

Örgün Eğitimle Beraber Arapça Eğitimi Alan Öğrencilerin Dil Öğretim Metoduna Yönelik Görüşleri

Ramazan BEKMEZ¹ ve Erhan AKIN²

Öz

İnsanoğlunun iletişim ve sosyalleşme becerilerini kullanmasının esasını dil oluşturmaktadır. Kendine has kuralları olan, çok yönlü ve çok değişik özellikler barındıran dil; ilk olarak ana dil eğitimi ile toplumlar arasında kendini göstermektedir. İlerleyen zamanlarda bireylerin farklı amaçlarla ikinci bir dil edinmeleri ise yabancı dil eğitimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim kurumlarında ana dil olarak Türkçe eğitimi yapılırken aynı zamanda birçok farklı kurumda yabancı dil eğitimi de yapılmaktadır. Bu dil eğitimlerinden biri de geleneksel eğitim kurumlarından biri olan medreselerde yapılan Arapça öğretimidir. Bu çalışmada örgün eğitimde ana dil olarak Türkçe eğitimi alan bir grup öğrencinin iki kurumun dil öğretimi metoduna yönelik görüşlerini tespit etmek ve iki kurumdaki dil öğretimi metodunu karşılaştırmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin görüşleri ve dil öğretimi farklılıklarını tespit etmek için tarama modelinde nitel araştırması yöntemine uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmış, önceden belirlenen öğrenci grubuna uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Verilerde tespit edilen hususlar dil öğretiminde teknoloji kullanımı, materyal kullanımı, konuşma becerisi, kalabalık sınıflar ve eğitimde bireysellik, ölçme ve değerlendirme olmak üzere beş başlık altında sonuç bölümünde ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Medrese, Arapça eğitimi, Türkçe eğitimi, Dil eğitimi

Perspectives of Students Receiving Arabic Education in Addition to Formal Education on Language Teaching Methods

Abstract

The foundation of human communication and socialization skills is language. Language, which has unique rules and encompasses multifaceted and diverse characteristics, primarily manifests itself through native language education within societies. Over time, individuals' acquisition of a second language for various purposes is referred to as foreign language teaching. In our country, while Turkish is taught as the native language in formal educational institutions under the Ministry of National Education, foreign language education is also conducted in numerous other institutions. Among these language education programs is Arabic instruction, which takes place in madrasahs, one of the traditional educational institutions. This study aims to identify the perspectives of a group of students who receive formal education in Turkish as their native language and simultaneously attend Qur'an courses in madrasahs, where they learn Arabic as a foreign language. Additionally, the study seeks to compare the language teaching methods employed in these two types of institutions. To determine the students' opinions and identify differences in language teaching methods, semi-structured interview forms were prepared in line with the qualitative research approach in the screening model. These forms were administered to a preselected group of students. The data obtained were analyzed using the content analysis method. The findings, categorized into five main themes, are discussed in the conclusion section under the following headings: the use of technology in language teaching, the use of materials, speaking skills, overcrowded classrooms and individuality in education, and assessment and evaluation.

Keywords: Madrasah, teaching Arabic, teaching Turkish, language teaching

Atıf İçin / Please Cite As:

Bekmez, R. ve Akın, E. (2025). Örgün eğitimle beraber arapça eğitimi alan öğrencilerin dil öğretim metoduna yönelik görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (2), 602-613. doi:10.33206/mjss.1573392

Geliş Tarihi / Received Date: 25.10.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 17.12.2024

¹ Müdür Yardımcısı - Sur İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Küçükkadı Ortaokulu, bekmez2143@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-6884-3923

² Prof. Dr. - Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, erhanakin49@hotmail.com,

 ORCID: 0000-0003-2372-9331



Giriş

İnsanoğlu varoluşsal açıdan aklı, içgüdüleri ve uzvi ihtiyaçları olan canlı bir varlık olarak ifade edilmektedir (En-Nebhânî, 2001). Dünyaya geldiği günden itibaren insanoğlu fitratında var olan bu özellikleri tatmin etmek veya ihtiyaçlarını gidermek için kendisi gibi başka varlıklara ihtiyaç duymaktadır. Duyulan bu ihtiyaç ise insanoğluna sosyalleşme ve iletişim kurma zorunluluğu getirmektedir.

İletişimin birçok boyutu olmakla beraber insanoğlunun, anne karnından doğduktan sonra etrafında bulunan insanlarla iletişim kurmak için ihtiyaç duyduğu en mühim vasıta dildir. Bu en mühim vasıtayı Ergin (2009), dil insanlar arasında anlaşmayı saylayan doğal bir araç, kendisine has kuralları olan ve ancak bu kurallar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi olarak tanımlamaktadır. İnsanoğlunun doğduktan belli bir süre sonra ve zamanla öğrenmeye başladığı bu gizli anlaşmalar sistemi iletişimin en önemli ve en büyüğü unsuru olarak görülmektedir. Nitekim dil için Aksan (2000, s.11), *“Bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka nitelikleri beliren, kimi sınırları bugün de çözemediğimiz büyüğü bir varlıktır.”* demektedir. Bu çok yönlü, sınırları hala tam olarak çözilemeyen, kendi kanunları olan iletişim aracı; ilk olarak kişinin doğduğu toplumda öğrenilmekte ve onun ana dili olmaktadır.

Kişinin daha sonraki dönemlerde farklı nedenlerle ana dili dışında öğrendiği diller ise yabancı dil olarak görülmektedir. Yabancı dili Yağmur (2013), bir ülkede ya da bölgede geleneksel olarak konuşulmayan daha sonraki dönemlerde değişik hedeflerle öğrenilen dil şeklinde tanımlamaktadır. Ülkemizde farklı hedeflerle birçok yabancı dil öğretilmektedir. Bu dillerden biri de Arapçadır. Özellikle İslam inancının kaynağı olan Kur’ân-ı Kerim, Hz. Muhammed’in (S.a.v) sünneti ve sair kaynakların Arapça olmasından ötürü İslam dinini öğrenmek ve öğretmek için Arapça öğretimi ülkemizde önem taşımaktadır. Örgün eğitim kurumlarından olan İmam Hatip Ortaokulları ve Liseleri, İlahiyat Fakülteleri gibi yerlerde modern tekniklerle öğretilen Arapça öğretiminin yanında geleneksel (ezberci yöntem) tekniklerle Arapça öğretimi yapan medreselerde ülkemizde mevcuttur.

Tarihi Hz. Peygambere uzanan medreseler İslam dininin eğitim merkezini oluşturmaktadır. İslam toplumlarının eğitim merkezi olan medreseler tarihsel süreç içerisinde ders programı ve öğretim metodu ile sistemli hale gelmiştir. Nitekim bu hususta Bağcı (2009, s.45), *“Medreseler tarih boyunca Müslümanlara dini eğitim alanında hizmet veren önemli kurumlar olmuştur. Bu kurumlarda tarihi süreç içerisinde pek çok değerli ilim adamı yetişmiştir.”* demektedir. Ayrıca medrese İslam ülkelerinde, İslam inancının kurallarına uygun derslerin okutulduğu yer ve üniversite manasında da kullanılmaktadır (Akyüz, 2013). Ülkemizde Cumhuriyet’in ilanına kadar varlığını devam ettiren medreseler modern çağın gereksinimlerine cevap veremediği gerekçesiyle, 03.03.1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun birinci maddesi, *“Türkiye dabilindeki bütün müessesât-ı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekâleti’ne merbuttur.”* ifadesi ile Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlanmış ve o zamanın Millî Eğitim Bakanı Vasıf Bey, 13.03.1924 tarihli genelgeyle medreseleri kapatmıştır (Şanal, 2003, s.163). Bu genelgeyle medreseler kapatılsa da gayri resmi olarak özellikle Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgelerinde varlığını devam ettirmiştir. Erman (2018, s.1457), bu medreselerin *“Günümüzde ise Diyanet İşleri Başkanlığı’na bağlı olarak Kur’ân kursu adı altında hizmet”* verdiğini ifade etmektedir.

Medrese eğitimi için Kur’ân kursuna kayıt yaptıran bir öğrencinin alması gereken sekiz ilim ve bu ilimler için etüt etmesi gereken kırk civarı kitap bulunmaktadır (Yayla, Kazancı, Alav, Demir ve Usta, 2017). Öğrencilerin alması gereken bu ilimler sırasıyla şunlardır;

- Sarf (Arapça Kelime Bilgisi)
- Nahiv (Arapça Cümle Bilgisi)
- Mantık
- Vad’ (Kelime-Anlam İlişkisi)
- Belagat
- Münazara
- Kelam
- Akaid ve Fıkıh Usulü (Yalar, 2008Akt: Yayla vd, 2017).

Bu ilmi derslerle beraber Siyer-i Nebi, Hadis, Tefsir, Feraiz (Miras Hukuku) ve doğu medreselerinde yaygın olarak Şafii Fıkhi ilimleri de öğretilmektedir (Timurtaş, 2008). Bu ilmi derslerin iyi bir şekilde etüt edilip anlaşılması için Arapçanın iyi bilinmesi gerekmektedir. Bu nedenle medreselerde verilen ilimlerden ilk sırayı yukarıdaki sıralamada da görmekteyiz ki Arapçaya ait ilimler almaktadır.

Günümüzde medrese eğitimi alan ve aynı zamanda örgün eğitime de devam eden öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler örgün eğitimde ana dilleri olan Türkçe ile medresede yabancı dil olan Arapça eğitimini beraber almaktadırlar. İki eğitim kurumuna beraber devam eden öğrenciler hem modern eğitim yöntemleriyle Türk dilinin temel dil becerilerini ve dil bilgisini hem de belli değişimler geçirmekle beraber geleneksel (ezberci yöntem) eğitim yöntemleriyle Arap dilinin temel dil becerileri ve dil bilgisini öğrenmektedir. Arapça ve Türkçe dillerinin dil ailesi, dişil – eril özellikleri, alfabe biçimleri ve fonetik gibi gramer açısından farklılıkları bulunmaktadır (Çelik, 2015). Ancak bu iki dilin tarihsel süreçteki birlikteliklerinden dolayı ortak kullanılan kelimeler de mevcuttur (Janid Baradi, 2020). Anlam ile telaffuz benzerliğine rağmen dil öğretimi yapan iki kurumun eğitim ortamları, öğretim metodları, öğretim strateji ve teknikleri, materyaller ile öğrenci hazır bulunuşlukları açısından farklılıkları daha çok ön plana çıkmaktadır. Bu farklılıkların öğrencinin dil öğrenme durumlarına katkısı perspektifinden örgün eğitim ve medrese eğitiminin karşılaştırılması, iki öğrenme ortamına yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi, öğrencilerin hangi dili daha iyi kavradıklarını ve hangi dilin kurallarına daha iyi hâkim olduklarını düşündüklerinin belirlenmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu ihtiyaca binaen yapılan bu araştırmanın amacı örgün eğitimle beraber medrese eğitimi alan öğrencilerin dil öğrenme metodu üzerine durum, görüş ve varsa sorunlarının tespitini yapmak, bu sorunların çözümü için önerilerde bulunmaktır.

Bu araştırmanın iki açıdan önem taşımaktadır. Birincisi medreselerde Arapça öğretimi ile okullardaki Türkçe öğretimindeki farklılıkları ortaya koymaktır. İkincisi ise dil öğretimi gerçekleştiren müderris ve anadil öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin, öğrenciler tarafından sorulara verilen cevaplar neticesinde kendi eksikliklerini görmeleri ve öğretim yöntemleriyle ilgili eksiklikleri gidermelerini sağlamaktır. Araştırmada esas olan problem cümlesi **“Örgün eğitimde ve medrese eğitiminde dil öğrenim metodunu öğrenciler nasıl değerlendirmektedir?”** şeklindedir. Alt problem olarak belirlenenler ise şunlardır:

1. Öğrenciler medresedeki Arapça öğretim metodunu nasıl değerlendiriyor?
2. Öğrenciler okuldaki Türkçe öğretim metodunu nasıl değerlendiriyor?
3. Dil öğretiminde öğrencilerin gördüğü eksiklikler nelerdir?
4. Medresedeki Arapça ile okullardaki Türkçe öğretiminin dil öğretim metodu açısından farklılıkları nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde yapılan araştırmada kullanılan Çalışma Grubu, Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Analizi çalışmalarına yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmadan bireysel görüşme formu verilen 30 öğrenci bulunmaktadır. Bireysel görüşme formlarını dolduran 30 öğrencinin her biri **“Ö1, Ö2, Ö3, ...”** şeklinde kodlanmıştır. Bu öğrencilerle ilgili kişisel bilgiler Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Kişisel Bilgi Frekansları

Değişken	Düzey	f
Cinsiyet	Kadın	0
	Erkek	30
Sınıf Seviyesi	7.Sınıf	10
	8.Sınıf	20
Medreseye Devam Durumu	Evet	30
	Hayır	0

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aşamasına geçmeden önce yabancı dil ve Türkçe öğretimi alanında uzman olan öğretim üyelerine kimlerle görüşüleceği ve nasıl sorular sorulacağı konusunda görüş alınmış ve edinilen fıkirlere göre düzenlemeler yapılmıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Tarama modelinde nitel araştırma yöntemi için 5 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Öğrencilere uygulanan bu açık uçlu sorulardan oluşmuş görüşme formlarındaki sorulara ise öğrencilerin gönüllük esasına dayalı, kimlik bilgisi alınmadan içtenlikle cevap vermeleri istenmiştir. Her bir form öğrenci ismi alınmadığı için her öğrenciye karşılık gelecek şekilde “Ö1, Ö2, ..., Ö30” şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme formlarından elde edilen verilerin çözümlenmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler her biri soru başlığı altında aynı konu alanına giren kodlamalarla tablolastırılmış, her bir soruya verilen cevapların frekansları belirlenmiştir. Tablolardaki kodlamalardan kategorilere ve bu kategorilerden ise 5 temaya ulaşılmıştır. Sonuç, tartışma ve öneriler bölümünde bu temalar öğrenci görüşleriyle desteklenerek sunulmuştur. Daha önce elde edilen verilerde “Ö1, Ö2, ..., Ö30” şeklinde kodlanan öğrencilerin sonuç bölümünde görüşlerine atf yapılırken hangisine ait olduğu belirtilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerle açık uçlu sorular kullanılarak yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 2. Medresede Arapça Eğitimi Alan Öğrencilerin Gördüğü Sorun ve eksiklikler

Soru	Kodlamalar	f
Size göre medresedeki Arapça öğretimde sorun ve eksiklikler nelerdir?	Teknolojinin yetersiz kullanımı (Bilgisayar, akıllı tahta, internet vb.)	20
	Pratik eksikliği	20
	Materyal eksikliği (Görsel sunumlar, ders kitapları, yazı tahta, etkinlik kağıtları vb.)	10
	Dil bilgisi ve kural ağırlıklı olması	5
	Ders süresinin fazlalığı	3
	Sabit kitaplardan ezber yapılması	2
	Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmaması	1
	Bilgilerin basitleştirilerek verilmemesi	1
Toplam		62

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde 30 öğrencinin 20’si medresede dil öğretimi yapılırken teknoloji kullanımının yetersiz olduğunu ve pratik eksikliğini bulduğunu ifade etmiştir. Bu durum çoklu öğrenme ortamı oluşturmayı engellemektedir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim kurumlarında ise dil eğitimi yapılırken akıllı tahta, tablet, internet, bilgisayar, tepegöz, web tabanlı programlar gibi birçok teknolojik imkândan faydalanılmakta ve çoklu öğrenme ortamı oluşturularak birden fazla duyuya hitap edilmektedir. Ayrıca MEB’e bağlı örgün eğitim kurumlarında anadil olarak Türkçe eğitimi yapılırken öğrencilerin günlük hayatta konuştukları dil olması nedeniyle çokça pratik yapılmakta ve ders kitapların konuşma becerisine yönelik birçok kazanımla pratik yapılması sağlanmaktadır.

Öğrencilerden elde edilen verilerde göze çarpan bir diğer husus ise 30 öğrencinin 10’unun ifade ettiği medresede dil öğretimi yapılırken materyal eksikliğini olmasıdır. Bu hususta ise okullarda Türkçe eğitimi yapılırken yazı tahtası, pano, oyun kartları, etkinlikler, çalışma kağıtları, tablolar, görsel sunumlar gibi birçok farklı materyal kullanılarak birden fazla duyuya seslenilmeye çalışılmaktadır. Bu şekilde yapılarak çoklu öğrenme ortamı oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Ayrıca Tablo 2 incelendiğinde medreselerde dil öğretiminde sorun olarak gördüklerini ifade ederken 30 öğrencinin 5’i dil bilgisi ve kural ağırlıklı olmasını, 3’ü ders süresinin fazlalığını, 2’si sabit kitaplardan ezber yapılmasını, 1’i farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmamasını, 1’i ise bilgilerin basitleştirilerek verilmemesini söylemiştir.

Tablo 3.Örgün Eğitimde Türkçe Eğitimi Alan Öğrencilerin Gördüğü Sorun ve Eksiklikler

Soru	Kodlamalar	f
Size göre okuldaki Türkçe öğretiminde sorun ve eksiklikler nelerdir?	Bireysel ilgilenmenin olmaması	20
	Sınıfların çok kalabalık olmasından öğretmen, öğrenciyle iletişiminin zayıflaması	20
	Önceki konuların tekrarının yapılmaması	10
	Ders geçmenin kolay olması	7
	Öğrenme amacının belli olmaması	5
	Ders kitaplarının yetersizliği (Konu anlatımının olmaması)	4
	Metinler içinde kopukluklar olması	3
Toplam		69

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde verilerde 30 öğrenciden 20'si MEB'e bağlı örgün eğitim kurumlarında dil öğretimi yapılırken bireysel ilgilenmenin olmadığı ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı iletişimin zayıf olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Medreselerde öğrenci sayısının az olmasından ötürü Müderris başına 1-10 arası öğrenci düşmektedir. Bu nedenle dil öğretim yapılırken öğrencilerin hepsi ile iletişim sağlanıp geri dönütler anında alınmakta ve bireysel ilgilenme sağlanıp kısmen eğitim bireyselleştirilmektedir. Ancak öğrencilerin de ifade ettiği gibi MEB'e bağlı eğitim kurumlarında öğretmen başına 20-40 arası öğrenci düşmekte ve bu durum öğrencilerle iletişim kurmayı, anında dönüt almayı, bireysel ilgilenmeyi zorlaştırmaktadır.

Ayrıca 30 öğrencinin 10'u önceki konuların tekrarının yapılmadığını, 7 ise ders geçmenin kolay olduğunu ifade etmiştir. Medreselerde öğrenciler derslerini gördükten sonra bir üst dersi alan öğrencinin yanına gider ve dersini onun yanında tekrar eder. Böylece her gün aldığı dersi tekrar ederek pekiştirir. Örgün eğitimde ise bu uygulama okul saatlerinin sınırlılığından yeterince yapılamamakta ve tekrar işi veli ile öğrenciye bırakılmaktadır.

Yukarıda sayılan veriler dışında tablo 3 incelendiğinde okuldaki Türkçe öğretiminde gördükleri eksiklikleri ifade ederken 30 öğrencinin 5'i öğretim amacının tam belli olmaması, 4'ü konu anlatım kitaplarının olmaması ve 3'ü ise metin içi kopukluk olduğunu söylemiştir.

Tablo 4.Öğrencilerin Türkçe ve Arapça Dillerinin Öğretim Metodunu Karşılaştırması

Soru	Kodlamalar	f
Türkçe ve Arapça öğretimini dil öğretim metodu açısından karşılaştırırsanız, neler söylersiniz?	Arapça derslerinde birebir ilgilenme ile bireysel öğrenmenin sağlanması	15
	Türkçe öğretiminde pratiğin olması	11
	Arapça derslerinden sonra konular akran öğretimiyle tekrar edilmesi	10
	Türkçe öğretiminde etkinliklerin daha yoğun olması	9
	Türkçe öğretiminde teknolojiinden faydalanılması	8
	Arapçada tam öğrenmeden bir sonraki konuya geçilmemesi	8
	Türkçe öğretiminde materyal zenginliğinin olması	7
	Arapçada öğretim süresinin fazla olması daha iyi öğrenmeyi sağlaması	3
Toplam		71

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde 30 öğrencinin 15'i Arapça öğretiminde bireysel ilgilenmenin sağlandığını, 11'i Türkçe öğretiminde pratik yapma imkânının olduğunu, 10'u Arapça öğretiminde akran öğretimi vasıtasıyla konu tekrarın yapılmasını, 9'u Türkçe öğretiminde etkinliklerin daha yoğun olduğunu, 8'i Arapça öğretiminde tam öğrenme gerçekleşmeden bir sonraki konuya geçilmediğini ve Türkçe öğretiminde teknolojiinden faydalandığını, 7'si Türkçe öğretiminde materyal zenginliğinin olduğunu, 3'ü ise Arapça öğretiminde ders süresinin fazla olduğunu ifade etmiştir.

Bu veriler incelendiğinde öğrenciler Türkçe öğretiminde faydalı olarak gördükleri teknoloji kullanımı, materyal zenginliği, 7 saat ders olmasını, etkinlikleri yoğun olmasını ve pratik imkânını Arapça öğretimi için bir eksik olarak değerlendirmektedir. Ayrıca Arapça öğretimde sınıf mevcudunun azlığından ötürü bireysel ilgilenme imkânının olmasını, akran öğretimi ile konu tekrarının olmasını, konularda tam öğrenme gerçekleşmeden bir sonraki konuya geçilmemesi hususları ise öğrenciler tarafından Türkçe öğretimi için bir eksik olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 5.Medreselerdeki Arapça Öğretimi ile İlgili Öğrencilerin Önerileri

Soru	Kodlamalar	f
Arapça dilinin daha iyi öğretilmesi için neler önerirsiniz?	Teknolojinin daha çok faydalanılmalı (Bilgisayar, akıllı tahta, internet vb.)	22
	Pratik yapmaya daha çok önem verilmeli	18
	Materyal çeşitliliği ve kullanımı artırılmalı	10
	Ders esnasında sadece Arapça konuşulmalı	3
	Türkçe dil bilgisi ile kıyaslanarak anlatılmalı	2
	Yurt dışı seyahatler düzenlenmeli	1
Toplam		56

Tablo 5’te öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde Arapça öğretiminde 30 öğrencinin 22’si teknolojiye faydalanılmasını, 18’i pratik yapmaya daha çok önem verilmesini, 10’u materyal çeşitliliğinin artırılmasını, 3’ü ders esnasında sadece Arapça konuşulmasını, 2’si Türkçe dil bilgisi ile kıyaslanarak anlatılması, 1’i ise yurt dışı seyahatlerin yapılmasını önermektedir. Veriler analiz edildiğinde öğrencilerin geneli Tablo 2’deki Arapça öğretiminde gördükleri eksiklikleri bu bölümde öneri olarak sunmaktadır.

Tablo 6.Okullardaki Türkçe Eğitimi ile İlgili Öğrencilerin Önerileri

Soru	Kodlamalar	f
Türkçe dilinin daha iyi öğretilmesi için neler önerirsiniz?	Sınıf mevcutlarının azaltılarak bireysel ilgilenmenin artırılması	20
	Konu tekrarı ve akran öğretimi yapılmalı	11
	Derslerin geçilmesi zorlaştırılmalı	10
	Konular tam öğrenilmeden bir sonraki konuya geçilmemeli	5
	Konuların daha düzenli olarak öğretilmesi	4
	Ders kitaplarının zenginleştirilmesi	3
	Öğrenme amacının belli olması	3
	Gündelik yaşamla ilişkilendirilmeli	1
Toplam		57

Tablo 6’te öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde Türkçe öğretiminde 30 öğrencinin 20’si sınıf mevcutlarının azaltılması ve bireysel ilgilenmenin artırılmasını, 11’i konu tekrarı ve akran öğretimine önem verilmesini, 10’unun ders geçmenin zorlaştırılmasını, 5’i konu tam öğrenilmeden bir sonraki konuya geçmemesini, 4’ü konuların daha düzenli dağıtılmasını, 3’ü ise ders kitaplarının zenginleştirilmesi ve öğrenme amacının daha net öğretilmesini önermektedir. Bu tablodaki veriler analiz edildiğinde öğrencilerin geneli tablo 3’ teki Türkçe öğretiminde gördükleri eksiklikleri bu bölümde öneri olarak sunmaktadır.

Öğrencilerin yukarıdaki açık uçlu sorulara verdikleri cevapların genel olarak frekansları incelendiğinde;

Öğrencilerin Arapça öğretiminde gördüğü sorunlar ile Arapça öğretiminin daha verimli olması için sunduğu önerilerde uyumluluk görülmüş ve 3 başlık ön plana çıkmıştır. Bunlar ise; teknoloji, materyal ve öğrenilen dilin pratik olarak kullanımıdır.

Öğrencilerin Türkçe öğretiminde gördüğü sorunlar ile Türkçe öğretiminin daha verimli olması için sunduğu önerilerde uyumluluk görülmüş ve 2 başlık ön plana çıkmıştır. Bunlar ise; sınıf mevcutlarının fazla olmasından kaynaklı bireysel ilgilenme ders geçmenin kolay olmasıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilere uygulanan bireysel görüşme formlarından elde edilen verileri aşağıdaki başlıklar altında gruplandırarak incelemek mümkündür:

Dil Öğretiminde Teknolojiden Faydalanılması

Fransızcadan dilimize geçen teknoloji kavramı, Türk Dil Kurumu resmî sitesindeki Türkçe sözlükte “Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi veya uygulayım bilimi.” şeklinde tanımlanmaktadır. Teknoloji kavramı, özellikle sanayi

devrimiyle beraber hayatımıza girmiş ve günümüzde hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da varlığını hissettirerek eğitim teknolojileri kavramını oluşturmıştır.

Eğitim teknolojisi; öğrenmeyi kolaylaştırmak ve performansını artırmak için uygun teknolojik süreçlerin ve kaynakların oluşturulması, kullanılması ve yönetilmesini kapsayan etik uygulama ve çalışma alanıdır (Onan, 2015). Onan'ın bu tanımına ek olarak eğitim teknolojilerinin faydalarını şöyle sıralayabiliriz; öğretimi daha verimli bir hale getirecek şekilde sistemleştirmek, öğrenci merkezli olarak eğitimi bireyselleştirmek, farklı araştırma alanları oluşturmak, öğrenilen bilgilere uygulama alanı sunmak, öğretimin sürekliliğini sağlamak, eğitimde motivasyon sağlamak, eğitim alanında olumlu atmosfer oluşturmak ve öğrenci yeteneğini entegre etmek (Alpar, Batdal ve Avcı, 2007).

Bu çalışma ile öğrencilere verilen bireysel görüşme formlarında medresede Arapça eğitimi yapılırken teknolojiye yeteri kadar faydalanılmadığı öğrenciler tarafından da ifade edilmiştir. Nitekim "Size göre medreselerdeki Arapça öğretiminde sorun ve eksiklikler nelerdir?" sorusuna Ö1 olarak kodlanan öğrenci "Okullardaki gibi akıllı tahtalar medresede yok. Teknoloji ile beraber Arapça öğretiminin daha fazla etkili olacağına inanıyorum.", Ö10 olarak kodlanan öğrenci "Teknolojiden yeterli derece faydalanmamak", Ö3 olarak kodlanan öğrenci "Teknolojiden fazla yararlanamıyoruz. İnternet üzerinden Arapça derslerini dinlenilmesi faydalı olabilir." şeklinde cevap vermiştir.

Eğitimde özellikle yabancı dil öğretiminde bilişim teknolojilerinin kullanımı hem görsel hem de işitsel olarak sunma imkânı sunduğundan öğrenmeyi daha kalıcı kılarak öğrencilere de her yönden hitap etmektedir (Birinci, 2019). Bu bağlamda sadece dil öğretiminde değil eğitimin ve öğretimin her alanında öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğrencilerin performansını artırmak, bireysel ve çoklu öğrenmeler sağlamak, tekrar olanakları sunan ve farklı öğrenme alanlarına hitap eden dokümanlarla kalıcı öğrenmeler oluşturmak için medreselerde Arapça eğitimi yapılırken eğitim teknolojilerinden faydalanılmalıdır.

Dil Öğretiminde Materyal Kullanımı

Günümüzde öğretimin temel esaslarını oluşturan araç ve gereçleri ifade etmek için kullanılan öğretim materyalleri kavramını Yaşar (2004, s.104) "Öğrencilerde bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirmede kullanılan tüm araç, gereç ve kaynaklardır." şeklinde tanımlamaktadır. Bilindiği üzere öğretimde araç ve gereç kullanımının artırılmasının yani materyal kullanımının fazlaştırılmasının en önemli amacı kalıcı ve kolay öğrenmeler sağlamaktır. Bir öğrenme ne kadar fazla duyu organına hitap ederse o derece kalıcı, etkili ve anlamlı hale gelerek davranış oluşturur. Bu nedenle tüm öğretim alanlarında kalıcı davranış değişiklikleri ve öğrenmeler oluşturmak için birden fazla duyu organına hitap eden öğretim materyallerinin kullanımı zorunlu hale gelmiştir (Çelik, 2010).

Öğrencilere verilen bireysel görüşme formunda "Size göre medreselerdeki Arapça öğretiminde sorun ve eksiklikler nelerdir?" sorusuna Ö1 olarak kodlanan öğrenci "Okullarda akıllı tahtalar var ama medreselerde bunlar yok.", Ö9 olarak kodlanan öğrenci "Tahta ve görsel materyaller kullanılmıyor." şeklinde cevap vermiştir. Ayrıca "Arapça dilinin daha iyi öğrenilmesi için neler önerirsiniz?" sorusuna Ö1 olarak kodlanan öğrenci "Hocaların dersi daha açık materyaller üzerinden anlatması", Ö9 olarak kodlanan öğrenci "Hocaların tahta ve görsel materyaller kullanmasını tavsiye ederim." şeklinde cevap vermiştir. Bu cevaplar medreselerde Arapça dil eğitimi yapılırken gerektiği kadar eğitim materyali kullanılmadığını göstermektedir.

Özellikle dil öğretiminde temel dil becerilerinin eğitimi için görsel-işitsel materyaller önemli bir işleve sahiptir. Eğitim ortamında kullanılacak kitap, tahta, bilgisayar, video, film, çalışma kâğıtları, görsel dokümanlar vb. ile birçok duyu organına hitap ederek dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel beceriler daha kısa sürede ve daha kalıcı şekilde edinilir. Bu nedenle medreselerde Arapça dil eğitimi yapılırken hem çoklu öğrenme ortamı oluşturma hem de kalıcı öğrenmeler sağlamak için eğitim materyallerinden faydalanılmalıdır.

Dil Öğretiminde Konuşma Becerisi

Dünya genelinde dil eğitimi temel dil becerileri olarak bilinen dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört başlık altında yapılmaktadır. Bu becerilerden konuşma, genel olarak duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarımına denilmektedir (Güneş, 2021). Bu aktarımın gerçekleşmesi için duygu ve düşüncelerin muhabata sunulacak biçimde zihinde tasarlanması daha sonra bu tasarımın kodlanarak dil aracılığıyla sunulmasını gerektirmektedir. Bu nedenle dil öğretiminde ve özelliklere yabancı dil öğretiminde öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri konuşma becerisidir.

Bu zorluğu öğrenciler, verilen bireysel görüşme formunda “Size göre medreselerdeki Arapça öğretiminde sorun ve eksiklikler nelerdir?” sorusuna Ö3 olarak kodlanan öğrencinin “*En önemli sorun pratik Arapçaya fazla önem verilmemesi*”, Ö15 olarak kodlanan öğrenci “*Medreselerde pratik Arapça büyük bir sorun*”, Ö2 olarak kodlanan öğrenci “*Alman derslerin pratiğe dökülememesi*” şeklinde cevap vererek ortaya koymuştur.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin doğru bir şekilde aktarabilmesi için tüm becerileri birlikte kullanabilmesi gerekmektedir. Bu ise öğrencilerde dil hakimiyeti oluşturacaktır. Ancak dil hâkimiyeti, dilin sadece aktif kullanımıyla gerçekteşir (Wagner, 1983 Akt: Yalçın, 2021). Öğrencilere verilen görüşme formlarından “Arapça dilinin daha iyi öğretilmesi için neler önerirsiniz?” sorusuna bu durumun farkında olan öğrencilerden Ö3 olarak kodlanan “*Mümkünse Arap topraklarında bir süre kalarak pratik yapmak*”, Ö14 olarak kodlanan “*3-4 ay Arapların arasında kalmak*”, Ö7 olarak kodlanan “*Arap ülkelerine gidip pratik yapmak*” şeklinde cevap vererek konuşma becerisinin gelişebilmesi için pratiğin yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Nitekim Fakhouri (2020) çalışmasında, dil öğretiminde özellikle konuşma becerisi için iletişimsel pratiğin olmasının yabancı dil öğrenmede en başarılı yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca dil öğretiminde öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri, konuşma becerisidir. Bu nedenle medreselerde dil öğretimi yapılırken konuşma becerisine daha fazla önem verilmeli ve konuşma pratiğini sağlayacak yöntem ile teknikler kullanılmalıdır.

Kalabalık Sınıflar ve Eğitimde Bireysellik

Türk eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte öğrenci merkezli eğitim üzerine ülkemizde birçok çalışma yapılmıştır. Öğrenci merkezli eğitimin bilinen nihai hedefi eğitimin bireyselleşmesi hususudur. Ancak Türk eğitim sisteminde bireysel eğitimin önünde engel olarak bilinen fakat pek de tartışılmayan önemli sorunlarından biri de kalabalık sınıf sorunudur, bu sorunu gelişmiş ülkeler çözmüş olmasına rağmen ülkemizde üzerinde yeterince durulmamaktadır (Yaman, 2006). Bu kalabalık sınıf problemi öğrenci ve öğretmen iletişimini zayıflatmakta, bireysel ilgiyi engellemekte, öğrencinin eksik öğrenmelerinin anında tespitini ve geri dönütünü ortadan kaldırmaktadır. Ayrıca kalabalık sınıflarda eğitime devam eden öğrenciler, ders sonrasında öğretmen ile birebir görüşme olanağı bulamamakta, çalışmalarının başarısı hususunda geri dönüt alamamaktadır. Diğer taraftan sınıfta tartışma yolu ile dersin içerik ve amacının berrak hâle getirilmesi güçleşmektedir (Bakioğlu, 1996 Akt: Yaman, 2010). Bunlara ek olarak Aydın (1998), kalabalık sınıflarda öğrencilerin güdülenmede sorun yaşadığına ve öğrencilerin güdülenmesi için ekstra bir zamana ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir. Kalabalık sınıfların oluşturduğu bir diğer sorun ise öğretmen-veli iş birliğinin sağlanamamasıdır. Öğrenci sayısının fazlalığından öğretmenler, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını fark edememekte ve tüm velilerle iletişime geçememektedir.

Tüm bu sorunlar öğrencilerle yapılan bireysel görüşme formlarında da görölmektedir. Nitekim öğrencilere verilen bireysel görüşme formlarındaki “Size göre okuldaki Türkçe öğretiminde sorun ve eksiklikler nelerdir?” sorusuna Ö30 olarak kodlanan öğrenci “*Öğretmenler, öğrencilerle fazla ilgilenmiyor.*”, Ö25 olarak kodlanan öğrenci “*30-40 kişilik sınıflarda kalabalıktan dolayı öğrenciler dersi önemsemiyor.*”, Ö2 olarak kodlanan öğrenci “*Birebir ilgilenme yok.*” şeklinde cevap vererek ifade etmiştir. Ayrıca formda bulunan “Türkçe dilinin daha iyi öğrenilmesi için neler önerirsiniz?” sorusuna ise Ö12 olarak kodlanan öğrenci “*Öğretmenlerin öğrencilere daha ilgi göstermesi*”, Ö5 olarak kodlanan öğrenci “*Sınıftaki öğrenci sayısı azaltılırsa daha iyi olur.*”, Ö13 olarak kodlanan öğrenci “*Birebir öğrenciyle ilgilenen öğretmenler olsa daha iyi olur.*” şeklinde cevap vererek sınıfların kalabalık olması nedeniyle bireysel ilginin olmadığı konusuna dikkat çekmiştir. Tüm bu problemlerin ortadan kalkması için yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı Türk eğitim sisteminde öğrenci merkezli bir eğitim oluşabilmesi gayesiyle sınıf mevcutlarının azaltılması, bireysel ilginin artırılması ve eğitimin bireyselleşmesi için daha çok çalışma yapılması gerekmektedir. Nitekim Dobson (1974) da sınıfların 6 ya da 8 kişilik olması kalabalık sınıflarda dil öğretimi için hem bireysel ilgilenmeyi hem de bir derste öğretmenin öğrenci başına ayıracağı süreyi artıracağı önerisinde bulunmaktadır.

Ölçme ve Değerlendirme İşlemleri

Eğitimde ölçme ve değerlendirme yapmanın temel amacı farkları görebilmektir. Eğitim sisteminin içine alınan bireyin sürecin başındaki durumu ile sürecin sonundaki durumu arasındaki farkı ayırt ederek süreç hakkında bilgi edinmek gayesiyle yapılan ölçme ve değerlendirme işlemi dil öğretiminde de önemli bir unsurdur. Dil öğretim sürecinde kullanılacak olan ölçme aracı dil öğretiminin çok boyutlu olarak gerçekteşmesinden dolayı oldukça önemlidir (Altımişdört, 2010). Yapılacak olan ölçme ve değerlendirme işlemi; okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin tamamını kapsamalıdır (Dönder, Elaldı ve Özkaya, 2012).

Öğrencilere verilen bireysel görüşme formlarındaki “Size göre okuldaki Türkçe öğretiminde sorun ve eksiklikler nelerdir?” sorusuna Ö19 olarak kodlanan öğrenci “*Sınıf geçmenin kolay olması*”, Ö22 olarak kodlanan öğrenci “*Konuğu tam anlamadan öğretmenin bir sonraki konuya geçmesi*”, Ö27 olarak kodlanan öğrenci “*Ders geçmek kolay olduğu için öğrenciler umursamıyor.*” şeklinde cevap vermiştir. Ayrıca formdaki “Türkçe dilinin daha iyi öğrenilmesi için neler önerirsiniz?” sorusuna ise Ö19 olarak kodlanan öğrenci “*Derslerde disiplinin artması ve ders geçmenin zorlaştırılması*”, Ö15 olarak kodlanan öğrenci “*Bir konu anlaşılmadan diğer konuya geçilmemesi*” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde Türkçe öğretiminden dil becerilerinin öğrenilme seviyelerinin ölçme ve değerlendirilmesinde eksiklikler olduğu ortaya çıkmaktadır.

Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme hem süreç hem de ürün odaklı olmalıdır. Özellikle ürün odaklı olan ölçme ve değerlendirme araçları hazırlanırken dilin dört temel becerisini kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır. Ayrıca dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme araçları uluslararası kabul edilen dil seviyelerine “A1, A2, B1, B2, C1, C2” uygun olarak hazırlanmalı ve öğrenci başarılı olduğu takdirde diğer seviyeye geçmelidir. Bu seviyeler birbiri üzerine inşa edilmektedir. Herhangi bir seviyenin yeteri kadar öğrenilmemesi bir sonraki seviyedeki öğrenmeyi olumsuz etkilemekte veya engellemektedir. Tüm bu hususlara dikkat edilerek okullardaki Türkçe öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının daha dikkatli düzenlenmeleri gerekmektedir.

Yapılan araştırmadan öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde dil öğretiminde görülen eksiklik ve önerilerde birçok ortak nokta bulunmakla beraber kısmi olarak farklılaşmaktadır. Bu ortak noktalar; medreselerdeki Arapça öğretiminde teknoloji kullanımının yetersizliği, materyal eksikliği, kural ağırlıklı olması ve konuşma pratiği eksikliği, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmaması; okullardaki Türkçe öğretiminde ise sınıf mevcutlarının kalabalık olması, eğitimin bireyselleşmemesi, bireysel ilginin olmaması, geri dönütün zayıflığı şeklindedir.

Tüm bu sonuçlar incelendiğinde hem medreselerde hem de okullarda dil öğretimin de araştırma yapacak olanlara ve uygulayıcılara daha etkili ve kalıcı bir öğretim sağlamak için şu öneriler sunulabilir:

Medreselerdeki Arapça öğretiminde teknolojiden ve teknolojik araç-gereçlerden (Bilgisayar, internet, tablet, web tabanlı uygulamalar vb.) daha fazla faydalanılarak çoklu öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

Medreselerdeki Arapça öğretiminde ders kitapları dışında farklı materyaller (Akıllı ve yazı tahtası, çalışma kâğıtları, sunum sonu etkinlikleri, kazanım kavrama testleri, görsel sunular vb.) kullanılarak zenginleştirilmiş öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.

Medreselerdeki Arapça öğretiminde temel dil becerilerinden sadece anlama boyutuna odaklanan kural öğretim metodunun yanında anlatma becerisini de içeren yazma ve konuşma boyutlarına yönelik daha yoğun pratikler yapılmalıdır.

Arapça eğitimi alan öğrencilerin konuşma becerileri geliştirmek için imkânlar dâhilinde yurt dışı gezileri yapılabilir ya da misafir öğrenciler getirilebilir.

Medreselerdeki Arapça öğretiminde öğrencinin ihtiyacına göre farklı dil öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır.

Medreselerde Arapça eğitimi basitten-karmaşığa, kolaydan-zora, açıklık, hayatilik, somuttan-soyuta, yaparak yaşayarak öğrenme gibi eğitimin temel ilkelerine göre düzenlenerek yapılmalıdır.

Okullardaki Türkçe öğretiminde sınıf mevcutları azaltılmalı, eğitim bireyselleştirilmeli ve bireysel ilgi artırılmalıdır.

Okullardaki Türkçe öğretiminde öğrenme amacı öğrencilere daha net açıklanmalı ve öğrendiklerini hayata aktarmaları sağlanmalıdır.

Okullardaki Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araçları daha iyi geliştirilmeli, öğrenciler edinmeleri gereken becerileri edinmeden bir sonraki beceriyi öğrenmeye geçmemelidir.

Etik Beyan

“Örgün Eğitimle Beraber Arapça Eğitimi Alan Öğrencilerin Dil Öğretim Metoduna Yönelik Görüşleri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme

için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Siirt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'nun 01.02.2024 tarihli ve 6357sayılı toplantısında alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmaya olan katkıları eşit düzeydedir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada yazarlar, diğer kişi veya kurumlar arasında çıkar atışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aksan, D. (2000). *Her yniyle dil ana izėileriyle dil bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alpar, D., Batdal, G. ve Avcı, Y. (2007). *ğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları*. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 19-31.
- Altımdrt, G. (2010). *Yabancı dil ğretiminde nasıl bir lme-değerlendirmeye gerek vardır*. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3(2), 175-200.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bağcı, H. M. (2009). *Medrese eğitiminde hadis birikimi–Diyarbakır rneği-*. şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi, 1,45-59.
- Birinci, F. G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin ğretiminde ğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile teknoloji uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Trkiat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- elik, G. M. (2015). *Türkçe-Arapça ism-i mevsl, izfet, sıfat, hl ve bileşik cümlelerin karşıtsal zmlemesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dobson, M. J. (1974). *Effective techniques for English conversation groups*. Washington: Newbury House Publishers
- Dnder, A. Elaldı, ř. ve zkaya, . M. (2012). *ğretim elemanlarının niversite düzeyindeki temel İngilize ğretiminde kullanılabilecek tamamlayıcı lme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri*. Turkish Studies, 7(1), 953-968.
- En-Nebhânî, T. (2001). *İslm Nizamı*. Beyrut: Dr-ul Ummah.
- Ergin, M. (2023). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Erman, U. (2018). Siirt medreselerinde Arapça dil eğitiminin mahiyeti üzerine. şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi 10(4), 1455-1472.
- Fakhouri, S. (2020). *Ana dili Arapça olmayanlara konuşma becerisinin öğretilmesi -teori ve pratik-* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe ğretilimi yaklaşım ve modelleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- <https://sozluk.gov.tr/>
- Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.) (2013). *Yabancılarla Türkçe ğretilimi içinde*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Onan, A. (2015). *Sağlık bilimleri eğitiminde benzetim temelli meslekler arası öğrenmenin öğrencilerin birey ve ekip performanslarına etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, . ve Altun, E. (Ed.) (2010). *ğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- şanal, M. (2003). *Osmanlı Devleti'nde medreselere ders programları, ğretim metodu, lme ve değerlendirme, öğretimde ihtisaslaşma bakımından genel bir bakış*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14 (1), 149-168.
- Timurtaş, A. (2008). *Botan mderrislerinin Piri Molla Muhammed Zuvnėi*. İstanbul: Kent Yayınları.
- Yalçın, C. (2021). *Yabancı dil ğretiminde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik alıştırma tpolojileri*. Turkish Studies-Language, 16(1), 515-525.
- Yaman, E. (2006). *Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: Büyük sınıflar ve sınıf yönetimi*. Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4,3, 261-274.
- Yaman, E. (2010). *Kalabalık sınıfların etkileri: Öğrenciler ne dşniyor?*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(2), 403-414.
- Yaşar, O. (2004). *İlköğretim Sosyal bilgiler derslerinde görsel materyal kullanımı ile Coğrafya konularının eğitimi ve ğretilimi*. Milli Eğitim Dergisi, 163, 104-119.
- Yayla, A., Kazancı, E., Alav, ., Demir, M. ř. ve Usta M. E. (2017). *Medreselerde Eğitimsel Bir Geçmişi Olan Kişilerin Medrese Eğitimine İlişkin Grşleri*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstits Dergisi, 14(39), 486-503.
- Janid Baradi, A. (2020). *Translanguaging among Arab students acquiring Turkish as a second language*(Master's Thesis). İstanbul Aydın University, Institute Of Graduate Studies, İstanbul.

EXTENDED ABSTRACT

Findings Based on Individual Interviews with Students. The data obtained from individual interview forms applied to students revealed the following results: Through this study, it was observed that students expressed insufficient use of technology in Arabic teaching within madrasahs. In response to the question, "What are the problems and shortcomings in Arabic teaching in madrasahs?" student coded as S1 stated,

"Smartboards like those in schools are not available in madrasahs. I believe Arabic teaching would be more effective with technology." Similarly, S10 mentioned, "The insufficient use of technology," and S3 commented, "We cannot benefit much from technology. Listening to Arabic lessons online could be helpful." The use of information technology in education, particularly in foreign language teaching, provides opportunities for both visual and auditory presentation, making learning more permanent and appealing to students in various ways (Birinci, 2019). Therefore, not only in language teaching but also in all areas of education and teaching, utilizing educational technologies can facilitate learning, improve student performance, provide opportunities for individual and collaborative learning, offer repetition, and create lasting learning through materials targeting different learning domains. In another interview format, students were asked the question, "What are the problems and shortcomings in Arabic teaching in madrasahs?" Student S1 stated, "There are smartboards in schools, but not in madrasahs," and student S9 noted, "Boards and visual materials are not used." Furthermore, in response to the question, "What suggestions do you have for improving Arabic learning?" student S1 said, "Teachers should explain lessons through clearer materials," while S9 suggested, "I recommend that teachers use boards and visual materials." These responses indicate that sufficient educational materials are not being utilized in Arabic teaching in madrasahs. Visual-auditory materials play a crucial role, particularly in teaching basic language skills. Books, boards, computers, videos, films, worksheets, and visual documents that engage multiple senses can help students acquire fundamental skills like listening, speaking, reading, and writing more effectively and permanently. Hence, Arabic teaching in madrasahs should incorporate more diverse materials to create multi-dimensional learning environments and ensure lasting learning experiences. Another question asked in the interviews, "What are the problems and shortcomings in Arabic teaching in madrasahs?" received the following responses: S3 stated, "The most important issue is the lack of emphasis on practical Arabic," S15 remarked, "Practical Arabic is a major issue in madrasahs," and S2 commented, "The lessons are not applied in practice." These responses emphasize the necessity of integrating all language skills to ensure accurate communication of thoughts and emotions, which fosters language mastery. However, language mastery can only be achieved through the active use of the language (Wagner, 1983; cited in Yalçın, 2021). In response to the question, "What suggestions do you have for improving Arabic learning?", students aware of this need suggested solutions such as staying in Arabic-speaking regions (S3), living among Arabs for 3–4 months (S14), or traveling to Arab countries for practice (S7). Similarly, Fakhouri (2020) concludes that communicative practice is the most effective method for developing speaking skills in foreign language teaching. Speaking skills remain the most challenging aspect of language learning, making it imperative to prioritize speaking activities and techniques in madrasah-based language instruction. In terms of Turkish language teaching, students highlighted issues such as overcrowded classrooms and a lack of individual attention. In response to the question, "What are the problems and shortcomings in Turkish teaching in schools?" student S30 noted, "Teachers do not show much interest in students," S25 commented, "Due to overcrowded classes of 30–40 students, lessons are not taken seriously," and S2 mentioned, "There is no individual attention." When asked, "What suggestions do you have for improving Turkish learning?" student S12 said, "Teachers should pay more attention to students," S5 recommended, "Reducing class sizes would help," and S13 emphasized, "It would be better if teachers worked individually with students." To address these issues, class sizes must be reduced, and individualized attention must be increased within the student-centered framework of the Turkish education system, which is based on the constructivist approach. Dobson (1974) also suggests that limiting class sizes to 6–8 students in language teaching not only allows for individual attention but also increases the time teachers can dedicate to each student. Another point raised in the interviews was related to assessment and evaluation in Turkish teaching. When asked, "What are the problems and shortcomings in Turkish teaching in schools?" S19 noted, "It is too easy to pass courses," S22 mentioned, "Teachers move on to the next topic without ensuring comprehension," and S27 commented, "Students don't care because it is easy to pass." For the question, "What suggestions do you have for improving Turkish learning?" S19 suggested, "Increasing discipline and making it harder to pass courses," and S15 proposed, "Not moving on to the next topic before fully understanding the current one." These responses indicate shortcomings in the assessment and evaluation processes in Turkish teaching, particularly in measuring language skills effectively. Assessment in language teaching should focus on both processes and outcomes, incorporating tools that evaluate the four fundamental language skills (listening, speaking, reading, and writing). Additionally, assessment tools should align with internationally recognized language proficiency levels (A1, A2, B1, B2, C1, C2) and enable progression to higher levels upon mastery of the current level. Each level builds upon the previous one, and insufficient learning at any level negatively impacts subsequent learning. The data obtained from this study reveal both shared issues and variations in the problems and suggestions related to language teaching. Common points include insufficient use of technology, lack of materials, a focus on rules rather than practice, and limited

speaking activities in Arabic teaching at madrasahs. In Turkish teaching at schools, challenges include overcrowded classrooms, a lack of individual attention, insufficient feedback, and a limited focus on individualized education.