Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi
Hacettepe University Journal of Faculty of Letters
Erken Erişim – Early Access
doi:10.32600/huefd.1566229

Araştırma Makalesi – Research Article
Geliş Tarihi / Received: 13.10.2024 Kabul Tarihi / Accepted: 10.04.2025

Dil, Kimlik ve Göç: İmam Hatip Öğrencilerinin Arapça Algılarına Yönelik Söylem Analizi

Language, Identity, and Migration: A Discourse Analysis of Imam Hatip Students' Attitudes towards Arabic

Rabia İZGİ[*], Hasret SAYGI[**]

Öz

Bu çalışma, Türkiye'deki imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Arapçaya yönelik tutumlarını ve Arapça ile kurdukları ilişkinin toplumsal, kültürel ve kimliksel boyutları incelemektedir. Araştırma, Arapçanın algılanma biçimlerini ve bu algının Türkiye'deki ve geçmişteki Arapça dil politikalarıyla olan ilişkisini sorgulamakta, mülteci karşıtlığı ve kimlik tartışmalarının Arapça ile olan ilişkilenimlerine yansımasını analiz etmektedir. Bu araştırma, karma bir yöntemle gerçekleştirilmiş olup 67 katılımcıya uygulanan Arapçaya yönelik tutum ölçeği ile elde edilen verilerin yanı sıra, en düşük tutum puanına sahip olan öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel ve odak grubu görüşmelerinin detaylı söylem analizlerini içermektedir. Verilerin analizi, öğrencilerin Arapçaya yönelik ortaya çıkan olumsuz tutumlarının yalnızca Suriyeli mültecilere yönelik göç karşıtlığı ile sınırlı kalmadığını, aynı zamanda milliyetçi söylemler ve Batı'ya entegre olma arzusuyla da yakından bağlantılı olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, Arap kültürüyle ilişkilendirilmekten kaçınırken, Batı dillerine, özellikle de İngilizceye olan ilgilerini dile getirmişlerdir. Bu nedenle, bu araştırma, öğrencilerin Arapçaya yönelik olumsuz tutumlarının yalnızca bireysel tercihlere değil, dilin günümüzde taşıdığı toplumsal ve siyasi çağrışımlara da dayandığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, Arapçaya yönelik tutumları şekillendiren sosyopolitik faktörler dikkate alınarak Arap dili planlama ve politikalarının toplumdilbilimsel hassasiyetlerle eleştirel ve eşitlikçi bir içerik ile yeniden yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır.
Anahtar sözcükler: Arapça, söylem analizi, dil planlaması, göç, imam hatip, yabancı dil.

Abstract

This study explores how students attending Imam Hatip religious vocational high schools in Türkiye construct their stances and perceptions toward the Arabic language, with a focus on the social, cultural, and identity-related dimensions of their relationship with Arabic. It investigates how Arabic is perceived and examines the influence of language planning and policies in Türkiye, as well as the impact of anti-immigration sentiment and identity debates on students' views of the language. Using a mixed-method approach, the research combines data from an attitude scale administered to 67 participants with detailed discourse analyses of individual and focus group interviews conducted with students who scored the lowest on the attitude scale. The analysis revealed that students' negative attitudes toward

[*] MEB Arapça Öğretmeni & Bağımsız Araştırmacı. E-posta: rabiaizgi44@gmail.com, ORCID: 0009-0001-0482-3560
[**] Dr. Öğr. Üyesi. İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü & University College London, Institute of Education. E-posta: saygihasret@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7443-3154

◊ Alan Editörü / Field Editor: Zeynep AÇAN

Bu eser Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Arabic were not solely rooted in anti-immigration sentiment directed at Syrian refugees but were also shaped by nationalist discourses and a desire to align with the West. Many students expressed a preference for Western languages, particularly English, while distancing themselves from associations with Arab culture. This trend is interpreted as an effort to construct a more prestigious and modern identity through affiliation with Western languages. The study underscores the importance of developing Arabic language planning and policies with sociolinguistic sensitivity, ensuring that the cultural and sociopolitical context of the language is integrated into educational planning.
Keywords: Arabic, discourse analysis, language planning, migration, imam hatip, foreign language.

Giriş

Türkiye'de imam hatip okulları ve bu okullarda öğretilen Arapça hem siyasal hem de toplumsal bağlamlarda sıkça tartışma konusu olmaktadır. Arapçanın yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar, yalnızca eğitim sisteminin yapısal eksiklikleri, müfredatın yetersizlikleri ve ders kitaplarının içeriğiyle sınırlı değildir; aynı zamanda bireysel, toplumsal ve kültürel dinamikler de bu sürecin önemli bileşenleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle 2012 yılında Suriye'de başlayan savaş ve Mayıs 2025 itibarıyla sayıları 2.710.476'yı (GİB, 2025) bulan geçici koruma altındaki Suriyelilerin varlığı, Arapçanın günlük yaşamda daha görünür hale gelmesine yol açmıştır. Ancak, Türkiye toplumunda mevcut olan Suriyeli karşıtlığı ve bununla ilişkili olarak ortaya çıkan negatif söylemler, Arapçanın toplumsal algısında olumsuz bir etkiye neden olmuştur. Bu çalışma, hem Türkiye'de Arap dili ve kültürü üzerinden şekillenen göç karşıtlığı bağlamında hem de küresel dünyanın getirdiği düzen içerisinde imam hatip öğrencilerinin Arapçaya yönelik tutumlarını ve bu tutumların arkasındaki bireysel ve toplumsal faktörleri söylem analizi yoluyla derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, öğrencilerin Arapça öğrenimi konusundaki dil politikalarının nasıl ve hangi faktörler ışığında şekillendiğini, bu politikaların dil-toplum ilişkisine etkilerini ve ülkenin yabancı dil politikaları ile öğrencilerin ve ailelerin kendileri için belirledikleri dil politikaları arasındaki ilişkiyi toplumdilbilimsel bir açıdan ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunları ele alan pek çok önemli çalışma (bkz. Doğan ve Aydın, 2013; Öncü ve Baltacı, 2020; Temel, 2015; Ulukavak, 2022) bulunmaktadır. Ayrıca, İmam Hatip ve ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Arapçaya yönelik tutum ve görüşlerini inceleyen araştırmalar da (Altun, 2017; Bayram, 2011; Ceylan, 2022; Uçar ve ark., 2016; Uçar, 2017; Kervankaya, 2014; Soyipek, 2014; Yılmaz, 2019) literatürde yer almaktadır. Bu çalışmaların literatüre önemli katkılarına rağmen çoğunluğu nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiş olup Arapçaya yönelik tutumların tarihsel, siyasal, toplumsal ve kimliksel boyutlarını nitel olarak inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Nitel çalışmalar arasında, Arapça derslerinin pedagojik yaklaşımlarına yönelik ilahiyat fakültesi öğrencilerinin tutumlarını ele alan araştırmalar bulunsa da (bkz. Akmeşe, 2019), bu alandaki güncel ve toplumdilbilimsel araştırmalar sınırlıdır. Bu çalışma, Arapça bağlamındaki Türkiye'deki tartışmaları ve öğrenci tutumlarını göç ve kimlik eksenine taşıyarak mevcut konjonktür çerçevesinde tartışmayı amaçlamaktadır.

Aynı zamanda, dil planlaması ve politikası alanında köklü bir literatür bulunmasına rağmen (bkz. Haugen, 1959; Ferguson, 1962; Fishman, 1966; Spolsky, 2011; Wiley, 2000), Türkiye özelinde Arapça ile ilgili araştırmalar sınırlıdır. Bu doğrultuda, çalışmanın teorik çerçevesi, dil planlama ve politikaları ile dil tutumları üzerine mevcut literatüre dayanmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın teorik bölümünde öncelikle "Türkiye'deki Arapça Dil Planlama ve Politikalarının Tarihçesi" başlığı altında, Türkiye'de Arapçaya yönelik planlama ve politikaların tarihsel gelişimi ele alınacaktır. Ardından, "Türkiye'de İmam Hatip Okulları'nın Tarihçesi" başlığında, İmam Hatip okullarının tarihsel süreci ve bu okullarda Arapça öğretiminin yeri ve önemi detaylı bir şekilde incelenecektir. Bu teorik ve tarihsel tartışmalar, dil planlama ve politikalarının Arapça öğretimi bağlamında nasıl şekillendiğini ve bu süreçlerin öğrencilerin dil tutumları üzerinde ne tür sosyal, kültürel ve kimliksel etkiler yarattığını anlamaya katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, dil ve tutum teorik tartışmaları çerçevesinde, öğrencilerin Arapçaya yönelik tutumlarının sosyokültürel ve politik bağlamlarda nasıl biçimlendiği ele alınacaktır. Bu yaklaşımla, çalışmanın Türkiye'deki güncel sosyal ve kültürel tartışmalara ve gelişmelere referansla, ülkedeki Arapça öğretimi politikaları ve uygulamalarının daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkı sunması amaçlanmaktadır. Bu çerçevede

araştırmanın temel sorusu, "İmam Hatip öğrencilerinin Arapçaya yönelik tutumları nelerdir ve bu tutumları şekillendiren faktörler nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir.

Dil Planlaması ve Toplumsal Dil Algısı

Dil planlama ve politikaları, bir toplumda yabancı dil öğretiminin yönlendirilmesi, düzenlenmesi ve geliştirilmesi sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Dil planlaması, bir ülkenin eğitim, kültür ve iletişim politikalarının bir parçası olarak hangi dillerin öğretileceğini, bu dillerin nasıl öğretileceğini ve kimler tarafından öğretileceğini belirleyen stratejiler ve uygulamaları içerir (Kaplan & Baldauf, 1997). Yabancı dil öğretiminde dil politikalarının önemi, sadece dilin öğrenilmesi değil aynı zamanda dilin sosyal, kültürel ve ekonomik boyutları ile de ilgilidir. Bu bağlamda dil politikaları, bir ülkenin uluslararası arenadaki konumunu güçlendirmek, kültürel etkileşimleri artırmak ve dilsel çeşitliliği korumak amacıyla oluşturulmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde dil planlaması, hangi dillerin öğretileceği, bu dillerin eğitim sisteminde nasıl yer alacağı ve hangi amaçlarla öğretileceği gibi kritik kararları içermektedir. Özellikle, Arapça gibi dillerin öğretimi, yalnızca dilsel bir beceri kazandırmakla kalmaz aynı zamanda kültürel bir anlayış ve uluslararası ilişkiler açısından stratejik bir öneme sahiptir (Spolsky, 2004). Bu çerçevede dil politikaları, dilin sadece bir iletişim aracı değil aynı zamanda kimlik ve kültür taşıyıcısı olarak da ele alındığı bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Dil planlama süreçlerinde, hangi dillerin öğretileceği ve bu dillerin nasıl konumlandırılacağına dair kararlar, sadece teknik ve eğitimsel değil, aynı zamanda ideolojik tercihlerle de şekillenir. Bu noktada devreye giren dil ideolojileri, bir toplumda belirli dillerin neden ve nasıl ön plana çıkarıldığını, diğer dillerin ise neden arka planda kaldığını belirleyen temel unsurlardır (Anderson, 1991). Dil ideolojisi, hangi dilin "değerli" veya "prestijli" sayılacağına, hangi dilin ise "alt" veya "azınlık" dili olarak kabul edileceğine dair toplumsal algıları ve tutumları biçimlendirir (Piller, 2015). Bu çerçevede, dil ideolojileri, öğrencilerin belirli bir dile, örneğin Arapçaya, karşı geliştirdikleri tutum ve algıların arkasındaki ana etkenlerden biridir. Öğrencilerin ve toplumun geri kalanının dilsel tutumları, geniş çapta toplumsal, kültürel ve politik söylemlerden beslenir ve bu söylemler, dil planlaması ve politikalarının bir yansımasıdır (Rosa & Flores, 2017, 2021).

Örneğin mevcut bu literatüre dayanarak, Arapçanın gelinen 2025 senesi itibariyle konuşmacılarının çoğunluğunu oluşturan mültecilerin dili olması sebebiyle bu dilin prestijinde bir düşüşe yol açtığını öngörmek mümkündür. Nitekim Saygı (2019, 2023) tarafından Kırşehir'de yürütülen etnografik saha araştırması, yerel halkın Arapçanın varlığını toplumsal bir tehdit olarak gördüğünü ortaya koymuştur. Bu araştırma, mültecilerin yerel toplum tarafından kabul edilmeleri önündeki engelleri ve onların ortak etnik ve dilsel bağlarının, mülteci statüleri nedeniyle silinerek değersizleştirildiğini göstermektedir (bkz. Saygı, 2023; Saygı & Erduyan, 2023). Keza, benzer statü kayıpları, ülkelerde göçmen dili olarak kabul edilen diğer diller için de geçerlidir. Örneğin, İspanyolca, dünya genelinde Batı dili olarak saygın kabul edilirken Amerika Birleşik Devletleri'nde göçmen Latin topluluklarının dili kabul edildiği için Amerika'daki İspanyolca algısı olumsuzdur ve İspanyolcanın varlığının ülke için sorun olarak görüldüğü bilgisi literetürde sıklıkla konu edilmektedir (bkz. De Fina & King, 2011; Haviland, 2003).

Toplumdilbilim literatüründe, göçmenlerin sahip olduğu çokdillilik ile modern bir dilin yabancı dil olarak öğrenilmesiyle oluşan çokdililiği birbirinden ayırmak için *elit çokdilliliği* ve *alt tabaka çokdilliliği* gibi kavramlar kullanılmaktadır (Paulston, 1980). Toplumda eğitimli ve üst sınıf tabakaların kendi istekleriyle öğrenme eğiliminde olduğu İngilizce, Fransızca gibi diller *elit çokdillilik* veya *ayrıcalıklı ikidillilik* olarak kabul görürken (Valdés & Figueroa, 1994), göçmen ailelerin yanlarında getirdikleri ve bir topluluk olarak nesilden nesile informel olarak öğrenmeye devam ettikleri *halk ikidilliliği* (Baker & Jones, 1998) veya *plebeian* yani "alt tabaka çokdillilik" (Jaspers, 2009) olarak kabul edilen azınlık ve göçmen dilleri konuşmacılarına çoğu zaman statü kaybı bile getirebilmektedir (bkz. Thurlow & Jaworski, 2017). Bu çerçevede, mevcut dünya literatürüne dayanarak, Türkiye'de Arapçanın ana dil olarak çoğunlukla mülteci veya azınlık gruplar tarafından konuşulmasının, Türkiye'de bu dilin prestijinde ve ayrıcalığında bir azalmaya yol açması beklenir.

Giles ve Niedzielski (1998), *bazı diller neden diğerlerinden daha estetik olarak hoş kabul edilir?* mitini incelerken, İtalyanca ve Fransızcanın sesleri nedeniyle birçok kişi tarafından daha zarif, sofistike, melodik ve romantik olarak görüldüğünü; buna karşılık Almanca ve Arapça gibi dillerin dünya genelinde, genel olarak, sert, çirkin ve rahatsız edici olarak algılandığını belirtir. Giles ve Niedzielski'ye (1998) göre, bu algının temelinde yatan ise "sosyal çağrışım hipotezi" olarak bilinen bir yaklaşımdır. Bu hipotez, bir dilin seslerinin, o dili konuşan millet veya etnik grubun hakkındaki genel kanılarla bağlantılı olarak algılandığını öne sürer. Yani, o dilin konuşanı hakkında mevcut olan baskın ideolojik yaklaşım o dilin kendisine de transfer edilir ve dil sanki kaba veya rahatsız edici olarak algılanmaya başlar. May (2023) bu durumu *dilsel ırkçılık* eylemi olarak açıklarken bu dilsel tutumun içerisinde ırkçılık, sömürgecilik ve modern ulus inşası gibi sosyo-tarihsel ve sosyo-politik süreçlerin bir birleşimi içinde yer aldığını belirtir.

Dil planlaması mikro bir ölçekte değerlendirildiğinde ise bir bireyin o dili öğrenmesinde pek çok sosyokültürel ve politik etken söz konusu olabilmektedir. Bu etkenler kültürel tutumları, kimlikleri, motivasyonları, dilin toplumsal statüsünü ve daha genel eğitim ve politika ortamlarını kapsamaktadır (Lantolf & Thorne, 2006; Norton & Toohey, 2001). Dolayısıyla, dil sadece iletişim aracı olmanın ötesinde, dili kullanan bireylerin tarihini ve bakış açılarını somutlaştıran bir kültür olgusunu da yansıtmaktadır. Yabancı dil edinimi, sadece bilişsel becerilerle sınırlı bireysel bir süreç olarak anlamlandırılamaz. Aynı zamanda öğrenenin sosyokültürel çevresiyle de yakından ilişkilidir (Vygotsky, 1978). Kültürel inançlar ve değerler, öğrencilerin hedef dile yönelik motivasyon ve tutumlarını şekillendirir ve genellikle öğrenme sürecinde harcadıkları çabayı ve yaklaşımı belirler (Dörnyei & Ushioda, 2011). Örneğin, yukarıda detaylıca tartışıldığı gibi, bir dilin toplumsal statüsü, öğrencinin dil ile kurduğu ilişkiyi etkileyebilir; yüksek statülü dillerin market değeri yüksektir ve genellikle daha fazla sembolik güce ve prestije sahiptirler. Toplumsal, siyasi ve sosyal inançlar da kişinin dile yönelik yaklaşımını etkilemektedir. Bu nedenle dil öğrenimi, objektif ve sosyopolitik gerçeklikten uzak bir bakış açısıyla ele alınamaz; arka plandaki dilsel inançlar, dil öğrenme sürecini kolaylaştırabilir veya zorlaştırabilir.

Sosyokültürel kimlikleri de o kişinin dile karşı geliştirdiği yaklaşımda kritik bir rol oynamaktadır; zira öğrenenler, benimsedikleri kimliklerine ve üstlenmek istedikleri sosyal rollere göre dilsel davranışlara ya direnir ya da bu davranışlara uyum sağlarlar (Norton & Toohey, 2001). Bu durum, dil öğrenen bireylerin hem kendilerini nasıl algıladıkları hem de yeni bir dilsel ortamda başkaları tarafından nasıl algılandıklarını yansıtır. Örneğin, *Müslüman* kelimesinin Arapça konuşan biriyle özdeşleştirilmesi, Arapça konuşan bireyleri yalnızca Müslüman olarak tanımlayan sembolik bir indirgemedir. Keza Arapça konuşan herkesin mülteci atfedilmesi de benzer bir pratiktir. Dolayısıyla, dil planlama süreçleri, yalnızca teknik kararlarla değil, aynı zamanda bu tür ideolojik dinamiklerle de bireysel ve toplumsal düzeyde derin bir etkileşim içerisindedir. Bu sebeple, toplumdilbilimsel açıdan, dil planlama ve politikalarının tarihsel, toplumsal, ideolojik ve aynı zamanda da bireysel bağlamdan bağımsız olarak değerlendirilmesi mümkün değildir. Bu kapsamda, bir sonraki kısımda Türkiye'deki Arapça dil planlama ve politikalarının tarihçesi ele alınarak, bu süreçlerin toplumsal ve ideolojik dinamiklerle nasıl şekillendiği incelenecektir.

Türkiye'deki Arapça Dil Planlama ve Politikalarının Tarihçesi

Arapça, Türkiye'de çeşitli dönemlerde farklı şekillerde ele alınmış ve öğretilmiştir. Türkiye'deki Arapça dil politikalarının tarihçesi, Osmanlı İmparatorluğu dönemine kadar uzanmaktadır. Osmanlı Devleti'nde Arapça, dini eğitim ve dini metinlerin okunması amacıyla önemli bir yere sahipti. Medreselerde verilen eğitimde Arapça, Kur'an-ı Kerim ve Hadislerin anlaşılması için zorunlu bir dil olarak öğretilirdi. Cumhuriyet dönemi, özellikle dil politikaları açısından önemli değişimlerin yaşandığı bir dönem olması sebebiyle bu bölümde Cumhuriyet dönemi Türkiye'deki dil planlama ve politikalarının tarihçesine odaklanılacaktır.

Osmanlı İmparatorluğu döneminde Arapça, İslam'ın kutsal kitabı Kur'an'ın dili olması sebebiyle büyük bir öneme sahipti. İzgi (1997) bu dönemde Arapça öğretilmesinin temel amacının İslami ilimlerin okunması ve anlaşılması olduğunu ifade etmektedir. Eğitim sisteminde Arapça, özellikle dini eğitim veren medreselerde yoğun bir şekilde öğretilmekte idi. Arapça, Osmanlı bürokrasisinde ve bilimsel çalışmalarda da yer bulmuştu. Osmanlı İmparatorluğu'nda Arapça, Farsça ile edebiyatın ve bilimin dili olarak kabul

görmüştür. 1928'e kadar Türkçe, Arap alfabesiyle yazılmaktaydı. Osmanlı İmparatorluğu'nda, yönetici sınıfın ve elitlerin dili olan Osmanlı Türkçesi, büyük oranda Arapça ve Farsça kelimelerden oluşmakta, Türkçe ise daha az oranda kullanılmaktaydı (Kerslake, 1998). Erken Cumhuriyet dönemi Türkiyesi'nde ise Arapça dil planlama ve politikalarının tarihi, dil reformları ve ideolojik dönüşümlerle şekillenmiştir. 1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla dil politikalarında köklü değişiklikler yapılmış, dilin ulus inşasındaki önemi vurgulanarak Türk dilinin sadeleştirilmesi ve modernleştirilmesi gerektiği savunulmuştur. 1928 yılında Arap alfabesinden Latin alfabesine geçiş, Cumhuriyet'in ilanından sonra Türkiye'de gerçekleştirilen en önemli dil reformlarından birisi olmuştur. Ayrıca, 1932 yılında kurulan Türk Dil Kurumu (TDK), Türkçenin sadeleştirilmesi ve zenginleştirilmesi amacıyla çalışmalar yürütmüştür. TDK, Türkçeyi yabancı kelimelerden arındırmayı ve bilimsel terimlerin Türkçeleştirilmesini hedeflemiş, bu süreçte Arapça kelimelerin kullanımı azaltılmıştır (Lewis, 1999).

Dönemin yetkilileri, erken Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen alfabe reformunu Arap harfleri ile Türkçe sesler arasındaki uyumsuzluk ve Arap alfabesinin öğrenilmesinin zorluğu gibi pratik nedenlerle gerekçelendirmişlerdir. Ancak, Lewis (1999) ve Aytürk (2004) gibi araştırmacılara göre, bu açıklamalar reformun ardındaki asıl motivasyonları tam olarak yansıtmaz. Aytürk'e (2004) göre, Osmanlı Türkçesi ve Osmanlı alfabesi, inşa edilen Türk milliyetçiliği için istenmeyen bir geçmişin sembolüydü. Bu nedenle, Latin alfabesine geçiş sadece teknik bir değişiklik değil, daha çok Doğu kültürüne ve yaşam biçimine bütünleşmiş Osmanlı'dan koparak daha Batı'ya entegre, seküler ve modern bir Türk kimliğine yönelme anlamına gelmiştir. Bu değişim, Osmanlı mirasından uzaklaşıp yeni bir ulusal kimlik oluşturma çabasının bir parçası olarak görülebilir. Keza, erken Cumhuriyet dönemi sürecinde, Arapça, Osmanlı İmparatorluğu'nun resmi dili olan Türkçeden ayrı bir yabancı dil olarak değerlendirilmiş ve eğitim müfredatındaki yeri azaltılmıştır (Gönülal, 2012). Bu kapsamda, uygulamaya konan dil reformu, sadece yazı dilini değil aynı zamanda eğitim sistemini de etkilemiştir. Arapçanın eğitimdeki önemi azalmış ve Türkçe, ulusal eğitim sisteminin temel dili haline gelmiştir.

1950-1960 yılları arası çok partili hayata geçiş ve siyasi değişimler, dil politikalarını yeniden şekillendirmiştir. Bu dönemde İmam Hatip okullarının yeniden açılmasıyla birlikte Arapça, daha çok dini eğitim bağlamında önemli bir rol oynamaya başlamıştır. Ancak bu dönemde Arapça, yabancı bir dil olarak değil Kur'an ilimleri derslerinin bir parçası olarak ele alınmıştır (Altun, 2017). 1960 askeri darbesi, dil reformunu yeniden gündeme getirmiş ve dil politikalarında önemli değişikliklere yol açmıştır. Bu dönemde dil reformları, Türkçecilik hareketinin bir parçası olarak sürdürülmüş ve Arapçanın eğitimdeki yeri tekrar gözden geçirilmiştir. 1970'lerde Öz Türkçe hareketi desteklenmiş ve dil alanında yoğun tartışmalar yaşanmıştır. Her siyasi parti, kendi ideolojisine uygun dil politikasını savunmuş ve dil, siyasi bir araç olarak kullanılmıştır (Gönülal, 2012).

1980-1990 yılları 1980 sonrası dönemde, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne entegrasyon hedefleri doğrultusunda dil politikaları yeniden şekillendirilmiştir. Bu dönemde, Arapça da dahil olmak üzere yabancı dillerin öğretimi ve öğrenimi teşvik edilmiştir. 1990'larda ve 2000'lerde, Arapçanın İmam Hatip okullarındaki önemi artmış ve bu okullarda Arapça öğretimi daha sistematik bir şekilde ele alınmıştır (Altun, 2017). Yine Altun'a (2007) göre, İmam Hatip okulları ve diğer dini eğitim veren kurumlarda Arapça, Kur'an-ı Kerim ve diğer İslami metinlerin anlaşılmasında temel bir dil olarak öğretilmekte idi. Türkiye'nin Orta Doğu politikalarındaki değişimler ve İslam dünyası ile ilişkilerindeki gelişmeler nedeniyle Arapçanın stratejik öneminin de arttığı bir dönemdir. Bu dönemde, Arapça öğrenimine olan ilgi artmış ve üniversitelerde Arap Dili ve Edebiyatı bölümleri açılmıştır. Arapçanın bu dönemdeki önemi sadece dini değil aynı zamanda siyasi ve ekonomik bağlamda da değerlendirilmeye başlanmıştır.

2000'ler ve sonrası, Türkiye'de Arapça öğretimi ve dil politikaları konusunda önemli değişikliklerin yaşandığı dönemdir. Özellikle Türkiye'nin Orta Doğu ile olan siyasi ve ekonomik ilişkilerinin güçlenmesi, Arapçaya olan ilgiyi arttırmıştır. Bu dönemde, Arapça sadece dini eğitimde değil aynı zamanda uluslararası ilişkiler ve ticaret bağlamında da önemli bir dil olarak görülmeye başlanmıştır. Dolayısıyla Arapçanın önemi, dini bağlamın ötesine geçer hale gelmiştir. Orta Doğu ve Kuzey Afrika ile olan tarihsel, ekonomik ve diplomatik ilişkiler, Türkiye için Arapçayı stratejik bir dil haline getirmiştir. Bu nedenle Arapça dil planlama politikaları, sadece eğitim politikalarının bir parçası değil aynı zamanda Türkiye'nin dış politika ve kültürel diplomasi stratejilerinin de bir bileşeni olmuştur. Ancak, 2011 senesinden itibaren Suriyelilerin

savaş sebebiyle Türkiye'ye zorunlu göçü ile Türkiye'de Arapçanın günlük yaşamda görünürlüğü ve kullanımı artmış ve Arapça Türkiye'deki mültecilerin çoğunluk dili haline gelmiştir. Bu makalede, toplanılan veriler ışığında, bu durumun toplumdilbilimsel açıdan analizi ve Arapçaya etkisi de tartışılacaktır.

Türkiye'de İmam Hatip Okulları'nın Tarihçesi

Türkiye'de İmam Hatip okulları, din eğitimi ve öğretimi alanında öncü rol oynayan ve Arapça eğitimi sunan eğitim kurumlarıdır. Bu okullar, İslam eğitim geleneğinin devlet tarafından şekillendirildiği bir model olarak karşımıza çıkmaktadır (Aşlamacı, 2014). İmam Hatip okullarının temeli, Osmanlı İmparatorluğu dönemine kadar uzanmakta ve bu kurumlar, zaman içerisinde kendilerini yenileyerek ve çeşitlenerek Türkiye'de önemli bir eğitim modeli haline gelmiştir.

İmam Hatip okullarının kökeni, 1913 yılında imamlar ve hatipler yetiştirmek amacıyla kurulan "Medreset'ül Eimma ve'l Huteba" adlı okula dayanmaktadır (Ergin, 1977). Ancak bu okulların kapatılması ve sonrasında yaşanan fetret dönemi, Türkiye'de din eğitiminin bir süreliğine kesintiye uğramasına yol açmıştır (Dinçer, 1998). 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medreseler kapatılmış ve dini eğitim veren okullar yeniden düzenlenmiştir. 1951 yılında İmam Hatip okulları yeniden açılmış ve bu okulların sayısı zamanla artmıştır. 1980'li yıllarda, İmam Hatip okulları daha fazla öğrenciye ulaşmış ve 1990'larda bu okulların önemi daha da artmıştır (Kara, 2016). 2003 yılında gerçekleşen iktidar değişikliği, Türkiye'deki din eğitimi politikalarını yeniden şekillendirmiş ve İmam Hatip okullarına yönelik olumlu bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu dönemde İmam Hatip okullarının sayısında artış gözlemlenmiştir (Aşlamacı, 2014). 2012 yılında yapılan kanun değişikliği ile 28 Şubat sürecinde kapatılan İmam Hatip liselerinin ortaokul kademesi, 4+4+4 sistemiyle yeniden açılmıştır (Kara, 2016). Ayrıca bu dönemde katsayı uygulamasının kaldırılmasıyla birlikte, İmam Hatip mezunlarına üniversite girişlerinde tüm bölümlere girme hakkı tanınmıştır (Aşlamacı, 2014).

Günümüzde, İmam Hatip okulları, Türkiye genelinde yaygın bir eğitim kurumu haline gelmiştir. Bu okullar dini ve genel eğitimi bir arada sunarak öğrencilerin hem dini bilgi edinmelerini hem de genel eğitim almalarını sağlamaktadır. İmam Hatip okullarının eğitim müfredatında Arapça önemli bir yer tutmakta ve bu dil, dini eğitimle birlikte öğretilmektedir (Altun, 2017). Başlangıçta imamlar ve vaizler için dinî eğitime odaklanmış olsa da yıllar içinde daha geniş bir eğitim yelpazesini kapsayacak şekilde gelişmiştir (Yılmaz, 2003). İmam Hatip Okulları, kurulduğu günden itibaren dini eğitimi doğru kaynaklardan vermeyi, toplumun ihtiyaç duyduğu din adamlarını yetiştirmeyi, milli ve manevi değerlere bağlı, akademik olarak donanımlı ve özgüvenli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2016).

Araştırmanın Bağlamı ve Deseni

Bu çalışma, İmam Hatip lisesi öğrencilerinin Arapçaya yönelik tutumlarını ve bu tutumların arkasındaki nedenleri anlamayı amaçlarken, aynı zamanda, bu tutumları Türkiye'deki sosyokültürel ve politik bağlam içinde değerlendirmeyi hedeflemektedir. Araştırma, Arapça öğretimine yenilikçi yaklaşımlar getiren İstanbul'da bir proje İmam Hatip lisesinde öğrenim gören erkek öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Bu okullar, öğrencilere dil ve kültürü pratik yollarla keşfetme imkânı sunarak, Arapça ile daha yakın bir ilişki kurmalarını ve tutumlarını olumlu yönde etkileme potansiyeline sahip okullar olarak kabul edilirler (Gümüş, 2019). İmam Hatip okulları, dinî eğitimin yanı sıra matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi alanlarda da çok yönlü bir eğitim sunmaktadır (Bereday, 1969). Bu kurumların Türk toplumu içindeki çok yönlü rolü, tarihsel ve eğitimsel bağlamda, bu makalede "Türkiye'de İmam Hatip Okulları" başlığı altında ele alınmıştır. 1924'te kurulan bu okullar, başlangıçta imamlar ve vaizler için dinî eğitime odaklanmış olsa da zamanla daha geniş bir eğitim yelpazesini kapsayacak şekilde evrilmiştir (Yılmaz, 2003). İmam Hatip okullarında Arapça öğretimine büyük önem verilmekte olup, bu dilin resmî olarak öğretildiği okullar arasında yer almaktadırlar.

Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda hem İngilizce hem de Arapça hazırlık sınıfları bulunmaktadır. İngilizce hazırlık sınıflarına kabul puanları Arapça hazırlık sınıflarına göre daha yüksektir ve teknoloji odaklı dersler içermektedir. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri, hazırlık sınıfından itibaren teknoloji odaklı

dersler almakta, haftalık 20 saat İngilizce ve 8 saat Arapça dersine katılmaktadırlar. Ancak 9. sınıfa geçtikten sonra Arapça dersleri haftada yalnızca 2 saatle sınırlı kalmaktadır. Mevcut araştırmada, kolay ulaşılabilir örneklemlerin seçilmesiyle karakterize edilen uygunluk örneklemi yöntemi kullanılmıştır (Baki & Gökçek, 2012). Birinci yazar İzgi'nin bu proje okulunda Arapça öğretmeni olarak görev yapması, veri toplama sürecinde kolaylık, ulaşılabilirlik ve öğrencilerle güven ilişkisi gibi avantajlar sağlamıştır. Araştırma, ağırlıklı olarak nitel bir çalışma olsa da nicel veriler de içerdiği için karma desen bir çalışmadır. Öncelikle, nicel veriler kapsamında, 67 öğrenciye Arapçaya yönelik tutum ölçeği anketi uygulanmıştır. İmam hatip liselerinde karma eğitim olmadığı için ankete katılan öğrencilerin tamamı 9. ve 10. sınıflara devam eden erkek öğrencilerden oluşmuştur. Okuldaki genel resmi yansıtması açısından, öğrenciler hem hazırlık sınıfını atlamış hem de Arapça hazırlık okumuş veya okumakta olan ve İngilizce hazırlık okumuş ve okumakta olan öğrencilerden seçilmiştir. Anketin uygulanması sürecinde, Uçar (2013) tarafından İlahiyat Fakültesi öğrencilerine yönelik geliştirilen tutum ölçeği, İmam Hatip Lisesi öğrencilerine uyarlanıp kontrolü sağlanarak uygulanmıştır. Anketin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla, anket uygulanmadan önce, araştırmaya dahil edilmeyen öğrencilerle pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS yazılımı kullanılarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Öğrencilere sunulan anket 43 sorudan oluşmakta olup ortalama 40 dakikalık bir ders süresince uygulanmıştır. Süre uzun tutularak öğrencilerin üzerine düşünmesi arkadaşlarıyla tartışması ve anketin mekanik bir yanıt verme aktivitesi olmasında ziyade etkileşimsel bir süreç olması amaçlanmıştır. Ankette, yanıtlar 1'den 5'e kadar Likert ölçeğinde derecelendirilmiştir. Bu derecelendirmede 1 *kesinlikle katılmıyorum*, 2 *katılmıyorum*, 3 *kararsızım*, 4 *katılıyorum* ve 5 *kesinlikle katılıyorum* anlamına gelmiştir.

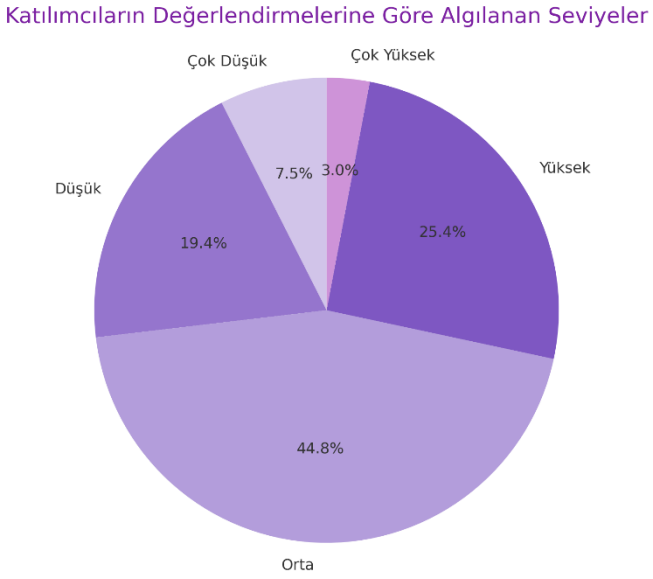
Çalışmanın nicel kısmı, okuldaki öğrencilerin Arapçaya ilişkin genel tutumlarını ortaya koyarken, nitel kısmı ise, dağıtılan ölçek sonuçlarına göre en düşük tutum puanlarına sahip 5 öğrencinin alt grup olarak seçilmesiyle yürütülmüştür. Özellikle bu kısım mevcut makalenin ana odağıdır. Arapçaya yönelik en düşük tutuma sahip olan bu öğrenciler, 9. sınıfta İngilizce hazırlık eğitimini tercih etmiş öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmanın niteliksel veri toplama sürecine katılan öğrenciler Ömer, Ali, Osman, Mustafa ve Bekir olmuştur. Öğrenciler esnaf ve işçi ailelerden gelmekte olup öğrencilerin aileleriyle yapılan görüşmelerde, ailelerinin hepsi çocuklarının İmam Hatip lisesine gitmesini ve Arapça öğrenimini büyük oranda dini nedenlerle desteklediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin, İngilizce hazırlık sınıfını tercih etme sebepleri ise küresel bir dil olan İngilizcenin sağladığı akademik ve mesleki avantajlar olarak öğrenciler tarafından aktarılmıştır. Nitel veri toplama sürecinde bir yıl boyunca bahsi geçen öğrencilerle okulda bire bir röportajlar ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu sayede, öğrencilerin Arapçaya yönelik tutumlarını ve bu tutumların arkasındaki nedenleri anlamak için detaylı bilgiler edinilmiştir. 2022 eğitim-öğretim yılı başında 9. sınıf öğrencileri ile başlayan çalışma 10. sınıfa kadar devam etmiştir.

İlgili etik kurullarından alınan izin ile birlikte araştırmaya katılan tüm bireyler gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil edilmiş ve etik gereklilikler doğrultusunda bilgilendirme ve onam formu imzalatılmıştır. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla gerçek isimleri takma adlarla değiştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen nitel verilerin ses kayıtları, Fuller'ın (2007) deşifreleme için kullandığı sembollerle yazıya dökülmüştür. Veriler, söylem analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve öğrenci tutumlarına dair derinlemesine bir anlayış sunulmuştur. Bu araştırmada, söylem analizinin bir dalı olan Gumperz'ın (2001) etkileşimsel toplumdilbilim yaklaşımı benimsenmiş ve veri analizi içerik düzeyinde, özellikle sözcüksel ve sözdizimsel kalıplar üzerinden yapılmıştır. Prosodik unsurlar çıkarımlara katkı sağlasa da, analiz genel olarak söylem düzeyinde tutulmuş, dil kullanımının sosyokültürel anlamlarla ilişkisi ve ideolojik temelleri vurgulanmıştır. Gumperz'ın (1982) *contextualisation* yani bağlamlaştırma kavramı, dilsel verinin kültürel ve toplumsal ipuçlarıyla anlamlandırılmasını açıklar. Örneğin, küçük dilsel farklar bile ideolojik nedenlerle kimlik göstergesi haline gelebilir (Gumperz, 2001). Bu çerçeveden, çalışma yalnızca dilbilimsel analize değil, Türkiye'nin sosyopolitik bağlamına, imam hatip okulları ve Arapça üzerine ideolojik söylemlere ve göç bağlamında şekillenen Arapça dil pratiklerine de odaklanmıştır. Bu yaklaşım, yalnızca dilbilimsel bir inceleme değil, dili toplum içindeki işleyişiyle ele alan bir sosyal bilim dalı olarak tanımlanır. Hymes (1968) ve Gumperz'ın (1982) çalışmalarından ilhamla, Blommaert (2005) bu yöntemi "toplum içinde kullanılan dilin sosyal bilimi" (s. 235) olarak tanımlar.

Verilerin Analizi

Arapçaya Karşı İnşa Edilen Genel Tutumum Analizi

Çalışmanın ilk aşamasında 67 öğrenciye Arapçaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla uygulanan ölçeğin sonuçları şekildeki gibi olmuştur:



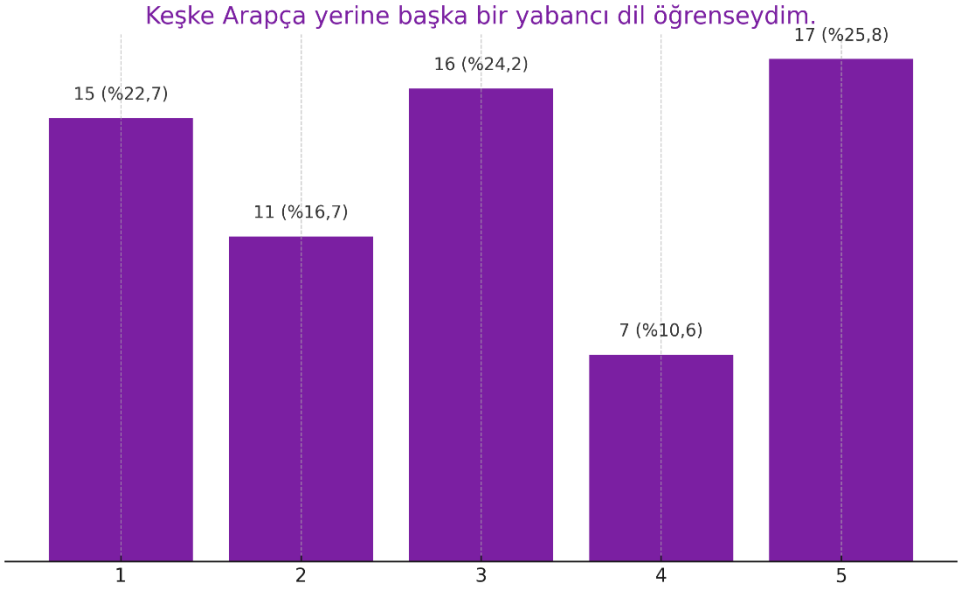
Şekil 1. Arapçaya karşı genel tutum düzeyi sonuçları

Yukarıdaki grafik, öğrencilerin neredeyse yarısının (%44,8) Arapçaya karşı orta seviyede, yani ne olumlu ne de olumsuz bir tutum sergilediğini göstermektedir. Grafikte pembe ile renklendirilmiş Arapçaya karşı çok yüksek motivasyonda ise sadece 2 öğrenci (%3) tespit edilmiştir. Yüksek ve çok yüksek tutuma sahip olan öğrencilerin oranı ile düşük ve çok düşük tutuma sahip öğrencilerin oranı %28 ile aynı olmuştur. Neticede, Arapça öğrenmeye karşı istekli öğrencilerin oranı %28'de kalmış ve Arapçaya karşı istekli olduğunu dile getirmeyen öğrenci kümesi %72 olmuştur. Şekilde görüldüğü gibi, Arapça öğrenmeye karşı çok düşük motivasyona sahip 5 öğrenci (%7,5) mevcuttur ve bu öğrencilerle yapılan derinlemesine mülakatlar da mevcut çalışmanın niteliksel veri kısmını oluşturmuştur.

Bu beş öğrenciye, *Arapça size ne çağrıştırıyor?* sorusu bire bir mülakatlarda sorulmuştur. Örneğin, Mustafa Arapçayı "din dili" ve "sorumluluk" olarak tanımlamıştır. Bu ifade Arapçanın İslam diniyle olan güçlü bağını vurgulamakta ve dilin dini bir sembol olarak algılandığını göstermektedir. Osman ise, Arapçayı *"karışık"* olarak tanımlarken Ömer, *"garip gurup işaretler"* olarak tanımlayarak Arapçanın kendilerine yabancı ve karmaşık geldiğine işaret etmiştir. Bu durum öğrencilerin Arapça öğrenim süreçlerinde farklılıklarla ve zorluklarla yüzleşirken Arapçaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmiş olabileceğine işaret etmektedir. Katılımcılardan Bekir ve Ali ise Arapçayı *"estetik değil"* ve *"çekici gelmiyor"* olarak nitelendirerek Arapçanın çekicilik bakımından diğer dillere göre daha düşük bir algıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Arapçaya karşı gösterilen ilgisiz tutum, 67 öğrenciye dağıtılan ölçekte de öğrencilerin 54'ünün Arapça yazılı yayınların ilgisini çekmediğini, 61 öğrencinin Arapça görsel yayın izlemeyle ilgilenmediğini ve 47 öğrencinin ise Arapça müzik dinlemeyi sevmediğini tespit edilmiştir. Bu durum Arapçanın kültürel boyutlarının öğrenciler tarafından yeterince çekici bulunmadığını ve gündelik yaşamda kullanılan Arapçaya karşı mesafeli durduklarını göstermektedir. Keza, Ali ile yapılan mülakatta yer alan aşağıdaki diyalog da bu durumu destekler niteliktedir:

(1) *Alıntı 1 – 25 Kasım 2022, Öğrenci Görüşmesi*
Rabia: Arapça seçmeli bir ders olsaydı seçer miydin?
Ali: İspanyolca Fransızca şarkı dinliyoRUM bu şarkılarla beraber dil bana çekiCİ gelmeye başlıyo ama Arapça için aynısı söz konusu olmuyo hani çekici gelMİYO bana

Ali'nin söylemi, dil öğreniminde popüler ve kültürel unsurların, özellikle de müzik gibi sanatsal araçların, dilin çekiciliğini artırmada oynadığı rolü vurgulamaktadır. Ali, İspanyolca ve Fransızca şarkılar dinlediğinde bu dillerin ona daha çekici gelmeye başladığını ifade etmektedir. Ancak Ali aynı durumu Arapça için hissetmediğini belirtmekte ve bu dilin ona çekici gelmediğini söylemektedir. Alıntıda büyük harflerle belirtildiği gibi Ali, Arapça ile kurduğu olumsuz ilişkiyi üstüne basarak ve ses tonuna da tepkisel olarak yansıtarak ifade etmiştir. Bu alıntı, öğrencinin Arapçayı diğer dillerle kıyasladığında daha az ilgi çekici bulduğunu ve dilin estetik veya kültürel yönlerinin onun üzerinde yeterli etkiyi oluşturmadığını ortaya koymaktadır. Keza, öğrencilere uygulanan ankette, "Keşke Arapça yerine başka bir yabancı dil öğrenseydim" ifadesine ilişkin verdiği yanıtlar aşağıdaki gibidir:



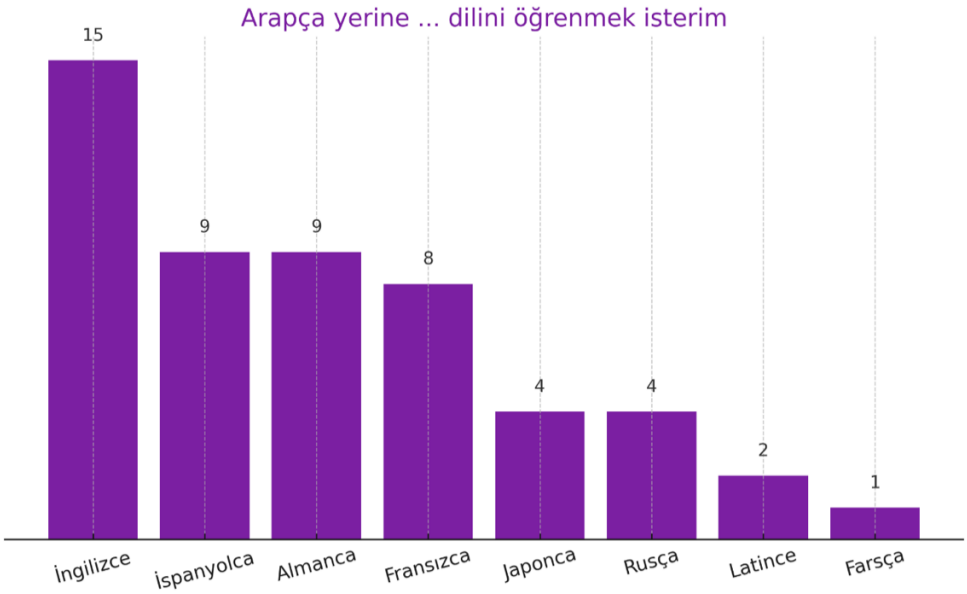
Şekil 2. Arapça dışında dil öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin dağılımları

Bu sonuçlara göre, soruyu yanıtlamış 66 öğrencinin %36'sı bu ifadeye karşılık "kesinlikle katılıyorum" veya "katılıyorum" yanıtlarını verirken %39'u tercih etmezdim diyerek Arapça öğrenmek konusunda memnun olduklarını dile getirmiştir. %24'lük bir grup ise Arapçaya karşı kararsız bir duruş sergilemiştir. Bu dağılım, öğrenciler arasında Arapça yerine başka bir dil öğrenme isteğinin belirli bir oranda var olduğunu, ancak aynı zamanda bu isteğin öğrenciler arasında homojen bir şekilde dağılmadığını göstermektedir. Arapça öğrenmeye karşı olumsuz tutum sergileyen öğrencilerle yapılan derinlemesine görüşmeler, bu eğilimin nedenlerine dair daha kapsamlı bir içgörü sağlayacaktır. Bu bağlamda, öğrencilerin Arapça öğrenme süreçlerine dair tutumları, kimliksel konumlanışları, karşılaştıkları zorluklar ve beklentileri, nitel verilerle birlikte analiz edilecek ve bir sonraki bölümde nicel verilerle desteklenerek yorumlanacaktır.

Küreselleşme ve Dil: Diller Arası Hiyerarşinin İnşası

Öğrencilerin yabancı dil tercihlerine yönelik eğilimleri, yalnızca dil öğrenimine ilişkin tutumlarını değil aynı zamanda kimliksel ve aidiyetsel konumlanışlarına dair de kritik bir gösterge sunmaktadır. Arapça, özellikle dini ve kültürel nedenlerle İmam hatip okullarında önemli bir yere sahip olmakla birlikte bazı

öğrenciler farklı diller öğrenmek konusunda daha istekli olabilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin Arapça dışındaki dil tercihlerini incelemek için sorulan soruya öğrencilerin cevapları şu şekilde olmuştur:



Şekil 3. Öğrencilerin Arapça dışında tercih ettikleri dil tercih dağılımları

Ankette öğrencilerin Arapça dışında tercih ettikleri diller incelendiğinde, bu soruya cevap veren toplam 52 öğrenci arasında en çok tercih edilen dil %28,8 ile İngilizce olmuştur. Bu bulgu, İngilizcenin küresel düzeyde geçerliliği olan bir iletişim ve eğitim dili olmasının etkisiyle açıklanabilir. İngilizceyi %17,3 oranıyla İspanyolca ve Almanca takip etmektedir Bu durum, öğrencilerin Avrupa dillerine duyduğu ilgiyi yansıtmaktadır. Fransızca %15,4, Japonca ve Rusça ise eşit oranla %7,7 oranında tercih edilmiştir. Daha az tercih edilen diller arasında Latince (%3,8) ve Farsça (%1,9) yer almaktadır.

Öğrenciler tarafından tercih edilen ilk 5 dile bakıldığında, dillerin neredeyse hepsinin Batı dilleri olduğu gözükmektedir. Keza röportajda da Bekir bu durumu şu şekilde teyit etmekte ve açıklamaktadır:

(2) *Alıntı 2 – 25 Kasım 2022, Öğrenci Görüşmesi*

Rabia: İngilizce ve Arapça arasında ne gibi farklılıklar var ve hangisi sana daha çok hitap ediyor dil bakımından olabilir kültür bakımından kıyaslayabilirsin?

Bekir: 1900'lerden- 1800'lerden tanzimattan sonra BATılılaşmaya başladığımız için ve ben de 1800'lerden önce DOĞMAdığım için kendimi daha çok Batıya yatkın görüyorum(.) ondan dolayı biraz daha İngilizce rahat geliyo bana

Araştırmacının ifadesinde dil ve kültür bağlamında her iki dili kıyaslama yönündeki isteği, bireysel dil tercihlerini belirleyen unsurları anlamaya çalıştığını göstermektedir. Bekir'in ifadesi ise tarihi ve kültürel bir perspektif sunmaktadır. 1800'lerden sonra Osmanlı İmparatorluğu'nun Batılılaşma sürecine atıfta bulunarak kendi kimliğini bu dönemin etkisi altında şekillenen bir birey olarak tanımlamaktadır. Bekir bu tarihsel bağlam üzerinden kendi dil tercihini gerekçelendirmekte ve İngilizceye olan yatkınlığını Batılılaşma sürecine bağlamaktadır. İfadesi tarihsel süreçlerin bireylerin dil tercihleri üzerindeki etkisini vurgularken kendisini bu tarihsel bağlamda konumlandırması, kimlik ve aidiyet duygusunu da yansıtmaktadır.

Araştırmacı ve Bekir'in ifadeleri, dil tercihlerini belirleyen faktörlerin kişisel deneyimler, kültürel bağlamlar ve tarihsel süreçlerle nasıl iç içe geçtiğini göstermektedir. Araştırmacının dili karşılaştırma isteği, dilsel kimlik arayışını, kültürel anlam dünyalarını ve bireysel tercihlerini sorgulama eğilimini yansıtırken;

Bekir'in ifadesi, tarihsel bir bilinç ile şekillenen kimlik ve dil tercihini, Batılılaşma sürecinin bireysel üzerindeki etkisi olarak ele almaktadır. Her iki ifade de dilin, sadece iletişim aracı olmanın ötesinde kimlik, kültür ve tarihsel bağlamlarla derin bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bir diğer öğrenci Ömer de, Bekir ile aynı şekilde "Batı" ifadesini vurgulayarak kendi dil öğrenme tercih ve tutumları konusunda bir açıklamada bulunmaktadır:

(3) *Alıntı 3 – 31 Ekim 2023, Öğrenci Odak Grup Görüşmesi*

Rabia: velileriniz diyor ki hocam biz çocuklarımızın Kuranı ve Peygamberi anlamalarını istiyoruz, bu yüzden Arapçaya yönlendiriyoruz yani velilerin bu istekleri karşısında siz neler düşünüyorsunuz?

Ömer: Arapça öğrenmek(.) BANA en azından- Batıya dönen birisi olarak- bi insan varlığı olarak Arapçanın çok işime yarıyıcağnı düşünmüyorum{nükteli küstah bir ses ile}

Araştırmacının ifadesi, velilerin Arapçaya yönelik taleplerini ortaya koyarken bu taleplerin altında yatan dini ve kültürel motivasyonları vurgulamaktadır. Ömer'in yanıtı ise bu bakış açısına zıt bir perspektifi ortaya koymaktadır. Kendisini, *"Batıya dönen birisi"* olarak tanımlayan Ömer, Arapçanın kendi hayatında işe yararlılığını sorgulamakta ve bu dilin Batılı değerler ve yaşam tarzı ile ilişkisiz olduğunu ima etmektedir. Bu, Türkiye'nin modernleşme ve Batılılaşma süreçlerinin dil tercihleri üzerindeki etkisini yansıtan bir bakış açısıdır. Ömer'in eleştirel ve alaycı tutumu ve ses tonu, Arapçanın kendi kişisel hedeflerine ya da kimlik algısına hizmet etmediğini göstermektedir. Bu da dil öğreniminde değerler ve kimlik çatışmasını ortaya koymaktadır. Alıntı 2 ve 3'teki her iki öğrencinin söylemi de dilin bireylerin kimlik, değerler ve yaşam biçimleri üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemek için bir bağlam sunmaktadır. Keza, aşağıdaki alıntı da hem araştırmacı hem de katılımcı İngilizce ve Arapçaya olan tutumu yine "Batı" üzerinden değerlendirmiştir:

(4) *Alıntı 4 – 31 Ekim 2023, Öğrenci Odak Grup Görüşmesi*

Rabia: peki Arapçayı neden bir dil gibi göremiyoruz? yani mesela İngilizceyi- evet tamam Batı kültür ayrı ama ıhhm yine İngilizce evrensel dedik peki Arapçayı niye sadece bir dil olarak göremiyoruz?

Ali: mesela bana bi seçenek sunsalar- Araplarla mı beraber yaşamak istersin Batı Batıcı Almanlarla İngilizlerle Fransızlarla mı beraber Amerikalılarla mı yaşamak istersiniz deseler(.) ben- ikinci seçenek derim eğer bu BATI özentisi olarak tabir ediliyosa o zaman Batı ÖZENTİsiyim yapcak bi şey YOK {kendisini alkışlar}

Burada, araştırmacı özellikle, İngilizcenin "evrensel" olarak kabul edilmesine karşılık Arapçanın daha sınırlı bir perspektiften değerlendirildiğini sorgulamaktadır. Ali'nin ifadesi Batı ile Doğu arasında bir tercihte bulunmak, yani Doğu-Batı karşıtlığı üzerinden şekillenmektedir. Son üç alıntı da olduğu gibi, burada da öğrenci benzer bir soruya karşılık güçlü bir kültürel ve ideolojik bir yanıt sunmaktadır. Burada, Ali Arapçanın kendisinden ziyade, o dilin temsil ettiğine inandığı değerlere ve kültüre karşı bir duruş sergilemektedir. Bu ifadeler, dilin yalnızca bir iletişim aracı olmaktan öte kültürel kimlik, ideoloji ve yaşam tarzı tercihleriyle de şekillendiğini ve konumlandırıldığını açıkça göstermektedir. Ali'nin Batı kültürünü ve onunla birlikte İngilizceyi tercih etmesi, Türkiye'deki erken Cumhuriyet dönemindeki modernleşme ve Batılılaşma süreçlerinin genç nesiller üzerindeki etkisini de ortaya koymaktadır. Ali, Doğu kültürü ve dili olan Arapça ile mesafeli bir konumlanış göstermektedir. Ali, toplumda var olan ve genelde muhafazakâr Türkler tarafından Batı kültürüne kendisini yakın hissedenlere yönelik atfedilen *"Batı özentisi"* nitelendirmesini olumsuz çağrışımlarına rağmen kabul etmekten çekinmeyeceğini de açıkça dile getirmektedir. Sonrasında ise kendisini alkışlayarak bu konudaki kararlılığını ve bu durumu ifade etmekten çekinmeyeceğini de göstermektedir. Sonuç olarak, bu diyalog, dil öğreniminin sadece akademik ya da iletişimsel bir süreç olmadığını, bireylerin kimlikleri, değerleri ve dünya görüşleriyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Keza aynı röportajda, Ali, *"İngilizce dünya dili(.) benim İngilizceyi öğrenmem lazım KENDİMİ geliştirmem ÇAĞA ayak uydurmam için İngilizce öğrenmem lazım"* diyerek İngilizce

öğrenmesinin kendisini bir evrensel dünya vatandaşı olmasında ve dünyanın geri kalanı ile uyum yakalamasında önemini vurgulamıştır.

(5) *Alıntı 5 – 31 Ekim 2023, Öğrenci Odak Grup Görüşmesi*

Rabia: diyorsunuz ki Arapçada böyle bi durum var Arapça öğreniyosan sen Arap sempatizanısın sen Arapları çok seviyosun ama karşı taraftan baktığınızda biz İngilizce öğreniyoruz evet Batıya özeniyoruz

Mustafa: biz(.) Araplardansa Batıya özenmeliyiz eğer özenceksek- yoksa benim de kendi görüşüm hani MİLLiyetçi bir insanımdır Türkçü bir insanımdır AMA hani genel kurallar çerçevesinde- bize daha UYDUĞNU daha doğru olduğnu düşünüyorum

Bir diğer öğrenci, Mustafa da diğer öğrencilerle benzer bir şekilde Batı'ya özenmenin Arap kültürüne özenmekten daha iyi olduğunu belirtmekte ve bu tercihi kendi milliyetçi ve Türkçü kimliğiyle uyumlu bulduğunu ifade etmektedir. Mustafa'nın ifadesi, kimlik ve kültürel aidiyet bağlamında önemli söylemsel unsurlar barındırmaktadır. Milliyetçi bir kimlik ile Batı'ya yönelik özenme arasında bir köprü kurmaya çalışmaktadır; ancak bu denklemde, Türkler için Arapça ve Araplar müspet gözükmemektedir. Dil ve kültür seçimlerinin, bireylerin ulusal kimliklerini nasıl inşa ettiklerini ve bu kimliği küresel kültürel dinamiklerle nasıl harmanladıklarını anlamak için önemli bir bağlam sunmaktadır.

Neticede bu söylemler, öğrencilerin İngilizce ve Arapça dillerine yönelik tutumlarını ve bu tutumların arkasındaki ideolojik ve pratik gerekçeleri açığa çıkarmaktadır. İngilizcenin küresel prestiji ve yaygınlığı ile Arapçanın daha yerel ve kültürel olarak arzulanmayan bir dil olarak algılanması arasında keskin bir karşıtlık olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, İngilizceyi küresel başarı ve sosyal gelişim aracı olarak görürken Arapçaya yönelik negatif bir sosyal algı ve damgalama söz konusu olabilmektedir. Bekir, Mustafa ve Ali, İngilizceyi küresel bir dil olarak konumlandırarak dil öğrenimini pragmatik bir gereklilik aynı zamanda çağa ayak uydurmak olarak görmektedir. İngilizce ve Arapça arasında kurulan bu karşıtlık tarihte de yıllardır var olan Doğu-Batı karşıtlığı ekseninde tartışmalarda yer bulmuştur. Bu söylemler, dilin sadece bir iletişim aracı olarak değil aynı zamanda bireylerin sosyo-ekonomik ve kültürel kimliklerini hem şekillendiren hem de yansıtan bir unsur olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Öğrenciler, dil tercihlerini küresel eğilimler ve gelecekteki olasılıklar üzerinden yaparken bu tercihlerin altında yatan ideolojik temelleri de belli kimliksel konumlanışlar alarak dillendirmektedirler.

Toplumsal Algılar ve Dilsel Kimlik: Türkiye'de Mülteci Dili olarak Arapça

Araştırmacının "Sizin bu dili sevmenizi veya sevmemenizi ne etkiledi, son gündemler Arapçaya olan yargıyı etkiledi mi?" sorusuna yönelik öğrencilerin cevapları şu şekilde olmuştur:

(6) *Alıntı 6*

(a) *Ali, Odak Grup Görüşmesi, 31 Ekim 2023*
"MÜLTECİ sorunları bunlar falan- çıKINCA iyiCE soğuyo adam dilden(.)"

(b) *Mustafa, Odak Grup Görüşmesi, 31 Ekim 2023*
"Arapçam iyiyDİ genel olarak(.) ama daha sonra bu mültecilerle onlar yüzünden SOĞUDUM"

(c) *Ömer, Röportaj, 25 Kasım 2022*
"ARAPÇA bence toplumumuzda gerek göçmenlerden kaynaklı sevilmeyen bi dil"

Ali'nin ifadesi, mülteci sorunlarının Arapça üzerindeki etkisini *"iyice soğuma"* şeklinde ifade eder. Mültecilerin toplumsal algılar üzerindeki etkisi, dilsel ve kültürel önyargıları pekiştirmiş gibi görünmektedir. Ali, mültecilerle ilgili gelişmelerin, Arapçayı toplumda daha az sevilen bir dil haline getirdiğini belirtir. Bu söylem, dilin toplumda olumsuz bir şekilde algılanmasına neden olan toplumsal olayları işaret eder. Mustafa, Arapçanın başlangıçta olumlu bir algıya sahip olduğunu, ancak mülteci sorunları nedeniyle bu algının olumsuzlaştığını ifade eder. *"Soğudum"* ifadesi, bireysel olarak Arapçaya karşı duygularının değiştiğini ve bu değişimin mülteci meselesiyle ilişkilendirildiğini gösterir. İki

öğrencinin de benzer şekillerde, *"soğudum"* gibi duygusal anlamda güçlü bir yüklem seçimi ile Arapça ile olan ilişkilerini açıklaması mültecilerin toplumdaki yeri ile dilin hiyerarşik konumu arasındaki bağlantıyı açıkça ortaya koymaktadır. Keza, Ömer de Arapçanın toplumda sevilmeyen bir dil olduğunu belirtirken bu durumun, diğer öğrencilerin de belirttiği gibi, göçmenlerden kaynaklandığını ifade eder. Ömer'in Arapçaya karşı toplumdaki olumsuz algıya *"gerek göçmenlerden kaynaklı"* diyerek, aslında Arapçanın bu olumsuz konumlanışında başka sebeplerin de iç içe geçmiş olduğunu ima eder, ancak detaylandırmaz.

(7) *Alıntı 7 – 25 Kasım 2022, Öğrenci Görüşmesi*

Rabia: Arapça dilini sevmemeni ne etkiledi?

Ali: ben Arapçayı konuşuyorum dedikten sonra insanların bana olan tepkileri değişir mi problemi yüzünden olabilir- Suriyeliler Iraklılar atıyorum mülteci olarak gelen- insanlar var ya bizim ülkemizde(.) bunun sebebiyle de zaten(.) insanlar olarak Türkler olarak biraz Arapçaya bi şey olmaya başladık SONuçta mülteci olarak geliyolar- bi vakit sonrasında kendi memleketine dönmesi gerekir(.) dönmedikleri için de için de insanlar- bu şekilde DOĞU tarafında yaşayan insanlara ayrı bi önyargıları olmaya başlıyo bu yüzden ARAPLARA Arapçaya karşı bi dediğim vakit insanların ya Arapça mı biliyosun? falan filan deme ihtimalleri olabilir diye düşünüyorum belki BU tedirgin ediyo

Diğer arkadaşları gibi, Ali de Arapça bilmenin ve konuşmanın mülteci olarak Türkiye'ye gelen Suriyeliler ve Iraklılarla ilişkilendirilmesi nedeniyle olumsuz bir algı oluşturduğunu belirtir. Ali, insanların Arapça bilen bireylerle ilgili önyargılar geliştirdiğini ve bu önyargıların hem mültecilerin coğrafik olarak doğudan gelmesi hem de Türkiye'deki istenmeyen uzun süreli varlıkları ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bu ilişkilendirme ise, Ali'ye göre, Arapça konuşan bireylerin toplumda önyargılarla karşılaşmasına neden olabilmektedir. Ali'nin konuşmasında öne çıkan *"Arapça mı biliyorsun?"* gibi ifadelere verilecek olumlu bir yanıt, Arapçanın toplumda sahip olduğu damgayı bu dilin konuşmacılarına da taşıyabileceği riskine işaret eder. Bu durum, Arapçanın sadece bir dil olarak değil aynı zamanda toplumsal önyargılarla ilişkilendirilen bir sembol olarak algılandığını gösterir. Keza, benzer bir durum aşağıda verilen Alıntı 8 ve 9'da da söz konusu olmuştur:

(8) *Alıntı 8 – 31 Ekim 2023, Öğrenci Odak Grup Görüşmesi*

Rabia: mesela şöyle bazı öğrencilerime mesela ödevlendirme veriyorum diyorum ki hani vaktinizi değerlendirin otobüste yapabilirsiniz diyorum hani vakit değerlendirme açısından- mesela bazı öğrenciler diyor ki hocam otobüsteki insanların bize olumsuz tavrına maruz kalmaktan korkuyoruz hani o yüzden bence hiç Arapça kitabı çıkartmayalım böyle bir düşünceleri var- siz ne düşünüyorsunuz?

Mustafa: hani orada {otobüste}Arapça bir kitap okuduğumda ARAP damgası yerim diye korkarım

(9) *Alıntı 9 – 31 Ekim 2023, Öğrenci Odak Grup Görüşmesi*

Ömer: TÜRKlük içimden aktığı için biri bana Arap gözüyle bakarsa RAHatsız olurum utanırım- yani Araplarla ya da Arapçayla bağdaştırılmak istemem

Alıntı 8'de Mustafa, otobüs gibi toplu taşıma araçlarında Arapça kitap okumanın kendisi için sosyal riskler taşıdığını ifade etmektedir. Özellikle, Arapçanın toplumsal algıda negatif bir damga taşıdığını belirterek, bu durumun kendisine olumsuz tavırlar ve tepkilerle karşılaşma korkusu yarattığını ifade etmektedir. *"Arap damgası"* ifadesi, Alıntı 7'de olduğu gibi, Arapçanın toplumsal algıda negatif bir etiket olarak kabul edildiğini ve bu etiketin bireyler üzerinde sosyal dışlanma veya olumsuz tepkilere neden olabileceğini belirtir. Mustafa'nın bu durumdan duyduğu kaygı, Arapçanın toplumsal kabulü üzerindeki olumsuz algıyı ve bu algının onun günlük dil kullanımını nasıl etkilediğini gösterir.

Söyleminde Türk kimliğini öne çıkaran Ömer ise (Alıntı 9), kendisini Araplarla veya Arapçayla ilişkilendirmekten kaçındığını belirtir. Ömer'in ifadesi, milliyetçi bir kimlik ile Arapça ve Arap kültürü arasındaki gerilimi ortaya koyar. *"Türklük içimden aktığı için"* ifadesi, Ömer'in etnik aidiyetine olan sıkı

bağını ortaya koyarken, bir yandan da Arapçanın olumsuz sosyal algısından dolayı, Arap kimliğiyle ilişkilendirilmenin kendisinde utanç yaratacağını açıkça dile getirir.

(10) *Alıntı 10 – 31 Ekim 2023, Öğrenci Odak Grup Görüşmesi*

Rabia: işte onu anlamaya çalışıyorum bende- yani Arap olmak kötü bir şey mi?

Bekir: ihanet eden bir IRK olmaları SÜREKli beni onlarla bağdaşlaştırmanız beni rahatsız eder

Bekir'in ifadesi, Arap kimliğine karşı duyduğu rahatsızlığın, tarihsel ve kültürel algılarla nasıl şekillendiğini göstermektedir. "İhanet eden bir ırk" ifadesi, Araplar ile ilgili köktenci ve negatif bir algıyı yansıtmaktadır.

(11) *Alıntı 11 – 25 Kasım 2022, Öğrenci Röportajı*

Rabia: yani sence de Arapçaya karşı bakış açımızı Araplar etkiledi mi?

Bekir: evet etkiledi ÇOK büyük etkiledi(.) bence olumSUZ etkiledi çünkü(.) popüler kültürden yola çıkarsak çok fena bi ön yargı oluşmaya başladı- ÇÜNKÜ kimse sevmiyor kimse mültecileri sevmiyo onDAN dolayı kimse onların dilini sevmiyor onDAN dolayı herkes onlara bizim dilimizi öğrensin neden biz onların dilini öğreniyoruz? diyo

Bekir'in bu ifadesi, Arapça ve Arap kültürüne yönelik olumsuz algıların mültecilerle ilişkilendirildiğini ve popüler kültürden kaynaklanan önyargıların bu algıları nasıl pekiştirdiğini gösterir. Bekir, Arapçanın toplumda olumsuz bir imaj oluşturduğunu ve bu imajın mülteci krizi ile daha da belirginleştiğini ifade eder. *"Kimse mültecileri sevmiyor"* ve *"herkes onlara bizim dilimizi öğrensin"* gibi ifadeler, mülteciler ve onların kültürel özellikleri ile ilgili toplumsal hoşnutsuzluğu ve bu hoşnutsuzluğun dilsel önyargılara nasıl dönüştüğünü yansıtır. Bu söylem, dil ve kültürün toplumsal kabuldeki rolünü ve önyargılarla nasıl etkileşime girdiğini açıkça ortaya koyar.

Bekir'in ifadeleri, Arap kimliği ve Arapçanın toplumsal algılarda nasıl olumsuz bir rol oynadığını ve bu algının mülteci kriziyle nasıl pekiştirildiğini gösterir. Hem tarihi hem de güncel toplumsal faktörler, dilsel önyargıları ve kültürel damgaları etkileyen önemli unsurlar olarak karşımıza çıkar. Bu analiz, dilsel ve kültürel kimliklerin toplumsal bağlamdaki algılarla nasıl şekillendiğini ve bu algıların bireylerin sosyal etkileşimlerini nasıl etkilediğini anlamamıza yardımcı olur.

Neticede, Türkiye, 2011 yılında Suriye'de başlayan savaşın ardından, bugün itibariyle sayıları 2.710.476'yı (GİB, 2025) bulan Suriyeli mülteciyi geçici koruma statüsünde kabul etmiş ve bu süreç, ülkedeki dilsel, politik ve kültürel anlamda tartışmalara ve gerilimlere sebep olmuştur (Erdoğan, 2023; Morgül & Savaşkan, 2021). Bu büyük demografik değişim, Türkiye'de Arapçanın kullanımında ve algısında belirgin etkiler yaratmıştır. Bu durum, Arapçanın dilsel kimliği üzerindeki algıları değiştirmiş ve Türk toplumundaki farklı sosyal gruplar arasında yeni dilsel dinamikler oluşturmuştur. Mültecilerle birlikte dilin toplumsal statüsü ve kullanımı, yerel halk ile mülteci topluluklar arasında belirgin bir kültürel ve dilsel farkındalık doğurmuştur. Yukarıdaki söylemler, Arapçaya yönelik toplumsal algının, Suriyeliler meselesiyle nasıl etkilendiğini ortaya koymaktadır. Mültecilerle ilişkilendirilen olumsuz algılar, Arapçanın toplumda daha az kabul gören bir dil haline gelmesine yol açmıştır. Bu durum, dilsel kimliklerin toplumsal olaylarla nasıl şekillendiğini ve dilin toplumsal kabulünün, güncel toplumsal meselelerle nasıl etkileşime girdiğini anlamak için önemli bir bağlam sunar.

Son olarak, öğrencilerle yapılan görüşmelerde ve okul gözlemlerinde, Arapçaya yönelik ilginin ve ilişkinin büyük ölçüde dini bağlamla sınırlı kaldığı görülmektedir. Özellikle bazı öğrenciler, *"Müslüman olmasam Arapçayla alakam olmazdı zaten"* gibi ifadelerle, Arapçanın anlamını İslam dinine indirgemekte ve bu dili öğrenmenin en önemli sebebini Kur'an-ı Kerim'i ve dini metinleri anlamak olarak görmektedirler. Bu durum Arapça ile kurulan bağın sadece dini gerekliliklerle sınırlandığını ve dilin daha geniş bir kültürel ya da akademik bağlamda algılanmadığını düşündürmektedir. Arapçanın, dini metinlerin doğru anlaşılması için gerekli olduğunu vurgulayan ifadeler, öğrencilerin bu dili "dinimin temel dili olduğu için zaten önemli" şeklinde değerlendirdiklerini göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, Arapçanın müfredatında önemli bir yer tuttuğu imam hatip lisesindeki öğrencilerin Arapçaya yönelik tutumlarını ve bu tutumları şekillendiren faktörleri toplumdilbilimsel bir perspektifle ele almıştır. Toplumdilbilim, dilin sosyal bağlamda işlevini ve kültürel kimlik inşasındaki rolünü incelerken bu çalışma özelinde dil-kimlik-aidiyet ilişkisini imam hatip lisesi öğrencileri üzerinden değerlendirmiştir. Öğrencilerin Arapçaya yönelik tutumlarının din, kültür, siyaset, tarih ve sosyal bağlamla nasıl şekillendiğini ve bu bağlamların dil öğrenme tutumları üzerindeki etkilerini analiz etmek araştırmanın temel amacını oluşturmuştur. Bu kapsamda, hem öğrencilerin Arapça ile kurmuş oldukları bu ilişki hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleriyle derinlemesine incelenmiştir. Araştırma, 67 katılımcıya uygulanan Arapçaya yönelik tutum ölçeği ile başlamış ve en düşük tutum puanına sahip 5 öğrenci ve ailelerinden oluşan bir alt grup üzerinde ayrıntılı bir söylem analizi gerçekleştirilmiştir. Bu alt gruba dair nitel veriler, bir yıl süresince yapılan röportajlar, sınıf gözlemleri, bireysel görüşmeler ve odak grup çalışmaları ile toplanmıştır.

Bu araştırmada, Arapçaya yönelik en düşük tutuma sahip beş öğrenciyle yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda bu tutumların arkasındaki temel nedenler sorgulanmış ve üç ana tema öne çıkmıştır. Özkan'a (2017) göre, Osmanlı döneminde Arapça öğreniminin temel amacı "Kur'an-ı Kerim'i anlayabilmek, hadislere mana verebilmek ve Arapça kaynaklara ulaşabilmek" olarak tanımlanmıştır. İlk olarak öğrenciler Arapçayı öğrenmenin dini bir zorunluluk olduğuna inansalar da bu durum onların motivasyonlarını artırmamaktadır. Analiz kısmında atıfta bulunulan Mustafa'nın "sorumluluk" kavramını kullanarak dilin öğrenilmesindeki dini gerekliliği vurgulaması, bu dilin yalnızca dini bir araç olarak görüldüğünü göstermektedir. Benzer şekilde, öğrencilerin "Müslüman olmasam Arapçayla alakam olmazdı" ifadeleri, öğrencilerin Arapçayı dini kimlikleriyle ilişkilendirdiklerini ancak bu bağlamın dil öğrenmeye yönelik motivasyonu artırmadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, katılımcıların görüşlerinin Osmanlı'daki eğitim politikaları ile örtüştüğü görülmektedir. Öğrenciler zaman zaman "bir dil, bir insan" gibi ifadelere başvursalar da Arapça öğreniminde genellikle iletişim temelli bir amaç güdülmemekte ve bu durum, MEB'in (2022) yayımladığı sarmal iletişim modelinin yeterince benimsenmediğini ortaya koymaktadır.

İkinci olarak, bu çalışma Türkiye'deki Suriyeli mültecilere yönelik inşa edilen olumsuz algıların Arapçaya ve Arap kültürüne yönelik tutumları doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğrenciler Arapçayı Suriyeli mültecilerle ilişkilendirmekte ve onların varlığının dilin toplumsal prestijini olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedirler. Alıntı 7 ve 11'de yer alan öğrenci ifadeleri, Arap kültürüne ve mültecilere yönelik mevcut toplumsal damgaların öğrencilerin Arapçaya karşı olumsuz duygular beslemelerine neden olduğunu göstermektedir. Bu durum, literatürde tartışılan, göçmenlerin sahip olduğu çokdillilik ile modern bir dilin yabancı dil olarak öğrenilmesiyle oluşan çokdillilik arasındaki farkı açıklamak için kullanılan "elit çokdillilik" ve "alt tabaka çokdillilik" kavramlarının (Paulston, 1980) Arapça için de geçerli olduğunu göstermektedir. Toplumda eğitimli ve üst sınıf bireylerin kendi istekleriyle öğrendiği İngilizce ve Fransızca gibi diller, "elit çokdillilik" veya "ayrıcalıklı ikidillilik" olarak kabul görürken (Valdés & Figueroa, 1994), bu diller öğrenciler tarafından arzu edilen küresel vatandaşlığın gereği birer prestij sembolü olarak görülmektedir. Buna karşılık, geçici koruma altındaki Suriyelilerin dili olarak algılanan Arapça ise öğrenciler tarafından "alt tabaka çokdillilik" (Jaspers, 2009) kategorisine dahil edilmekte ve bu dili konuşmanın, Thurlow ve Jaworski'nin (2017) de belirttiği gibi, statü kaybına ve toplumda yanlış bir konumlanmaya yol açacağı endişesi taşınmaktadırlar. Bu çerçevede, Türkiye'de Arapçanın çoğunlukla mülteciler ve azınlık gruplar tarafından ana dil olarak konuşulması, bu dilin prestijini olumsuz etkilemiş; bu da öğrencilerle yapılan mülakatların söylem analizlerinde açıkça ortaya çıkmıştır.

Üçüncü olarak öğrencilerin Arapça öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlarının Türkiye'deki göç tartışmalarının ötesinde genel milliyetçi ve Türkçü söylemlerle de bağlantılı olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler, Arap kültürüyle ilişkilendirilmekten çekinmekte hatta alıntı 9 ve 10'da belirtildiği gibi Arapça bilenlerin "Arap sempatizanı" olarak etiketlenmesinden endişe duymaktadırlar. Bu, literatürde de tartışıldığı gibi Aytürk'e (2004) göre, Arapça ve Farsçadan büyük oranda etkilenmiş Osmanlı Türkçesinin kaldırılması ve Arap alfabesi yerine Batı alfabesi olan Latin alfabesine geçiş, Arapçanın Türk milliyetçiliği için

istenmeyen bir geçmişin sembolü olduğu fikrini yansıtmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin Arapçaya yönelik tutumları, erken Cumhuriyet dönemi kimlik politikaları ile uyum göstermektedir. Bu durumun, öğrencilerin de savlarında sıklıkla kullandıkları Doğu ve Batı karşıtlığı üzerinden hareketle, Arapça yerine Batı dillerine özellikle İngilizceye olan ilgiyi artırdığı söylenebilir. Örneğin, milliyetçi söylemler yaygın olmasına rağmen, öğrenciler kendilerini Batı'ya daha yakın hissetmekte ve ideal bir model olarak Batı'yı görmektedirler. Bu hususta, İngilizcenin küresel geçerliliği, kullanım alanının genişliği ve günlük hayatta işlevsel olması gibi hususların da bu tercihi daha da pekiştirdiği söylenebilir. Bu politik ve toplumsal sürecin, öğrencilerin Arapça ile kurdukları ilişki üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, toplumdilbilimsel açıdan dilin toplumsal hayatla nasıl iç içe geçtiği ve karşılıklı olarak birbirini nasıl şekillendirdiği (Rampton vd., 2004) bu çalışmada tekrar ortaya konmuştur. Yapılan bu analiz, Gumperz'ın (1982) dilin yalnızca biçimsel yapılarla değil, toplumsal ve kültürel bağlam içinde anlam kazandığını savunan bağlamlaştırma kavramına dayalı etkileşimsel toplumdilbilim yaklaşımı ile yürütülmüştür.

Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları, imam hatip lisesi öğrencilerinin Arapça öğrenme arzularının genellikle düşük olduğunu ve bu durumun karmaşık sosyokültürel ve sosyo-politik etkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. İmam hatip lisesi öğrencilerinin Arapçaya yönelik tutumlarını inceleyen bu çalışma, literatürdeki benzer araştırmalarla karşılaştırıldığında özellikle İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin tutumlarıyla belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur (Akmeşe, 2019; Arpaçukuru & Üzümcü, 2020; Özcan & Yapıcı, 2016). Söz konusu çalışmalarda İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Arapça dersine karşı olumlu ve yüksek düzeyde bir tutum sergiledikleri belirtilirken imam hatip lisesi öğrencilerinin tutumlarının oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Yapılan ankette Arapça öğrenmeye karşı istekli öğrencilerin oranı sadece %28'de kalmıştır. Hem anket sonuçları hem de yapılan görüşmeler, öğrencilerin Arapçayı öncelikle dini metinleri anlayabilme amacıyla öğrenmeye çalışmakta olduğunu ancak bu dilin günlük hayatta kullanımı veya mesleki bir beceri olarak işlevselliği konusunda ikna olmadıklarını göstermiştir. Bu durum dilin yalnızca dini bir bağlamda değerlendirildiği ancak kültürel ve iletişimsel boyutunun göz ardı edildiği bir öğrenme sürecini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin Arapçaya yönelik olumsuz algılarının Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin varlığı ve Arap kültürüne yönelik toplumsal önyargılarla da doğrudan ilişkili olduğu da belirlenmiştir. Dolayısıyla dil politikalarının yeniden gözden geçirilmesi, dil ve kültür arasındaki etkileşimin vurgulanması ve Arapçanın sadece dini bir dil olarak değil aynı zamanda kültürel ve sosyal bir yapı olarak ele alınması gerekmektedir. Dil ve kültür; dil ve kimlik arasındaki etkileşimi göz ardı eden bir dil öğretimi, öğrencilerin dil ile ilişki kurmasını zorlaştırmakta ve Arapçanın genel prestijini de olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, bu çalışmada, Arapça dil eğitiminin, dilin kültürel ve sosyopolitik bağlamını göz ardı edilmeksizin toplumdilbilimsel hassasiyetlerle ve kültürel duyarlılığı arttırıcı bir yaklaşımla ele almak ele alınması gerektiğine işaret edilmiştir.

Veri Deşifresi (Fuller (2007)'dan uyarlanmıştır)

{ }	Bağlamsal bilgi
XXXX	Kayıtta anlaşılmayan kısım
(.)	Bir saniyeden uzun süren duraksama
-	Bir saniyeden az süren duraksama ya da tereddüt
BÜYÜK HARF	Yüksek ses
=	Ardı sıra gelen konuşma
/ /	Üst üste binen konuşma
?	Yükselen tonlama
.	Düşen tonlama

Yazar katkısı:	Kavramsallaştırma: Rİ, HS; Veriyi düzenleme: Rİ; Veri Analizi: Rİ, HS; Araştırma: Rİ; Yöntem: Rİ, HS; Proje yönetimi: Rİ, HS; Gözetim: HS; Onaylama: HS; Görselleştirme: Rİ, HS; Taslak metin yazımı: Rİ, HS; Gözden geçirilmiş metin yazımı: Rİ, HS.
Çıkar çatışması:	Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.
Mali destek:	Yazarlar bu çalışma için mali destek almadıklarını bildirmiştir.
Etik kurul onayı:	Bu çalışmada, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Yüksek Lisans Programı'nda, Dr. Öğr. Üyesi Hasret Saygı'nın ana danışmanlığında yürütülmüş olan yüksek lisans tezindeki verilerden faydalanılmıştır. Araştırma, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 05/12/2022 tarihli ve 12 oturum sayılı 2022-12 kararıyla etik kurallara uygun olarak onaylanmıştır.

Kaynakça

Akmeşe, S. (2019). *İlahiyat Fakültesi Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça dersine ait tutumları ve kaygıları üzerine bir inceleme: Marmara Üniversitesi örneği 2017-2018)* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Altun, A. (2017). *Türklere Arapça öğretim yöntem ve teknikleri*. Akdem Yayınları.

Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (2. Bs.). Verso.

Arpaçukuru, O., & Üzümcü, M. (2020). İlahiyat fakültesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumları: Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Tasavvur/Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, *6*(2), 853-886. https://doi.org/10.47424/tasavvur.786030

Aşlamacı, İ. (2014). Türkiye'nin İslam eğitim modeli: İmam-hatip okulları ve temel özellikleri. *Turkish Studies*, *9*(5), 265-278. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6908

Ayturk, İ. (2004). Turkish linguists against the West: The origins of linguistic nationalism in Ataturk's Turkey. *Middle Eastern Studies*, *40*(6), 1–25. https://doi.org/10.1080/0026320042000282856

Baker, C., & Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters Ltd.

Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(42), 1-21.

Bayram, S. (2011). Öğrenci ve öğretmen perspektifinden Türkiye'de Arapça öğretimi: Anadolu imam hatip lisesi öğrencileri üzerine nitel bir çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *9*(22), 43-70.

Bereday, G. Z. F. (1969). Some methods of teaching comparative education. *Comparative Education Review*, *13*(3), 345-355.

Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction.* Cambridge University Press.

Ceylan, Ş. (2022). İmam hatip lisesi öğrencilerinin Arapça dersine karşı ilgilerinin incelenmesi. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, *6*(2), 136-146. https://doi.org/10.37344/talim.2022.34

De Fina, A., & King, K. A. (2011). Language problem or language conflict? Narratives of immigrant women's experiences in the US. *Discourse Studies*, *13*(2), 163–188. https://doi.org/10.1177/1461445610392135

Dinçer, N. (1974). *1913'ten bugüne imam hatip okulları meselesi*. Yağmur Yayınları.

Doğan, Y., & Aydın, T. (2013). Türkiye'de Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 33-51.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Longman.

Erdoğan, M. M. (2023). *Suriyeliler Barometresi 2022: Suriyelilerle uyum içinde yaşamın çerçevesi*. https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2024/07/SB-2022-TR-d1.pdf

Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi*. Eser Mtb.

Ferguson, C. (1962). Language factors in national development. A. S. Dil (Yay. haz.), *Language structure and language use: Essays by Ferguson* içinde (ss. 6-15). Stanford University Press.

Fishman, J. A. (Yay. haz.). (1966). *Language loyalty in the United States: The maintenance and perpetuation of non-English mother tongues of American ethnic and religious groups*. Mouton.

Fuller, J. M. (2007). Language choice as a means of shaping identity. *Journal of Linguistic Anthropology*, *17*(1), 105-129. https://doi.org/10.1525/jlin.2007.17.1.105

GİB. (2025). *İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı Yıllara göre geçici koruma altındaki Suriyeliler.* https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638

Giles, H., & Niedzielski, N. (1998). Italian is beautiful, German is ugly. L. Bauer & P. Trudgill (Yay. haz.), *Language myths* içinde (ss. 85-93). Penguin.

Gönülal, Y. Ö. (2012). *Cumhuriyet dönemi dil tartışmalarının Türk dili eğitimine yansımaları: Toplum dil bilimi bakımından bir inceleme*. [Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Gumperz, J. (2001). Interactional sociolinguistics: a personal perspective. D. Schiffrin, D. Tannen & H. Hamilton (Yay. haz.), *The Handbook of discourse analysis* içinde (ss. 215-228). Blackwell.

Gumperz, J. (1968). The Speech Community. D. L. Sills, & R. K. Merton (Yay. haz.), *International erncyclopedia of the social sciences* içinde (ss. 381-386). Macmillan.

Gümüş, S. (2019). *Türkiye'de eğitim politikaları ve reformlar: Tarihsel bir perspektif*. Eğitim Yayınları.

Haugen, E. (1959). Planning for a standard language in Norway. *Anthropological Linguistics*, *1*(3), 8-21.

Haviland, J. B. (2003). Ideologies of language: Some reflections on language and U.S. law. *American Anthropologist*, *105*(4), 764–774. https://doi.org/10.1007/s10993-023-096574

Hymes, D. (1968). The ethnography of speaking. J. Fishman (Yay. haz.), *Readings in the sociology of language* içinde (ss. 99-139). Mouton De Gruyter.

İzgi, C. (1997). *Osmanlı medreselerinde ilim*. İz Yayıncılık.

İzgi, R. (2024). *Türkiye'deki Arapça dil politikalarının aile ve öğrenci düzeyinde incelenmesi: İmam Hatip okulu örneği* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi.

Jaspers, J. (2009). Inleiding [Introduction]. J. Jaspers (Yay. haz.), *De klank van de stad: Stedelijke meertaligheid en interculturele communicatie* içinde (ss. 7–32). Acco.

Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language planning from practice to theory*. Multilingual Matters.

Kara, F. R. (2016). *İmam hatip ortaokulu öğrenci velilerinin beklentileri* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Kerslake, C. (1998). Ottoman Turkish. L. Johanson & E. A. Csato (Yay. haz.), *The Turkic languages* içinde (ss. 179–202). Routledge.

Kervankaya, F. (2014). İmam hatip liselerinde Arapça öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 125-134.

Kiesling, S. (2009). Style as stance: Stance as the explanation for patterns of sociolinguistic variation. A. Jaffe (Yay. haz.), *Stance: Sociolinguistic perspectives* (ss. 171-194). Oxford University Press.

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.

Lewis, G. (1999). *Turkish language reform: A catastrophic success.* Oxford University Press.

May, S. (2023). Linguistic racism: Origins and implications. *Ethnicities*, *23*(5), 651–798. https://doi.org/10.1177/14687968231193072.

Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2016). *İlköğretim Arapça dersi (2. 3. 4. 5. 6. 7. ve 8. sınıflar) öğretim programı*, Ankara. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/02045520_kurul.pdf.

Morgül, K., & Savaşkan, O. (2021). Identity or interests? Religious conservatives' attitudes toward Syrian refugees in Turkey. *Migration Studies*, *9*(4), 1645-1672. https://doi.org/10.1093/migration/mnab039

Norton, B., & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, *35*(2), 307-322. https://doi.org/10.2307/3587650

Öncü, M., & Baltacı, A. (2020). Yüksek din öğretiminde Arapça öğretimi sorunsalı: Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *25*(2), 55-82.

Özkan, S. H. (2017). Osmanlı Devleti'nde eğitim dili ve yabancı dil meselesi. *Eğitime Bakış*, *13*(39), 43-58.

Paulston, C. B. (1980). *Bilingual education: Theories and issues*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.

Piller, I. (2015). Language ideologies. K. Tracy, C. Ilie, & T. Sandel (Yay. haz.), *The International encyclopedia of language and social interaction* içinde (Cilt 2, ss. 917-927). Wiley Blackwell.

Rampton, B., Tusting, K., Maybin, J., Barwell, R., Creese, A., & Lytra, V. (2004). *UK Linguistic Ethnography: A Discussion Paper*, Unpublished. https://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/lingethn/documents/discussion_paper_jan_05.pdf

Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, *46*(5), 621–647. https://doi.org/10.1017/S0047404517000562

Rosa, J., & Flores, N. (2021). Decolonization, language, and race in applied linguistics and social justice. *Applied Linguistics*, *42*(6), 1162–1167. https://doi.org/10.1093/applin/amab062

Saygı, H. (2019). Anadolu'da mülteci ve yerel kadın karşılaşmaları. *Mekanda Adalet ve Mültecilik*, *7*, 110-116. https://beyond.istanbul/wp-content/uploads/2023/04/beyond.istanbul_multecilik.pdf

Saygı, H. (2023). A linguistic ethnography of the sense of belonging: Iraqi Turkmen women refugees in Turkey. *Language & Communication*, *88*, 14-26. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2022.10.002

Saygı, H., & Erduyan, I. (2023). Local linguistic ideologies and Iraqi Turkmens' experience of forced migration to Turkey: A folk linguistic perspective. *Language Policy*, *22*, 289–314. https://doi.org/10.1007/s10993-023-09657-4

Soyipek, H. (2014). İlahiyat fakülteleri hazırlık sınıflarında yürütülen Arapça öğretimine ilişkin öğrenci başarılarının tespit edilmesi: Isparta ilahiyat fakültesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *32*, 71-88.

Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.

Spolsky, B. (2011). Does the United States need a language policy? *CALDigest*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. http://www.cal.org/content/download/1529/16118/file/DoestheUnitedStatesNeedaLanguagePolicy.pdf

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

Thurlow, C., & Jaworski, A. (2017). Introducing elite discourse: The rhetorics of status, privilege, and power. *Social Semiotics*, *27*(3), 243–254. https://doi.org/10.1080/10350330.2017.1301789

Uçar, R. (2013). İlahiyat fakültelerinde okutulan Arapça dersine karşı tutum ölçeği geliştirme çalışması. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 127-144.

Uçar, R. (2017). Din öğretimi kurumları öğrencilerinin Arapça derslerine ilişkin tutumları ve tutum geliştirme önerileri. *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi*, *3*(1), 87-111.

Uçar, R., Polat, R., & Altun, V. K. (2016). İmam hatip lisesi öğrencilerinin Arapça dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *2*(7), 31-52.

Ulukavak, K. (2022). *Öğrenci bakış açısından imam hatip ortaokulunda Arapça öğrenimindeki başarısızlık nedenleri üzerine inceleme: Yenimahalle/Ankara örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Valdés, G., & Figueroa, R. (1994). *Bilingualism and testing: A special case of bias*. Ablex Publishing Corporation.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological* processes. Harvard University Press.

Wiley, T. (2000). Continuity and change in the function of language ideologies in the United States. T. Ricento (Yay. haz.), *Ideology, politics, and language policies: Focus on English* içinde (ss. 67-85). John Benjamins.

Yılmaz, H. (2019). Arapçayı seçmeli ders olarak alan öğrencilerin bu ders hakkındaki görüş ve beklentileri. *EKEV Akademi Dergisi*, *78*, 277-297.

Yılmaz, H. (2019). Mülteci dilinin toplumsal algıları üzerine. *Dil ve Toplum Dergisi*, *3*(1), 45-60.

Yılmaz, K. (2003). Türkiye'de kamu eğitiminin dönüşümü: Siyasi ve ideolojik perspektifler. *Karşılaştırmalı Eğitim*, *39*(4), 417-434.