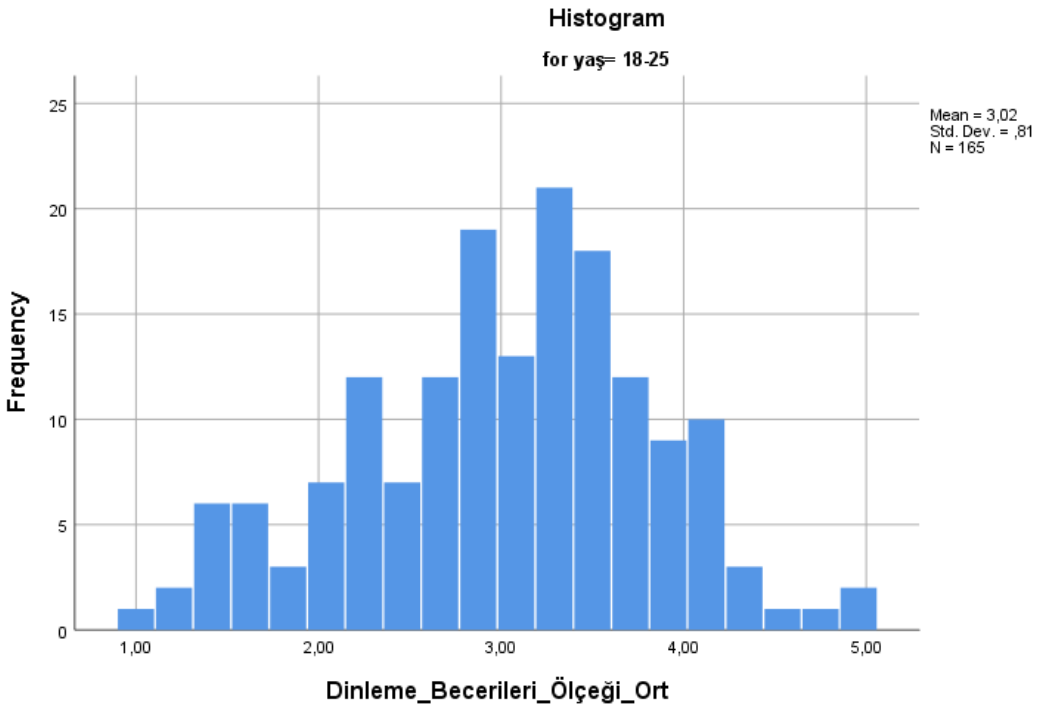
Şekil 108. Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 18-25 Yaş Puan Dağılımları



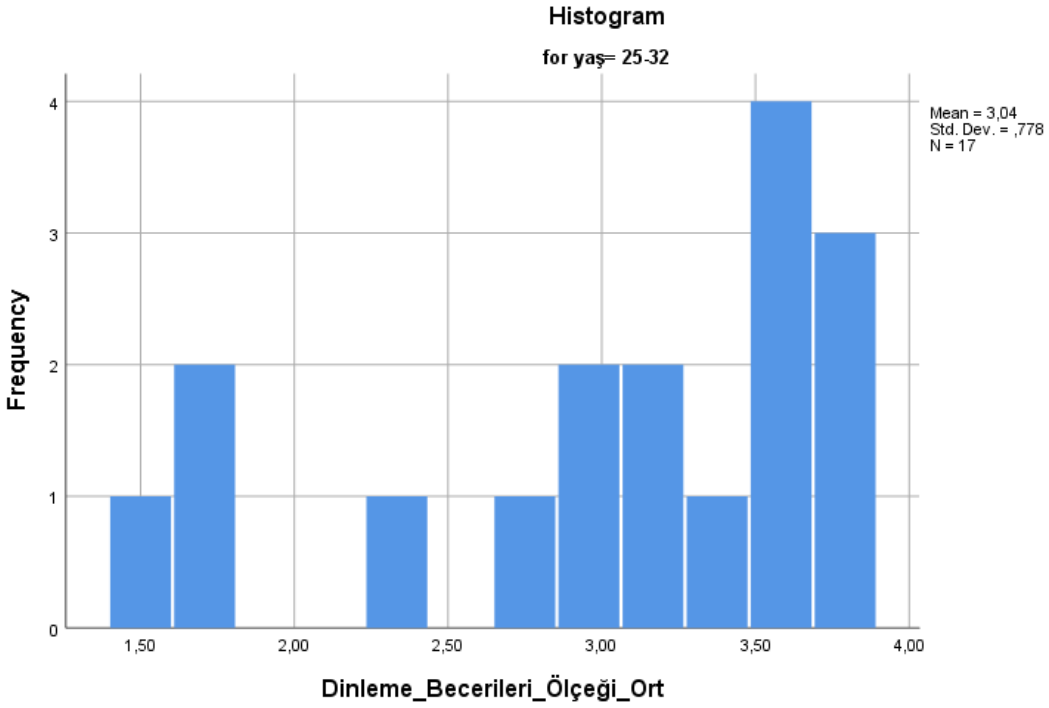
Şekil 109. Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 25-32 Yaş Puan Dağılımları



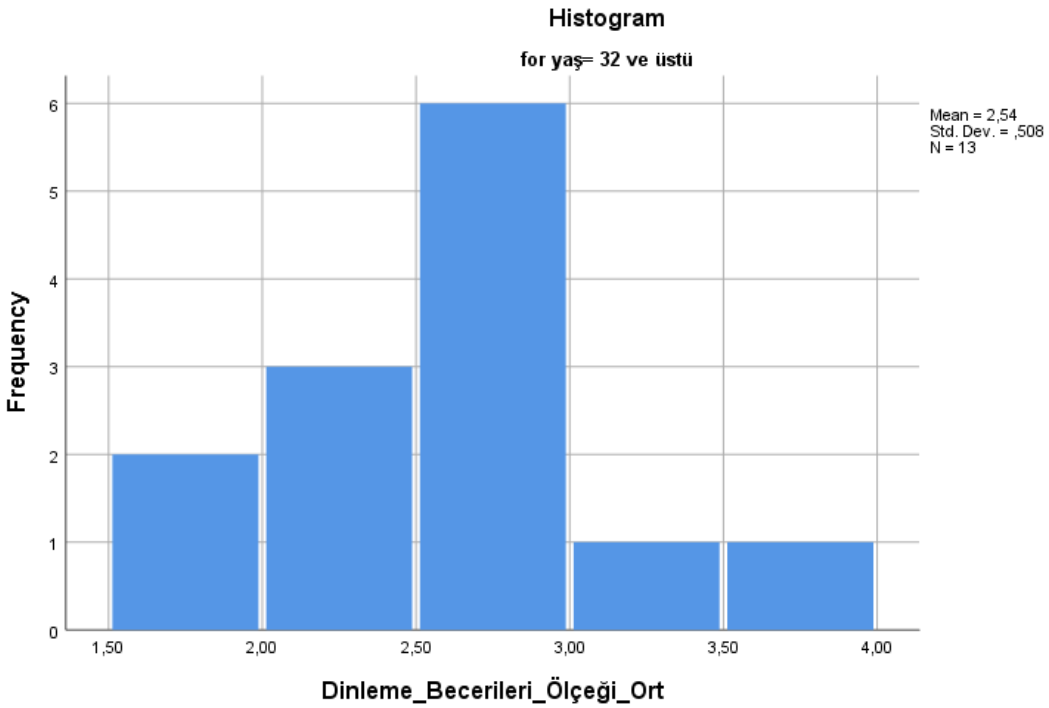
Şekil 110. Derste Kullanılan Materyallerden Kaynaklanan Problemler Boyutunda 32 ve Üstü Yaş Puan Dağılımları



Şekil 111. Dinleme Becerilerinde 18-25 Yaş Puan Dağılımları



Şekil 112. Dinleme Becerilerinde 25-32 Yaş Puan Dağılımları



Şekil 113. Dinleme Becerilerinde 32 ve Üstü Yaş Puan Dağılımları

EK 6. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.12.2020-E.135747

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 27.11.2020 tarihli E.127994 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Meryem Melike GÜNGENCİ'nin, Prof.Dr.Musa YILDIZ'ın** danışmanlığında yürüttüğü *"Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersine Yönelik Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Bir Öğretim Programı Önerisi "* adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **01.12.2020** tarih ve **12** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-679

Ek: 1 Liste

Bu belge 5 r.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ETİK ALT ÇALIŞMA GRUBU
KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 01.12.2020 **TOPLANTI SAYISI : 12**

ADI – SOYADI	İMZA
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA Başkan	
Prof.Dr.C.Haluk BODUR	
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN	
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER	
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL	
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ	
Prof.Dr.Gülay BAYRAMOĞLU	
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ	
Prof.Dr.Kemal ÖZTEMEL	
Doç.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA	
Doç.Dr.Nihan KAFA	
Doç.Dr.İlyas OKUR	
Doç.Dr.Melek Gülşah ŞAHİN	

EK 7. Uygulama İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.03.2021-E.47365

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-89377925-044-47365
Konu : Anketler (Meryem Melike GÜNGENCİ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 04.03.2021 tarihli ve 80287700-302.08.01- 44266 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Meryem Melike GÜNGENCİ'nin, Prof. Dr. Musa YILDIZ'ın danışmanlığında yürüttüğü " Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersine Yönelik Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Bir Öğretim Programı Önerisi" isimli tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi ile ilgili Bölüm görüşü yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mahmut SELVİ
Dekan V.

Ek:2 sayfa

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.03.2021-E.46414

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı : E-50956352-044-46414
Konu : Anketler (Meryem Melike GÜNGENCİ)

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 05.03.2021 tarihli ve 89377925-044- 45724 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Meryem Melike GÜNGENCİ'nin, Prof. Dr. Musa YILDIZ'ın danışmanlığında yürüttüğü " Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersine Yönelik Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Bir Öğretim Programı Önerisi" isimli tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Ana Bilim Dalımız tarafından uygun görülmüştür. Gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN
Anabilim Dalı Başkanı

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.03.2021-E.47388

T.C.
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-63719281-302.14.03-8833
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Meryem Melike GÜNGENCİ)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 04.03.2021 tarih ve 8306 sayılı yazınız.

İlgi sayılı yazınıza istinaden Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Meryem Melike GÜNGENCİ'nin ***"Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersine Yönelik Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Bir Öğretim Programı Önerisi"*** isimli tez çalışması ile ilgili anketin Üniversitemizde yapılması için talepte bulunulmuştur.

Adı geçen öğrencinizin tez çalışması kapsamındaki anketin Üniversitemiz Yabancı Diller Bölümü Arapça Öğretmenliği Programı öğrencilerine anketin uygulama talebi Üniversitemizce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Cumhur KIRILMIŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.05.2021-E.92049

T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Eğitim-Öğretim Şube Müdürlüğü

Sayı :E-70335962-302.08.01-55098 Tarih: 05.05.2021
Konu :Tez Çalışma İzni (Meryem Melike GÜNGENCİ)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :a) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 26.04.2021 tarihli ve 99132376-80287700-302.08.01.08.01-E.80586 sayılı yazısı.
b) Eğitim Fakültesi Dekanlığının 04.05.2021 tarihli ve E-77685823-302.08.01-54918 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Meryem Melike GÜNGENCİ'nin, Prof. Dr. Musa YILDIZ'ın danışmanlığında yürüttüğü "*Arapça Sözlü İletişim Becerileri Dersine Yönelik Kuantum Öğrenme Modeli Destekli Bir Öğretim Programı Önerisi*" isimli tezinin Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde yer alan Arapça Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine uygulanmasına ilişkin Etik Kurul Kararının da yer aldığı ilgi (a)'da kayıtlı talebinin, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi tarafından uygun görüldüğü ilgi (b)'de kayıtlı yazıyla bildirilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Nihat AYYILDIZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek
1 - İlgi (b) Yazı Sureti (2 Sayfa)
2 - Üniversiteniz Etik Kurul Kararı ve Ekleri (23 Sayfa)

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…