



Century of Türkiye Education Model and Arabic Education: Reception Skills

İsmail ERKEN¹

Abstract

This study aims to contribute to the development of a skills-based Arabic language curriculum aligned with Turkey's "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli." Implemented in the 2024–2025 academic year, this educational model promotes the holistic development of individuals by integrating national and spiritual values. While it includes a clear framework for teaching Turkish language skills, it lacks explicitly defined guidelines for foreign language instruction. Given that Arabic is taught at the pre-university level in Turkey through five different curricula, the Maarif Model is expected to necessitate a new, unified Arabic curriculum. This study employs a qualitative document analysis method to examine both the 2024 Maarif Model and the 2021 Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Based on this analysis, a skills-based curriculum framework is proposed for Arabic language instruction. The study specifically explores the implications of the Maarif Model for Arabic teaching and how CEFR-based skills can be effectively integrated into the curriculum. As a result, ten sample receptive skills (listening and reading) suitable for the A2+ level of Arabic are developed, including suggested content and performance descriptors for each. Due to the study's limited scope, recommendations regarding other language skills (speaking, writing, and interaction) are not provided. Nonetheless, this research aims to serve as a foundation for future efforts to develop an Arabic curriculum that is both skills-oriented and compatible with the goals of the Maarif Model.

Keywords Arabic Language Arabic Language Teaching Curriculum Skill

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Arapça Öğretimi: Alımlama Becerileri

Özet

Bu çalışma, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" çerçevesinde beceri temelli bir Arapça öğretim programı geliştirmeye katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. 2024-2025 öğretim yılında uygulamaya konulan Maarif Modeli, bireyin çok yönlü gelişimini hedefleyen bir eğitim yaklaşımı sunarken, yabancı dil öğretimi için açıkça tanımlanmış yönergeler içermemektedir. Türkiye'de okul öncesi ve üniversite öncesi eğitimde öğretilen Arapça için halihazırda beş farklı öğretim programı bulunmaktadır. Maarif Modeli'nin yeni bir Arapça öğretim programı geliştirilmesini gerektireceği öngörülmektedir. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle 2024 Maarif Modeli ve 2021 Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) dokümanlarını analiz ederek bu ihtiyaca yönelik bir beceri temelli müfredat çerçevesi önermektedir. Araştırma, Maarif Modeli'nin Arapça öğretimi üzerindeki etkilerini ve CEFR tabanlı becerilerin müfredata nasıl entegre edilebileceğini incelemiştir. Sonuç olarak, CEFR A2+ seviyesine uygun olarak Arapça öğretiminde alıcı becerilere (dinleme ve okuma) yönelik on örnek beceri geliştirilmiştir. Her beceri için önerilen içerik ve istenen özellikler de belirtilmiştir. Çalışmanın kapsamı sınırlı olduğundan, diğer dil becerilerine (konuşma, yazma ve etkileşim) yönelik öneriler sunulmamaktadır. Bu araştırma, Maarif Modeli ile uyumlu bir Arapça öğretim programı alanına katkı sunma amacı taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler Arap Dili Arapça Öğretimi Öğretim Programı Beceri

Article Info Makale Bilgisi	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
	21.04.2025	19.06.2025	30.06.2025	10.29228/ijlet.1681008

**Reference
Kaynakça** Erken, İ. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ve Arapça öğretimi: Alımlama becerileri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(2), 241-257.



Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireylerin çok yönlü gelişimini desteklemeyi amaçlayan ve 2024-2025 eğitim-öğretim döneminde 1, 5 ve 9. sınıflarda birçok derste uygulamaya geçen bir eğitim yaklaşımıdır. Bu model, akademik başarıyı desteklemekle birlikte öğrencilerin zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimlerini de ön planda tutar. Bu çerçevede, program öğrencileri eleştirel düşünme, analiz yeteneği ve ahlaki duyarlılıkla donanımlı bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Programda, dil becerileri temel alınarak Türkçe alan becerilerinin yanı sıra eğitimde değerler, sosyal-duygusal beceriler, çok yönlü bir okuryazarlık anlayışı ve diğer alan becerileri de vurgulanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Ancak, yabancı dillere özel bir vurgu bulunmamakta, Türkçe becerilerinin alımlama ve anlatma ekseninde geliştirildiği bir eğitim yapısı sunulmaktadır.

Türkiye’de üniversite öncesi eğitimde öğretilen yabancı dillerden biri de Arapçadır. Yeni geliştirilen Maarif Modeli çerçevesinde Arapça öğretiminde de program geliştirme sürecinin yaşanması bir ihtimaldir. Bu sebeple bu çalışma alanda var olan akademik yayın boşluğunu doldurmak için yapılmıştır. Bu çalışma:

- 1- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin dil eğitimi konusundaki perspektifini incelemeyi amaçlamaktadır.
- 2- Ayrıca modelin sunduğu yaklaşımın ulusal ve uluslararası eğitim standartlarına katkı sağlayıp sağlamayacağını inceleyecektir.
- 3- Arapça öğretimi açısından alan yazında belirtilen hususları program çerçevesinde ele alacaktır.
- 4- Mevcut Arapça öğretim programlarının ana yapısını ortaya koyacaktır.
- 5- Common European Framework of Reference (CEFR) metninden yola çıkılarak TYMM (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli) ile tekrar yazılması beklenen Arapça öğretim programında kullanılabilecek beceriler önermeyi hedeflemektedir.

Alan Yazın İncelemesi

Arapça öğretim programları ile ilgili alan yazın incelendiğinde konu hakkında az çalışmaya rastlanmıştır. Göze çarpan ilk çalışma Mehmet Zeki Aydın’a ait “*Eğitimde Program Geliştirme ve Arapça Dersi Öğretim Programı Üzerine*” isimli makaledir. 1996 yılında yayımlanmış makale konuyla ilgili genel bilgileri içerir. Kendi döneminde uygulanan program ve yeni yapılacak programlarla ilgili alan yazın incelemesi türünde bir araştırma makalesidir (Aydın, 1996).

Diğer bir çalışma daha çok müfredat üzerine odaklanmış olan uluslararası Arapça öğretim müfredatlarını karşılaştırmalı bir şekilde ele alan Murat Özcan’ın “*Türkiye’de ve Dünyada Arapça Öğretimi için Müfredat Geliştirme Çalışmaları ve İlköğretim Arapça Dersi Müfredatı için Bazı Öneriler*” isimli 2015 yılında yayımlanan makalesidir. Çalışma karşılaştırma sonrası Türkiye’de Arapça öğretim müfredatına yönelik bazı önerilerde bulunur (Özcan, 2015a).

Murat Demir’in “*İlköğretim 4. Sınıf Arapça Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*” isimli makalesinde de ele alınan sınıf düzeyinde öğretmenlerin görüşleri araştırılmıştır. Buna göre 4. Sınıf düzeyinde öğretmenlerin önerileri şunlardır:

- Programın içeriğinin sadeleştirilmesi ve hafifletilmesi
- Etkinlik ve alıştırmalara daha fazla yer verilmesi

- Programın öğrenci seviyesine daha uygun hale getirilmesi
- Becerilere yeterince zaman ayrılması
- Gruplar arası bireysel farklılıkların en aza indirilmesi
- Programın yeniden düzenlenmesi ve etkinliklerle ilişkilendirilmesi
- İçerikte dilin günlük yaşamda nasıl kullanılabileceğine ilişkin örnek sayısının artırılması
- Görsel videolar hazırlanması
- Öğretmenlere dil öğretme sürecinde kullanabilecekleri araç ve gereçlerin sağlanması
- Dört dil becerisini ölçen sınavların programa eklenmesi
- Süreç değerlendirmesinin yanı sıra somut verilere de ihtiyaç duyulduğunun belirtilmesi
- Ünitelere yönelik değerlendirme ve yıl sonu düzey belirleme sınavları yapılması
- Öğrenciler için bir dil gelişim dosyası hazırlanması (Demir, 2015).

Hüseyin Polat'ın Arapça öğretim programı hakkında öğretmen adaylarının görüşlerini araştırdığı makalesi, öğretmen adaylarının mevcut programlar hakkında görüşlerini incelemesi açısından değerlidir. Bu sebeple ele alınan makalede öğretmen adaylarının görüşlerine göre şu önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi
- Sınıflardaki öğrenci sayısının 12-20'ye düşürülmesi
- Öğretmenlerin güncel araç ve gereçleri kullanarak doğal bir ortam oluşturması
- Öğrencilerin güdülenmesi için Arapçayı öğrenmelerinin nedenlerini anlamaları sağlanması
- Programa uygun ders kitaplarının ve diğer ders materyallerinin hazırlanması
- Ders kitaplarının birbirini tamamlayıcı nitelikte olması ve programı yazan kişi veya ekip tarafından kaleme alınması
- Güncel iletişim araçlarına uygun materyallerin hazırlanması (Polat, 2019)

Arapça öğretim programlarının yanı sıra maarif modelinin Türkçe becerileri üzerine yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Alan yazında dikkat çeken bir çalışma diyeceğimiz makale "*K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli Bağlamında Türkçe Alan Becerileri*" isimli derleme makaledir. Bu makale, Türkiye'de K12 düzeyinde beceri temelli Türkçe eğitimi için oluşturulan bütüncül modeli ele alarak, Türkçe alan becerilerini tanımlamaktadır. Çalışma, bilgi, beceri ve yetkinlik kavramlarını ulusal ve uluslararası bağlamda açıklamakta, ana dili becerisi, dil edinimi ve kullanımı üzerine eğilmektedir. Türkçe alan becerileri, alımlama (dinleme, okuma) ve üretim (konuşma, yazma) becerilerini içerir ve bu beceriler için süreç bileşenleri detaylandırılmıştır (Polat vd., 2024).

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi (Kıral, 2020) yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (MEB, 2024) mevcut Arapça öğretim programları üzerindeki potansiyel etkisini belirlemek ve CEFR (Avrupa Konseyi, 2021) bağlamında önerilen becerilerin üretilebilirliğini değerlendirmektir. Veri toplama, analiz ve raporlama süreçleri aşağıda detaylandırılmıştır. Veriler yalnızca kamuya açık kaynaklardan ve dokümanlardan elde edilmiştir.

Bu çalışma spesifik olarak Türkiye'deki yabancı dil öğretimi bağlamında Arapça öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler getirmeyi hedeflemiştir. Bu amaç doğrultusunda, iki temel veri kaynağı olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024) ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR, 2021) incelenmiştir. Araştırma sırasında kullanılan kavramsal çerçeve, uluslararası standartlar (CEFR) ile uyumlu olacak şekilde yapılandırılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Arapça müfredatları analiz edilmiştir. İlgili Arapça öğretim programlarına dair mevcut alan yazın taranarak öğretmenlerin ve uzmanların görüşleri ile programların eksiklikleri tespit edilmiştir. Daha önce bu alanda yapılan çalışmalardan karşılaştırmalı analiz yapılmıştır. Tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. CEFR ve maarif modeli arasında belirli temalar üzerinden bağlantılar kurulmuş, eksiklikler ve öneriler belirlenmiştir. Mevcut programların içerik ve uygulama düzeyleri, CEFR seviyeleri ile uyumluluk analizine tabi tutulmuştur. Özellikle A2+ seviyesine yönelik beceriler için öneriler sunulmuştur.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024-2025 yılı eğitim öğretim dönemi başında 1, 5 ve 9. sınıflarda bazı derslerde uygulanmaya başlamıştır. Millî ve manevi değerlerle birlikte bireylerin çok yönlü gelişimini destekleyen bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır. Bu model, bireyi sadece akademik başarıya yönlendirmekle kalmaz, aynı zamanda zihinsel, duygusal, fiziksel, sosyal ve ahlaki yönlerden de donanımlı, erdemli bireyler yetiştirmeyi hedefler. Modelin temel yaklaşımları şu şekildedir:

Ontolojik Bütünlük: Öğrencilerin ruh ve beden bütünlüğü içinde yetiştirilmesi amaçlanır.

Epistemolojik Bütünlük: Bilgiyi eleştirel düşünme ve analiz yetisiyle kullanabilen bireyler yetiştirilmesi ön plandadır.

Aksiyolojik Olgunluk: Ahlaki bilinç ve estetik duyarlılığı olan öğrenciler hedeflenir (MEB, 2024).

Program beceri temelli bir yaklaşımı hedefler. Program içerisinde (Türkçe, Matematik vb. gibi) alan becerilerinden ayrı olarak sunulan kavramsal beceriler ve alan becerileri temel bir önem taşır. Tüm beceriler süreç bileşenlerinden oluşmaktadır. Beceri temelli bir öğretime göre, bu süreçler tamamlandığı takdirde öğrencide becerinin kazandırılmış olması beklenir.

Program içerisinde yabancı dillere herhangi bir atıf bulunmamaktadır. Dil becerisi olarak değerlendirilebilecek Türkçe becerileri program içerisinde yer almıştır. Ayrıca tüm kademelerde Türkçe dersi için yeni programlar yayımlanmıştır. Bu becerileri dil öğretimi açısından değerlendirmek mümkündür. Fakat Türkçe becerilerinin yabancı dile ait bir işlevi olduğu veya olmadığı programda belirtilmemektedir.

Türkçe becerilerini değerlendirdiğimizde “anlama ve anlatma” olarak iki temel alan karşımıza çıkar. CEFR metninde yer alan alımlama ve üretim alanlarıyla benzerlik taşır (Avrupa Konseyi, 2021). Bu alanların her ikisi de anlama alanı, dinleme/izleme ve okuma, anlatma alanı, konuşma/yazma olarak iki alt başlıktan oluşmaktadır. Klasik dört temel beceri olarak değerlendirilebilecek becerilerde CEFR’de yer alan etkileşim ve aracılık becerilerine direkt atıfta bulunan bir beceri yer almamaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde ana dil eğitimi olmasına rağmen yabancı dil öğretimi mantığı Türkçe becerilerde göze çarpar (MEB, 2024, ss. 25-27).

Ortak metinde yabancı dillere ait bir becerinin bulunmayışı Türkçe alan becerilerinin yabancı dil öğretiminde kullanılmasını akla getirebilir. Fakat burada muhtemel sorunlar yer almaktadır. Bu sorunların ilki ve en temel olanı anadil eğitiminde öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyinin yabancı dil öğretiminde bulunmamasıdır. Ayrıca yabancı dil hedef dilin konuşulmadığı bir çevrede

öğretilmektedir. Bu sebeple verilen beceriler ve alt ile süreç bileşenleri işe koşulduğunda yeni tanımlamalara ve belirteçlere ve hatta becerilerde yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulabilir. Bu zorlukları şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Dil Ortamı ve Maruz Kalma Farkı: Anadil eğitimi, öğrencilerin zaten aşına oldukları bir dil üzerinde gelişim sağlamayı amaçlarken; yabancı dil öğretimi, öğrencilerin henüz yeterli düzeyde aşinalık kazanmadıkları bir dile ilk kez sistematik olarak maruz kalmalarını gerektirir. Türkçedeki becerilerin yabancı dil öğretimine doğrudan taşınması, dil yeterliği düşük seviyede olan öğrenciler için zorlayıcı olabilir.
- Kavramlar Arası Aktarım Sorunları: Anadil becerilerinde yer alan üst düzey düşünme içeren becerileri, öğrencilerin yabancı dilde akıcılık kazanmadan uygulaması güç olabilir. CEFR metni incelendiğinde, bu tür konuların dil yeterliğinin daha ileri düzeylerinde ele alındığı görülmektedir. Yabancı dilde yeterli söz varlığına ve gramer bilgisine sahip olmayan bir öğrenci, bu tarz becerileri uygulamada zorlanacaktır.
- Dil Edinimi ve Öğretim Stratejileri Farkı: Anadil öğretimi, dilin hem akademik hem de kültürel boyutlarına vurgu yapar. Oysa yabancı dil öğretiminde öncelikli amaç, öğrencinin temel iletişim becerileri kazanmasını sağlamak olabilir. Yani, dinleme-anlama, basit konuşma ve yazma becerileri önce gelir.

Mevcut Arapça Programları

Türkiye’de 2024-2025 öğretim yılı itibariyle ilk ve orta dereceli okullarda uygulanan Arapça öğretimi için beş program mevcuttur. “İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı” bunlardan biri olup 2. sınıftan 8. Sınıfa kadar tüm okul türleri için geçerlidir. İmam Hatip dışındaki lise türleri için “Ortaöğretim İkinci Yabancı Dil Arapça Dersi Öğretim Programı” ise 9-12. sınıfları kapsamaktadır. Fakat yeni bir karar ile beraber ikinci yabancı dil dersi kaldırılmıştır. Fakat ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesinde yer alan birinci yabancı dil Arapça olarak seçilebilmektedir (OKHDC, 2018). Diğer üç program ise İmam Hatip Liseleri için geçerlidir. Bunlar:

- 1- Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersi (9 ve 10. Sınıflar) Öğretim Programı
- 2- Mesleki Arapça Dersi (11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
- 3- Arapça Metin Mukâleme Dersi (11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programıdır.

İlk iki ders zorunlu olup son ders seçmelidir. Ayrıca Mesleki Arapça Haftalık ders çizelgesinde meslek dersleri kapsamında zikredilmektedir (MEB, 2023). Belirli bir zamana kadar imam hatip liselerinde yer alan tüm dersler meslek dersi statüsünde idi (Temel, 2015). Bu açıdan bakıldığında dil dersi olmasından ziyade alan dersi olarak planlanmış gibi görülmektedir. Bu da onu diğer dört programdan farklı kılmaktadır. Ayrıca burada 9 ve 10. sınıfta yer alan dil dersleri ile son iki sınıftaki mesleki dersler tutarlılık arz edip etmediği başka bir çalışmaya konu olmalıdır.

İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi’nde zorunlu ders kapsamında yer alan Yabancı Dil dersi 2-4 sınıfları arası haftada 2, 5-6 arası haftada 3 ve 7-8 arası haftada 4 saat olarak okutulmaktadır (MEB, 2023). TTKB (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı) internet sitesinde ilköğretim programı olan Arapça dışındaki yabancı diller şunlardır: Almanca, Fransızca, İngilizce, İtalyanca.

Öğretim programlarını genel olarak değerlendirdiğimiz takdirde eğitim sonunda hedeflenen dil seviyesini gösteren programlarda belirlenen en yüksek seviye A2.3 olarak ifade edilmiştir (MEB,

2017). 2-8 sınıf programında ise hedeflenen son seviye A2.2'dir (MEB, 2016). Bu gösterge programların CEFR'nin 2020 öncesi seviyelerinin kullanıldığına işaret eder.

Öğretim programlarında iletişimsel yaklaşımı (Özcan, 2015b) temel olarak öğrenci merkezli, kolaydan zora, somuttan soyuta bir öğretim hedeflendiği belirtilmektedir. Ayrıca sarmal bir yapı taşıdıklarını da ifade etmişlerdir. İletişimsel yaklaşımla programların daha çok üzerinde durduğu konuların eğitiminin nasıl yapılması gerektiğidir. Kuralların açıktan işlenmesi yerine öğrencilere örneklerle öğretilmesi hedeflenir. Sarmal yapıdan kasıt üniteler arası dil yapılarının ve varlıklarının tekrar edilebilirliği ile beraber kademeler arası Arapça öğretiminin ilk baştan başlamasıdır (MEB, 2016, ss. 3-4; MEB, 2017, ss. 4-5; MEB, 2022, ss. 9-10).

Programların tümünde 4 beceri hedeflenmektedir. Ancak ilköğretim programında dil becerilerine katkısı olmayan kazanımların yer aldığı düşünülmektedir (Erken, 2024, ss. 983-984). Fakat programların temel iddiası okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine eşit yer verildiğidir (MEB, 2016, s. 7; MEB, 2022, s. 10). Bu beceriler arasında CEFR tamamlayıcı ciltte yer alan etkileşim ve aracılık becerileri yer almamaktadır.

Programda işlenen konular çeşitlilik göstermekle beraber genel olarak sosyal ilişkiler, okul, aile, sayılar, renkler, din, hobiler, seyahat gibi konularda temalar hazırlanmıştır. (MEB, 2016, ss. 16-18; MEB, 2017, ss. 13-14; MEB, 2022, s. 15) Fakat bunu yaparken CEFR'de yer alan A2+ seviyesinin üstünde konular da yer almıştır. Örneğin değerler teması buna bir örnektir. Değer gibi soyut bir konu hedeflenen dil seviyesinin çok üstündedir. Ayrıca yeni maarif modeline göre değerler öğrenme öğretme yaşantıları içerisinde bütünleşik bir şekilde içeriğe dahil olabilmektedir (MEB, 2024, ss. 75-91). Yeni çıkacak programlarda da bu konuya dikkat edilmesi gerekir. Yani değerler gibi bir ünite programlarda yer almamalıdır.

Çalışmada programın şu an istenen seviyesi olan A2+ olarak düşünülmüş ve CEFR metni temel alınarak alımlama alanında beceriler oluşturulmuştur. Alımlama sözlü kavrama ve okuduğunu kavrama olarak iki alt gruba ayrılır. Beceriler için önerilen içerikler ve içeriklerin taşınması gereken özellikler de becerilerle beraber belirtilmiştir.

Alımlama (التَلْفِي) Becerileri ve Öğretimi

Alımlama, bir girdiyi alıp işlemek anlamına gelir. Bu süreç anlamın arkasındaki iletişim amacını anlamak için uygun bilgileri (şemaları) harekete geçirmeyi içerir. Gelen metin ve bağlam ipuçları, bu şemaların doğru olup olmadığını kontrol etmek ya da başka bir varsayımın gerekli olup olmadığını belirlemek için değerlendirilir. Sözlü kavramada, dil kullanıcısı bir ya da birden fazla kişi tarafından söylenen ya da kaydedilen konuşmaları alır ve anlamaya çalışır. Okuduğunu kavramada ise, yazılı metinler/işaretler girdi olarak alınır ve işlenir. Bu bağlamda görseller de büyük bir önem taşır (Avrupa Konseyi, 2021, s. 51).

Stratejiler

Anlamada duyulan/izlenen veya okunan bilgiyi işleme sırasında içerik hakkında öğrenilen dil yapılarının kullanımıyla çıkarımlar yapılır. Anlama stratejilerinde vurgulanan temel unsurlar şunlardır:

- Görseller, biçimlendirmeler, başlıklar, alt başlıklar ve metindeki yerleşimlerden faydalanma,
- Metin ve dil bağlamından anlam çıkarma,
- Dilsel ipuçlarından yararlanma: Sayı ve özel isimlerle başlayan kelimeler, kökler, ön ek ve son ekler, zaman ve mantık bağlaçları (Avrupa Konseyi, 2021, s. 63).

A1 Öncesi seviyesinde bir birey, bir kelimenin ya da işaretin anlamını, yanında yer alan bir resim veya simgeden çıkarabilir. A1 seviyesine gelindiğinde, metin basit ve aşina olunan günlük bir konuya dair, bilinmeyen bir kelimenin ya da işaretin somut bir eylem ya da nesneye atıfta bulunduğunu anlayabilir. Ayrıca, bilinmeyen bir kelimenin/işaretin, kendi dilindeki anlamına benzer bir anlam taşıdığını tahmin edebilir. A2 seviyesinde ise birey, metnin biçim ve görünümünden onun bir gazete makalesi, tanıtım metni ya da çevrimiçi sohbet olduğunu belirleyebilir. Ayrıca, metindeki sayılar, tarihler ve özel isimler gibi ipuçlarından hareketle metnin genel konusunu çıkarabilir. Bilinmeyen kalıplaşmış ifadelerin anlamını, metindeki bağlamına bakılarak çözülebilir. A2+ seviyesinde, birey, gündelik konularda kısa metin ve ifadelerin genel anlamını kullanarak bilinmeyen kelimelerin olası anlamlarını bağlamdan çıkarabilir. Ayrıca, rutin günlük ifadelerde karşılaştığı aşina olmadığı kelimelerin anlamını, tanıdığı diğer kelimeler/işaretler yardımıyla çözebilir. (Avrupa Konseyi, 2021, s. 64)

Aşağıda yer alan beceri önerileri arasında hiyerarşik bir ilişki yoktur. Sadece A1 öncesi bulunmayan becerilerin süreç bileşenleri A1 öncesi süreçler sonunda programa dahil edilebilir. Ayrıca süreç bileşenlerinin sınıf düzeyleri arasında sarmal program gereği tekrar edilmesi de önerilir. Beceri istenilen seviye düzeyi A2+ seviyesine geldiğinde yani programın son seviyesinde öğrenciye kazandırılabilir. Bu sebeple kademelerin ilk sınıflarından son sınıflarına kadar istenilen düzeye göre süreç bileşenleri kullanılabilir.

Diğer bir husus Arapça harflerin öğretilmesi hususudur. Bu harflerin okunması, telaffuzu, yazılması ve dinleme/izleme sırasında doğru algılanması için bu becerilere ek beceriler geliştirme üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Bu beceriler düzenlenirken maarif modelinin içerisinde yer alan Türkçe becerilerinden, Türkçe ilkökul programından ve kavramsal becerilerden yararlanılmalıdır.

Sözlü Kavrama (الاستيعاب الشفوي)

“Sözlü kavrama” terimi, yüz yüze gerçekleşen canlı iletişim ile bu iletişimin uzaktan ya da kaydedilmiş halleriyle ilgili anlamayı kapsar. Bu nedenle, işitsel-sözlü ve görsel-jestlere dayalı iletişim biçimlerini içerir. Bu bölümde yer alan sözlü kavrama türleri, genellikle tek yönlü anlamayı temsil eder ve bir etkileşimdeki “karşıdaki kişiyi anlama” (etkileşimdeki katılımcı olarak) boyutu hariç tutulmuştur. Bu bağlamda, “başkalarının konuşmalarını anlama” ve “canlı bir izleyici kitlesi içinde anlama” becerilerine ek olarak, “duyuruları ve talimatları anlama” ile “işitsel medyayı ve kayıtları anlama” becerilerine yönelik ölçekler de mevcuttur. Ayrıca, “TV, film ve video izleme” becerisi de bu alanda yer almaktadır (Avrupa Konseyi, 2021, s. 52).

Sözlü kavrama alanında beceri önerileri verilirken öncelikle bu beceri önerileri ile oluşturulacak konu ve içerikler hakkında bilgiler verilmektedir. Ayrıca sonrasında ise her becerinin alt bileşenleri sıralanmaktadır.

- Başka İnsanlar Arasındaki Karşılıklı Konuşmayı Anlama Becerisi (فهم المحادثة بين آخرين)

Beceri için önerilen konular şu şekildedir: Aile, okul, hobiler, sosyal alanlar, tanışma, selamlaşma, onay ve ret ifadeleri. Becerinin kazandırılması sırasında verilecek içerikte yer alan konuşmaların çok yavaş, açık olması gereklidir. Ayrıca dinleyicinin konuşanlar tarafından hedef olmadığı karşılıklı bir konuşma olmalıdır.

- Karşılıklı konuşmadaki kelimeleri ve cümleleri anlama,
- Aile, okul, hobiler ve etraftakiler hakkında konuşurken kullandığı bazı ifadeleri anlama,

- Karşılıklı sosyal konuşmaları ana hatlarıyla takip edebilme,
- Karşılıklı konuşmada hemfikir olup olmadığını fark edebilme,
- Tartışmanın konusunu belirleme (Avrupa Konseyi, 2021, s. 53).

- Canlı Bir İzleyici Kitlesinin Parçası Olarak Anlama Becerisi (الإستيعاب ضمن جمهور حيّ)

Beceri için önerilen konular şu şekildedir: Seyahat, rehberli geziler, günlük konularla ilgili sunumlar. Ayrıca becerinin kazandırılması sırasında verilecek içerikte yer alan konuşmaların çok yavaş, açık, bazen duraksamalar veya tekrarlar gerçekleştirecek nitelikte olması bir ön koşuldur. Sunumlar sırasında görseller de becerinin kazandırılmasında kullanılmalıdır.

- Bilgileri ana hatlarıyla anlama,
- Öngörülebilir bir anlatımda verilen basit bilgileri ana hatlarıyla anlama,
- Yapılandırılmış bir sunum veya tanıtım gösterisini takip edebilme,
- Aşına veya tahmin edilebilir bir konudaki tanıtım gösterisi veya sunumun genel taslağını takip edebilme (Avrupa Konseyi, 2021, s. 54).

- Duyuru ve Yönergeleri Anlama Becerisi (فهم الإعلانات والتعليمات)

Becerin kazandırılmasında ses kayıtlarının yanı sıra görsellerde gereklidir. Bu becerinin içeriklerine öneri olarak şu konular eklenebilir: Basit ve temel yönergeler, rakamlar, fiyatlar, saatler, günlük rutinler, seyahat, sosyal etkinlikler, yer-yön bildiren ifadeler ve yol/yemek gibi tarifler. İçerik şu özellikleri taşımalıdır: Tekrarlı, yavaş, açık, basit, günlük etkinliklerle ilgili, jest ve mimikleri içermeli.

- Yüz yüze verilen temel yönergeleri anlama,
- Anonsta verilen sayısal verileri anlama,
- Nesnenin yakın çevresinde olması koşuluyla yerinin tarifini anlama,
- Yönlendirmeleri ve yönergeleri takip edebilme,
- Rutin görev ve ödevlerle ilgili temel yönergeleri anlama,
- Toplu taşımayla ilgili basit yol tarifini anlama,
- Mesaj ve duyurulardaki ana noktaları yakalama,
- Mesaj ve duyuruları anlama,
- Günlük etkinlikler için bir dizi yönergeyi anlama,
- Günlük etkinlikler için bir dizi yönergeyi takip edebilme (Avrupa Konseyi, 2021, s. 55).

- İşitsel Medya İçeriğini ve Kayıtları Anlama Becerisi (فهم الوسائط السمعية والتسجيلات)

Sadece işitsel olan içerikler bu kapsama girmektedir. Bu sebeple görseller bu beceride yer almamaktadır. Bütün seviyelerde açık ve anlaşılır bir konuşma ön koşuldur. Kullanılan içerik kısa ve açık bir anlatıma sahip olmalıdır. Basit ve günlük konuları içermelidir. Tek kelimeleri anlamadan başlayıp gerekli bilgileri çıkarmaya kadar uzanan bir karakter taşımaktadır. Konu içeriği olarak isimler, rakamlar, günlük konular, yerler, zamanlar, video oyunları, seyahat, rutinler, hava durumu, etkinlik duyuruları, spor sonuçları ve tercihler önerilmektedir.

- Kayıtlardaki kelime, isim ve rakamları tanıma,

- Kayıtlarda yer alan somut bilgileri (yer, zaman vb.) anlama,
 - Bir hikâyenin önemli noktalarını anlama,
 - Kayıtlardaki önemli bilgileri (hava durumu, etkinlik duyuruları, spor sonuçları vb.) anlama,
 - Kayıtlarda yer alan günlük rutinler hakkında gerekli bilgileri çıkarma,
 - Bir röportajda serbest zaman tercihlerini ve tercih edilmeyen şeyleri anlama,
 - Bir reklamda en önemli bilgileri anlama (Avrupa Konseyi, 2021, ss. 55-56).
- TV, Film ve Video İzleyebilme Becerisi (مشاهدة التلفاز والأفلام والفيديوهات)

Bu beceri için içerik hakkında bazı ön kabuller yer almaktadır. Öncelikle izlenen içerik ile beraber görseller ve ön bilgiler büyük bir öneme sahiptir. Ayrıca A2+ seviyesine kadar konuşmaların yavaş, açık ve anlaşılır bir hüviyete sahip olması da başka bir önemli noktadır. Oluşturulması gereken içerik haber, reklam, fragman ve bir kesit şeklinde bulunmalıdır. Bu da izlenen içeriğin kısa bir süreye sahip olmasına işaret eder. Becerinin alt bileşenleri şu şekildedir:

- Videonun konusunu belirleme,
- Manşet haber özetlerinin ve reklamların konusunu belirleme,
- Televizyonda haberlerde konu değişikliğini takip edebilme,
- Televizyonda haberlerde ana içerik hakkında bir fikir oluşturma,
- Reklam, fragman veya bir fil sahnesini takip edebilme,
- Televizyon haberinin ana noktasını belirleme (Avrupa Konseyi, 2021, ss. 56-57).

Okuduğunu Kavrama (الاستيعاب النصّ المقروء)

Okuduğunu anlama hem yazılı hem de işaret diliyle sunulan metinleri kapsamaktadır. Okuma kategorileri, okuma amacı ve belirli metin türlerinin işlevine göre değişen bir karışımdan oluşur. "Genel bilgi edinmek için okuma" ile "bilgi ve argümanlar için okuma" arasında önemli bir fark vardır. Genel bilgi edinme, bazen hızlı bir tarama okuması olarak adlandırılır ve iki şekilde yapılır: İlki, metni veya bir kısmını tam olarak okuyup okumamaya karar vermek için hızlıca göz gezdirmektir (skimming). İkincisi ise belirli bir bilgi aramak amacıyla yapılan hızlı tarama (scanning) işlemidir. Bilgi ve argümanlar için okuma, otobüs ya da tren tarifeleri gibi pratik bilgileri bulma amacıyla yapılırken, bazen uzun bir metni de özel bir bilgi için taramayı gerektirebilir. Aynı zamanda "bilgi ve argüman için okuma" ile "boş zaman etkinliği olarak okuma" arasında da temel bir fark bulunur. Boş zamanlarda okuma, edebi metinleri içerebilir, ancak zorunlu olarak edebiyat olması gerekmez. Bu tür okumalar dergiler, gazeteler, bloglar/vloglar, biyografiler ve kişinin ilgi alanına bağlı olarak yalnızca iş ya da eğitim amacıyla okuduğu metinleri de kapsayabilir. Ayrıca, bilgi edinmek için özel bir okuma türü olan "yönergeleri okuma" gibi metinler de vardır. Benzer şekilde, "yazışmaları okuma" da farklı bir türdür ve her kategori kişiler arası dil kullanımı ile başladığı için bu ölçek ilk sırada yer alır. "Boş zaman etkinliği olarak okuma" ise 2018'de eklenmiş olup listedeki en son kategori olarak sunulmuştur. (Avrupa Konseyi, 2021, s. 57)

Okuduğunu kavrama alanında beceri önerileri verilirken öncelikle bu beceri önerileri ile oluşturulacak konu ve içerikler hakkında bilgiler verilmektedir. Ayrıca sonrasında ise her becerinin alt bileşenleri sıralanmaktadır.

- Yazışmaları Okuma Becerisi (قراءة المرسلات)

Beceri ile ilgili içerik oluştururken zaman, yer (Örnek: Evin veya bir işyerinin bölümleri), etkinlik planları, kartpostal, e-posta, mektup, kart vb., rezervasyon, online alışveriş, sipariş, basit raporlar konuları önerilmektedir. Mesajlar, yazışmalar veya metinler kısa, basit, kısaltmalar olmadan, rutin ve aşına olunan konularda oluşturulacak bir özellik taşımalıdır.

- Mesajlardaki zamanları ve yerleri tanıma,
- Davet edilen etkinliğin günü, saati ve yeri hakkında verilmiş olan bilgiyi anlama,
- Kısa, basit mesajları anlama,
- Resmî e-posta ve mektupları anlama,
- Kişisel mektupları anlama,
- Temel standart rutin mektup veya faks türlerini anlama,
- Aşına konularda soruları içeren kişisel mektup, e-posta veya ilanı anlama (Avrupa Konseyi, 2021, ss. 58-59)

- Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma Becerisi (القراءة من أجل التوجيه)

Bu beceri için oluşturulacak içerik şu konuları kapsayabilir: Poster, ilan, duyuru, broşür, reklam, menü, yer, zaman (çizelgeler), fiyat (sayılar), otel, mağaza, gündelik işler, kamusal alanlar (sokak, restoran, tren istasyonu), rehber ve online alışveriş. İçeriklerin kısa, basit, temel bilgileri içeren, gündelik/aşına olunan kelimelerle ve öngörülebilir durumların anlatıldığı özelliklerde olması gerekir.

- Posterler, el ilanları ve duyurularda yer, zaman ve fiyat hakkındaki bilgiyi bulma,
- Gündelik tabelaları anlama,
- Reklamlar, özel etkinlik programları, bildiri ve broşürlerdeki basit, önemli bilgileri anlama,
- Temel otel bilgilerini anlama,
- Mağaza kılavuzlarını ve yönlendirmelerini anlama,
- Gündelik durumlar hakkındaki uyarılarda yer alan isimleri, kelimeleri/işaretleri ve öbekleri tanıma,
- Kamusal alanlardaki gündelik işaret, duyuru vb. ve iş yerlerindeki yönlendirme, yönerge ve tehlike uyarısı gibi metinleri anlama,
- Listelerdeki belirli bilgileri bulma,
- Gündelik materyallerdeki belirli ve öngörülebilir bilgileri bulma,
- Broşür ve web sitelerinde yer alan ürünlerin açıklamalarındaki temel bilgileri anlama,
- Metinlerdeki (Örnek: Seyahat rehberleri, tarifler) belirli bilgileri bulma (Avrupa Konseyi, 2021, ss. 59-60).

- Bilgi ve Sav İçin Okuma Becerisi (القراءة للمعلومات والجدل)

Becerinin oluşturulabileceği içerikler şunlar olabilir: Menü, broşür, harita, yerler, gündelik hayat, resimli hikâye, hobiler, kişisel bilgiler, tercihler, tarifler ve haberler. Oluşturulan içerikleri şu özellikleri taşımalıdır: basit, kısa, gündelik, başlık ve görsel içeren, öngörülebilir, aşına olunan.

- Lokanta menüsü veya hikâye gibi bilgilendirici materyali anlama,
- Kişisel ilgi alanı hakkındaki kısa metinleri anlama,
- Bilgilendirici metinler ve betimlemelerin içeriği hakkında fikir edinebilme,
- İnsanların bir ilan veya gönderide kişisel bilgilerini ve tercihlerini anlama,
- İlgili olunan alanla alakalı olgusal bir tarif veya raporu anlama,
- Kişisel ilgi alanına giren konulardaki kısa haber metinlerinin ana noktalarını anlama,
- Broşür ve haritalarda verilen bilgileri anlama,
- Gündelik konularla ilgili kısa metinlerin ana noktalarını anlama,
- İnsanlar, yerler, gündelik hayat ve kültür vb. konuları anlatan metinleri anlama,
- Haber metinleri veya makalelerdeki temel bilgileri anlama,
- Bir haber bülteninin genel taslağını takip etme,
- Olayları tarif eden mektup, broşür ve kısa haber makalelerinde belirli bilgiyi bulma (Avrupa Konseyi, 2021, ss. 60-61).

- Yönergeleri Okuma Becerisi (قراءة التعليمات)

Becerinin kazandırılması için oluşturulacak içerik şu konularda olabilir: Yazılı yönergeler, komutlar, yönlendirmeler, tarifler, prospektüsler, araç gereç kılavuzları, talimatnameler. Ayrıca beceri için oluşturulan içeriğin görsel destekli, gündelik ve aşına olunan konularda, kısa ve basit nitelikte, birbirini takip eden özelliğe sahip olması gerekir.

- Kısa ve basit yönergeleri anlama,
- Kısa, basit yönlendirmeleri takip edebilme,
- Basit bir yemek tarifini takip edebilme,
- Prospektüslerindeki yönergeleri anlayabilme,
- Araç gereçlerle ilgili basit yönergeleri anlama,
- Güvenlik talimatnamesi gibi düzenlemeleri anlama (Avrupa Konseyi, 2021, s. 62)

- Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma Becerisi (القراءة بوصفها نشاط ترفيهي)

Bu becerinin oluşumda A1 seviyesinden başlanmalıdır. Eğitici içerikler şu konularda olabilir: Hikâyeler, gündelik etkinlikler, haberler, biyografiler, raporlar, kılavuzlar, çizgi romanlar. Ayrıca içerikler hazırlanırken görsel destekli basit kelimeler içeren, kısa ve açık, öngörülebilir, gündelik ve somut konularda olması gerekir.

- Hikâyelerdeki kısa metinleri ana hatlarıyla anlama,
- Gündelik etkinliklerle alakalı anlatımları anlama,
- Öngörülebilir bir yapı izleyen bir olayı bildiren kısa bir makalenin ana noktasını anlama,

- Bir kişinin kısa betimlemesinde verilen bilginin çoğunu anlama,
- Bir fotoğraf hikâyesinde neler olduğu ve karakterlerin nasıl olduğu hakkında izlenim oluşturma,
- Kısa anlatıları ve birinin hayatını anlatan betimlemeleri anlama,
- Somut, gündelik konularla kısa dergi raporları veya kılavuz girişlerinde belirtilen ana noktaları anlama,
- Aşına olduğu somut durumları betimleyen hikâyeleri ve çizgi romanları okuyabilecek kadar anlama (Avrupa Konseyi, 2021, ss. 62-63).

Sonuç

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte yenilenen öğretim programları içerisinde Arapça öğretim programları yer almamıştır. Gerek yeni programın paradigma değişimi ve bütüncül yaklaşımına uyum sebebiyle ve gerekse alan yazın incelemesi sonucu Arapça öğretim programlarının geliştirilmesi ve yenileştirilmesi ihtiyacı sebebiyle yeni bir öğretim programı ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu sebeple bu çalışma bu ihtiyacı karşılamaya dair bir alan yazına katkı vermeyi amaçlar.

Yapılan çalışmada CEFR metni temele alınmıştır. Çünkü bu metin birçok dilin öğretilmesi için çerçeve özelliği taşımaktadır. Mevcut programlarda da bu metin referans alınmaktadır. Bu sebeplerle CEFR dil öğretimi açısından büyük öneme sahiptir.

TYMM içerisinde sunulan Türkçe alan becerileri yabancı dil öğretimi açısından işlevsel değildir. Bunun en büyük sebebi ana dil öğretimi ile yabancı dil öğretiminin temel farklılıklarıdır. Bu farklılıklar şunlardır: Dil ortamı ve maruz kalma farkı, kavramlar arası aktarım sorunları, dil edinimi ve öğretim stratejileri farkı.

Ayrıca alan yazın incelendiğinde de mevcut programın iyileştirilmesi ihtiyacının öne çıktığı anlaşılmaktadır. Programın içeriğinin sadeleştirilmesi ve hafifletilmesi, programın öğrenci seviyesine daha uygun hale getirilmesi, programın etkinliklerle ilişkilendirilmesi ve dört dil becerisini ölçen sınavların programa eklenmesi alan yazında öne çıkan bazı önerilerdir.

TYMM özellikleri ele alındığı takdirde beceri temelli bir eğitim modeli olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile modelin ihtiyaçlarına yönelik Arapça öğretiminde kullanılabilecek beceriler önerilmiştir. Beceriler üretilirken mevcut programların özellikleri ve seviyeleri dikkate alınmış ve CEFR metni temele alınmıştır. Böylece yeni önerilen beceriler uluslararası bir niteliğe sahip olmuştur.

Ayrıca çalışmada becerilerle beraber bu becerilerin kazanılmasını sağlayacak süreç bileşenleri/alt bileşenler de önerilmektedir. Buna ilaveten beceriler öğrenciye kazandırılırken gerekli olan öğretim araçları için içerik önerileri de verilmektedir. Bu içeriklerin taşınması gereken özellikler ve stratejilere de değinilmektedir.

Önerilen beceriler sadece alımlama alanı içerisinde bulunan sözlü ve okuduğunu kavrama dil becerileri için yazılmıştır. Çalışmanın sınırlılığı sebebiyle var olan diğer alanlara yönelik bir öneri çalışmada yer almamaktadır. Sözlü kavrama dil becerisine yönelik beş adet, okuduğunu kavrama alanına yönelik ise yine beş adet beceri oluşturulmuştur. Bu beceriler oluşturulurken sadece Arapça öğretimi göz önünde bulundurulmuş ve programlarda hedeflenen A2.3 seviyesine göre becerilerin seviyesi A2+ olarak belirlenmiştir.

Kaynakça

- Avrupa Konseyi. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
- Aydın, M. Z. (1996). Eğitimde program geliştirme ve Arapça dersi öğretim programı üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 123-142.
- Demir, Y. M. (2015). İlköğretim 4. Sınıf Arapça dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(12), 85-99.
- Erken, İ. (2024). Arapça ikinci sınıf ders kitabının Arapça öğretimi açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 41, 977-991.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- MEB. (2016). *İlköğretim Arapça dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. <https://dogm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-2-8-arapca-ogretim-programi-yeni/icerik/433>
- MEB. (2017). *Ortaöğretim ikinci yabancı dil Arapça dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/17174258_Secmeli_Arapca__9-12.siniflar__Ortaogretim_2017.pdf
- MEB. (2018). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- MEB. (2022). *Anadolu imam hatip lisesi Arapça dersi (9 ve 10. sınıflar) öğretim programı*. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/04120953_AYHL_Arapca_DOP_9_10._SYnYf_2022-19.pdf
- MEB. (2023a). *Anadolu imam hatip lisesi ve hazırlık sınıfı bulunan anadolu imam hatip lisesi haftalık ders çizelgesi*. <https://dogm.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/icerik/11>
- MEB. (2023b). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- MEB. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- 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 (Özel Sayı), 81-94. <https://doi.org/10.14486/IJSCS361>
- Özcan, M. (2015). Yabancı dil olarak Arapça konuşma becerisi öğretiminde iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinliklerin kullanımı. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(10), 153-164.
- Özmutlu, E. B., & Ergan, S. N. (2022). 21. yüzyıl becerileri ve öğretimine yönelik öğretmen aday görüşlerinin incelenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 3(2), 81-105. <https://doi.org/10.55661/jnate.1082299>
- Polat, H. (2019). Arapça öğretmen adaylarının 2-8. Sınıf Arapça öğretim programına ilişkin görüşleri. *Researcher: Social Science Studies*, 7(3), 178-189.

Polat, Y., Deniz, K., & Kurtul, K. (2024). K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli bağlamında Türkçe alan becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(241) 473-498. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309211>

Temel, A. V. (2015). Türkiye’de Arapça öğretiminde uygulanan metotlar, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri üzerine bir değerlendirme. *Dergiabant*, 3(5), 166-174.

Extended Abstract

Introduction

The Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (Century of Türkiye Education Model), implemented in the 2024–2025 academic year for 1st, 5th, and 9th grades, aims to foster the holistic development of individuals by integrating national and spiritual values. This model emphasizes academic achievement alongside cognitive, emotional, social, and moral development. While it provides a structured framework for Turkish language instruction, it lacks explicit guidelines for foreign language education. Arabic is currently taught in Turkish pre-university education through five different curricula, and the introduction of the Maarif Model is expected to necessitate the development of a revised Arabic curriculum. This study aims to contribute to a skills-based Arabic language teaching program aligned with the new educational framework.

Specifically, it seeks to examine the Maarif Model's perspective on language education, assess its potential contribution to national and international education standards, analyze existing literature on Arabic language teaching within the framework of the new program, outline the main structure of current Arabic teaching curricula, and propose skill-based revisions aligned with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This research addresses a significant gap in the academic literature regarding Arabic language curriculum development under the Maarif Model.

Previous research on Arabic language teaching curricula in Turkey is limited. Notable contributions include Mehmet Zeki Aydın's 1996 article on curriculum development and Arabic language education, and Murat Özcan's 2015 comparative study of Arabic curricula in Turkey and abroad, which offered recommendations for primary education. Murat Demir's 2015 study explored teachers' views on the 4th-grade Arabic curriculum and proposed suggestions such as simplifying content, increasing activity-based learning, adapting content to student levels, ensuring adequate time for skill development, minimizing the impact of individual differences, restructuring the program around activities, incorporating more examples of daily language use, producing instructional videos, developing supportive teaching materials, integrating assessments for all four language skills, and creating language portfolios.

Hüseyin Polat's 2019 study examined the perspectives of pre-service Arabic teachers, recommending improved teacher qualifications, smaller class sizes, the creation of natural learning environments, student motivation strategies, the development of appropriate and complementary textbooks, and the preparation of materials compatible with modern communication technologies. Additionally, a review article titled "K12 Skills Framework: Turkish Field Skills in the Context of Turkey's Holistic Model" addresses skill-based Turkish language education at the K–12 level, defining Turkish language skills within a holistic approach and detailing both receptive (listening, reading) and productive (speaking, writing) skill sets and their process components.

Method

This study employed a qualitative document analysis approach. Its primary objective was to determine the potential impact of the Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli on existing Arabic language teaching programs and to assess the feasibility of formulating proposed skills within the framework of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Data were collected exclusively from publicly accessible sources and documents. The research aimed to offer recommendations for developing Arabic language teaching programs within the broader context of foreign language education in Turkey. The conceptual framework was aligned with international standards, particularly

the CEFR. Arabic curricula published by the Turkish Ministry of National Education were analyzed in detail. Additionally, relevant literature concerning Arabic teaching programs was reviewed to identify expert and practitioner perspectives, as well as recurring deficiencies in existing curricula. Comparative analysis with previous studies in this field was conducted to support the evaluation. Thematic analysis was employed to establish conceptual links between the CEFR and the Maarif Model, identifying gaps and proposing targeted recommendations. The content and implementation levels of current programs were analyzed for compatibility with CEFR proficiency levels. Specifically, this study presents skill-based recommendations for the A2+ level.

Conclusion

This study specifically proposes skills for Arabic receptive abilities (listening and reading) at the A2+ level, based on the CEFR framework. Reception involves processing input to understand communicative intent, utilizing visual cues, formatting, and linguistic indicators. As individuals progress through the CEFR levels, their ability to infer meaning from context and identify various text types improves. The proposed skills are not hierarchical; however, their process components can be gradually introduced from pre-A1 levels to reach A2+ by the end of the program. Furthermore, it is crucial to develop additional skills related to Arabic script recognition, pronunciation, writing, and auditory perception. These new skills should be informed by the Turkish language competencies outlined in the Maarif Model, the primary school curriculum, and relevant conceptual skills.

For "Oral Comprehension" (listening), five skill proposals are presented:

1. Understanding Conversations Between Others
2. Understanding as Part of a Live Audience
3. Understanding Announcements and Instructions
4. Understanding Audio Media Content and Recordings
5. Watching TV, Films, and Videos

For "Reading Comprehension," five skill proposals are offered:

1. Reading Correspondence
2. Reading for Orientation
3. Reading for Information and Argument
4. Reading Instructions
5. Reading as a Leisure Activity

These proposed skills, developed using the current program features and the CEFR document as a foundation, possess international relevance and include process components and content suggestions to support effective teaching. The scope of this study is limited to receptive skills (listening and reading).

The Türkiye Yüzyılı Maarif Model necessitates the development and revision of Arabic language teaching programs due to its paradigm shift, holistic educational approach, and the gaps identified in existing literature. This study addresses that need by proposing a skill-based framework for Arabic language instruction. The CEFR was adopted as a foundational reference due to its comprehensive and internationally recognized nature in language education.

The Turkish language skills defined in the Maarif Model are not directly transferable to foreign language instruction due to fundamental differences in language environment, conceptual transfer, and acquisition strategies. Existing literature also highlights the need for curricular improvements, such as simplifying content, ensuring alignment with student proficiency levels, integrating meaningful activities, and incorporating comprehensive assessments across all four language skills.

In line with the Maarif Model's skill-based approach, this research proposes specific Arabic receptive skills at the A2+ level, grounded in CEFR principles, and offers internationally valid recommendations. It provides detailed process components, content suggestions, and desired characteristics for instructional materials related to these skills. Future studies should expand this work by developing similar proposals for the remaining language skills—speaking, writing, and interaction.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.