

# DİN ÖĞRETİMİ KURUMLARI ÖĞRENCİLERİNİN ARAPÇA DERSLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARI VE TUTUM GELİŞTİRME ÖNERİLERİ

Recep UÇAR\*

## Özet

Arapça öğretiminde öğrencinin öğrendiği dile ve derse karşı geliştirmiş olduğu tutumlar başarıyı belirleyen en önemli etmenlerdendir. Literatür taramasına dayalı bu çalışma, yabancı dil ve Arapça öğretiminde tutumları konu alan çalışmaları değerlendirerek, tutum geliştirme çalışmalarına projeksiyon tutmayı amaçlamaktadır. Sonuçta öğretim sürecinin etkililiğini büyük oranda öğretmenlerin öğretim ve rehberlik yeterlikleri belirlemektedir. Arap dilini öğreten öğretmenlerin öğretim süreçlerine başlarken ve devamında tutum oluşturma, tutum geliştirme ve tutum değiştirme çalışmaları yapması öğretimin başarıya ulaşmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Arapça Öğretimi, Tutum, Din Öğretimi, Motivasyon

The Attitudes of Students in Religious Education Institutions Regarding Arabic Courses and The Attitude Development Proposals

## Abstract

In the teaching of Arabic language, the attitude which student develop toward the course and learned language is one of the important factor in determining the success. Based on literature review, this study aims to shed light on the studies of the attitude development by evaluating field studies and in the teaching Arabic foreign language of the attitudes subject. Ultimately, the effectiveness of the teaching process largely determines the adequacy of the instruction and guidance of the teachers. Starting and continuing teaching processes and developing and changing attitudes of the Arabic teachers will provide significant contributions to the success of teaching.

Key Words: Teaching Arabic, Attitude, Religious education, Motivation

## Giriş:

Arapça ülkemizde İngilizceden sonra en yaygın öğretilen ikinci yabancı dildir. Türkiye'nin kahir ekseriyetinin Müslüman olması, Orta Doğuda Araplarla komşu olması, Türklerin Araplarla yüz yıllardır sürekli iletişim halinde olmaları dikkate alınır, bin yıllık bir kültür mirası üzerinde

\* Yrd. Doç. Dr. İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi recepucar@inonu.edu.tr

Arapçanın örgün eğitim kurumlarında önemli bir yeri olması kaçınılmaz olur. Ticaret ve akademi dünyasında birkaç dil bilmenin zorunlu hale geldiği günümüzde dünyada yaygın diller arasında yer alan ve Birleşmiş Milletlerin resmi dillerinden biri olan Arapça, İslam dininin temel metinlerinin dili olması hasebiyle İslam eğitim tarihi boyunca eğitim kurumlarında alet ilmi olarak okutulmuştur, günümüzde de yüksek din öğretimi programlarında varlığı tartışmasız olarak kabul edilmektedir. Bu minvalde yapılan tartışmaların ana eksenini bu dilin eğitiminin özellikle din eğitimi kurumları olan İmam Hatip okulları ve ilahiyat eğitimi kapsamında etkililiği; ne kadar, ne şekilde öğretime konu edilmesi gerektiği konuları oluşturmaktadır (Uçar, 2013, s. 128).

İmam Hatip Liselerinin eğitim programı hem mesleğe hem de yükseköğrenime hazırlayıcı bir niteliğe sahiptir. İmam Hatip liselerinde meslek dersleri içinde Arapça dersi bir anlamda anahtar konumundadır. Öğrencilerin bu okulları isteyerek tercih etmeleri ve bu okullarda yürütülen eğitimden tam anlamıyla faydalanabilmelerinde Arapçanın büyük bir rolünün olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü bu okullar, şu ana kadar ülkemizde meslekî eğitimin yanında yaygın bir şekilde dil eğitimi veren okullar olarak görülmektedir. Kitlelerin zihninde İmam Hatip Liseleri Arapça ile bütünleşmiş kurumlardır ve meslek dersleri içinde Arapça temel becerileri kapsar. Arapçanın ders programında var olması, birçok aile için bu okulların tercih edilme sebebidir. Hakeza ilahiyat eğitimi alan öğrencilerin de başarıları büyük oranda dinin temel metinlerine rahatlıkla ulaşma ve bunları kullanmalarına bağlı olmakta, dolayısıyla Arapça bilgisine sahip olmaları beklenmektedir.

İmam Hatip liselerinde 11 ve 12. Sınıflarda haftada üçer saat Arapça dersi yer almakta, seçmeli dersler kapsamında da okutulabilmektedir. İmam hatip ortaokullarında 5,6,7 ve 8. Sınıflarda Arapça dersleri haftada iki saat okutulmakta ve seçmeli dersler kapsamında da gönüllü öğrenciler bu dersleri alabilmektedir.<sup>1</sup> İlahiyat fakültelerinin kahir ekseriyeti Arapça hazırlık okutmakta, müfredat programlarında Arapçaya dayalı alan dersleri bulunmaktadır.

Genel olarak Türkiye'de okullarda üniversite eğitimiyle birlikte 10 yıl boyunca 700-800 saat yabancı dil öğretimi yapılmaktadır. Bu kadar emek ve zamana rağmen yabancı dil öğretiminde istenilen başarı elde edilmemektedir (Tarcan, 2004, s. 3). Yabancı dil öğretimindeki başarısız sonuçların elde edilmesinde eğitim sistemimizdeki yapısal sorunlar; öğretmen yeterlikleri, alışlagelmiş uygulanan öğretim metotları, programlarda derslere ayrılan süre gibi pek çok etken yanında öğrencilerin yabancı dil öğrenme-

1 Bkz.<http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> erişim:22.10.2017

ye karşı geliştirdiği olumsuz tutumların ve motivasyon eksikliğinin olduğu bir çok araştırmada ortaya konulmuştur (Arslan & Akbarov, 2010, s. 179). Günümüzde yabancı dil öğretiminde motivasyona bağlı konular artık bilimsel bir kimlik kazanmıştır. Yabancı dil öğretiminin temel unsurlarından biri olan isteklendirme (motivasyon) çalışmaları yapılmadan yabancı dil öğretiminin amacına ulaşamayacağı bir gerçektir (Arslan & Akbarov, 2010, s. 2). Özellikle yabancı dil öğrenmeye karşı geliştirilen olumsuz algı ve tutumlar değiştirilmeden de motivasyonun sağlanması olası değildir.

Türkiye'deki yabancı dil öğretiminin bir parçası olarak Arapça öğretiminde de benzer manzara ile karşılaşmaktayız; Türkiye'de Arapçaya ayrılan ders kredilerinin yetersizliği, derslerin dilbilgisi ağırlıklı işlenmesi, Arapçanın öğrenilmesi güç bir dil zannedilmesi, öğrencilerin Arap diline karşı ilgisizliği, kullanılan ders kitapları konusunda eğitim kurumları arasında bir birlikteliğin olmaması gibi durumlar sık sık eleştiri konusu olmuştur (Soysaldı, 2010, s. 247). Türkiye'de, Arapça öğrenim ve öğretiminde uzun müddet salt dilbilgisi kuralları ezberletilmiş ve okutulan metinler, çoğunlukla dilbilgisi kurallarının pekiştirilmesine yönelik olmuştur. Bu metot, günümüz öğrencileri için dil öğrenmede artık yetersiz kalmaktadır. Hatta denilebilir ki çoğu zaman motivasyon açısından olumsuz etkiler bırakmaktadır. Çünkü dil, her şeyden önce bir iletişim aracıdır. Öğrenme ve öğretme faaliyeti, öncelikle bu amaca hizmet etmelidir (Akyüz, 2014, s. 26; Candemir, 2011, s. 20). Dil öğreniminde karşılaşılan diğer bir sorun, dersin içeriği ile öğrencilerin düşünsel ve bilişsel becerilerinin uyumu noktasında görülmektedir. Genellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler, derse motive olmakta güçlük çekmektedirler. Yabancı dil öğreniminde ise motivasyon oldukça önemli etkiye sahiptir. Öğrenenlerin motivasyon eksikliği daha öğrenme süreçlerinin başında öğrencinin dil öğrenmekten vazgeçmesine neden olmaktadır (Gömleksiz, 2002, s. 143-158).

Arapça'nın daha etkili ve yeterli biçimde öğrencilere kazandırılmayışının nedenleri olarak öğretim programının yapısı, süresi, öğretmenlerin formasyon ve alan bilgisindeki kimi yetersizlikler gibi eğitim süreçlerinin unsurlarına dair birçok görüş ileri sürülmüştür. Ancak öğrencilerin öğretimin konusuna karşı olan ilgi, tutum ve motivasyonları üzerine yeterince durulmamıştır ve bilimsel anlamda çalışmaların ilgi alanına girmesi henüz yenidir. Genel anlamda öğrencilerin derse karşı geliştirmiş oldukları ön yargıları, motivasyonları son dönem eğitim araştırmalarında ele alınmaya başlanmıştır (Uçar, 2013, s. 129; al-Makhzoumi, 1989; Deliçay, 2005).

Tutumları etkileyen önemli unsurlardan biri de öğrencilerin Arapça öğrenmeye karşısındaki yaşadıkları kaygı düzeyleridir. Öğrenme sürecinde

oluşturulan yetkinlik beklentisi, sınıf geçme baskısı ve sınıf atmosferinde oluşturulan olumsuz ortam öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı kaygı düzeylerini artırmakta, oluşan stres ve kaygı öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenme daha çok bireyin kendini mutlu ve güvende hissettiği durumlarda gerçekleşmektedir. Bu bağlamda öğrencinin başarabileceğine ilişkin beklentisinin yüksek olması ve kaygı düzeyini etkileyecek faktörlerden uzak bir ortamda bulunması önemlidir (Korukçu & Acuner, 2012).

Buna binaen öğrencinin derse ilişkin yargılarını, tutumlarını tespit etmek ve tutumları geliştirmek, ilgi ve motivasyonlarını artırmak eğitim bilimlerinin önemli bir çalışma alanını oluşturmuştur. NLP gibi yaklaşımlarla algı çerçevesinin değiştirilmesi, başarısızlık duygusunu deneyim algısına dönüştürmek ve çözüm yollarına odaklanmak gibi yaklaşımlar dile getirilmektedir. Arapça, zor bir dil olarak kodlanmış olabilir. Böyle bir haritaya sahip bir öğrencinin Arapça öğrenmesi için haritasını değiştirmesi gerekir. Bu durumda Arapça öğretmeni, zorluk-kolaylık kavramının herkese göre değiştiğini, Türkçedeki pek çok kelimenin kökeninin Arapça olduğunu örneklerle anlatıp Arapça ile Türkçe arasındaki benzerliklere dikkat çekerek, öğrencisinin zihin haritasını değiştirebilir (Uçar, İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması, 2013, s. 130).

Arapça'ya karşı öğrenci tutumlarını tespit etmeye yönelik bir takım bilimsel çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda öğrenci tutumlarını oluşturan bileşenlerin analizi yapılmış ve her bir çalışmada bileşenler araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Uçar ilahiyat fakültesi öğrencilerine yönelik olarak yapmış olduğu Arapça dersine karşı tutum ölçeği geliştirme çalışmasında geliştirdiği ölçeği yedi faktöre ayırmıştır. Araştırmacı, ölçeğin birinci faktöründe yer alan maddelerin, öğrencilerin genel olarak Arapça'yı ne kadar başarabilecekleriyle ilgili olarak kendilerini olumlu-olumsuz yönde algılamalarına dair, yani kendilerine olan güven ve yeterliklerini anlatan ifadelerin bir araya geldiği izleniminden hareketle faktörü 'öz-yeterlik' olarak tanımlamıştır. Öz-yeterlik; ilk defa Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) vurgulanan anahtar kavramlardan biridir. Bandura öz-yeterlik kavramını, davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve bireyin, belli bir performans göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı olarak tanımlamaktadır. Bandura'ya göre başarı sadece bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olmaya bağlı değildir. Başarı aynı zamanda bir becerinin etkin şekilde gü-

venle kullanımını gerektirir. Diğer taraftan bir kişinin bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bunu yapabileceği konusunda kendine öz güveni yoksa yapamayabilir ve başarısız olabilir. Araştırma sonuçları Bandura'yı doğrulamakta, bir durumla ilgili öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, tam tersine ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, öz-yeterlik inancı eğitim-öğretimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İkinci faktörde yer alan maddelerin öğrencilerin genel olarak Arapçaya ve Arapça dersine karşı istekli eylemlerini ve motive olma durumlarını işaret eden ifadeler olması nedeniyle bu maddeler 'motivasyon' faktörü olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör 'İlgi' faktörü olarak adlandırılmıştır. Dördüncü grupta ki maddeler ağırlıklı olarak ilahiyat eğitiminde ve meslek alanında Arapça'nın yerine yönelik yargılardan oluştuğu gözlemine binaen 'Mesleki Alana Yönelik Gereklilik' faktörüdür. Beşinci faktörde Arapça öğrenmenin kendilerine kazandıracığı durumlara dair yargılar öne çıktığı için 'Beklenti' faktörü olarak adlandırılmıştır. Altıncı grup 'Kaygı' faktörüdür. Kaygı, gelecekle ilgili insanı üzen ve bunaltan bir bekleme hali ve insanların bir uyararla karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu olarak tanımlanabilir. Yedinci grupta Arapçanın genel anlamda gerekli ve önemli olduğu yargıları yer alan 'Gereklilik ve Önem' faktörü olarak tanımlanmıştır (Uçar, İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması, 2013, s. 130).

Özcan ve Yapıcı'nın İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği) adlı çalışmasında ölçekte yer alan maddeler bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar olarak tasnif edilmiştir (Özcan & Yapıcı, 2016). Ölçek, Uçar'ın tasnifinden farklı bir şekilde tasnif edilmiş olsa da faktörler içinde yer alan tutum maddelerin büyük oranda benzer olduğu görülmüştür.

Kömürcü, İlahiyat fakültesi öğrencilerinin, Arapça dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmasının verileri, Aydoslu'nun (Aydoslu, 2005), öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirmiş olduğu "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" aracılığıyla toplamıştır. Araştırmada kullanılan ölçek bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlara tasnif edilen maddelerden oluşmaktadır (Kömürcü, 2015). Semerci çalışmasında ilahiyat fakültelerinde hazırlık sınıflarında Arapça dersinde kullanılan yöntemler üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin Arapça dersine karşı tutumlarını da belirlemeye yönelik bir anket uygulamıştır (Semerci, 2012). Bu çalışmada kullanı-

lan anket maddelerinin de öğrencilerin derse karşı amaç belirleme, motivasyon, ilgi, kaygı, beklenti, önem verme gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlardan oluştuğu görülmüştür.

İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça dersine karşı tutumları üzerine yapılan bir araştırmada öğrencilerin derse karşı tutumlarının genel ortalamaları orta düzeyde bulunmuş; İmam Hatip Lisesi öğrencileri Arapça dersini öğrenmeyi kendileri için önemli ve gerekli bulmuşlar; ortalamanın altında olmak üzere bir kısmı da Arapça'ya kaygılı yaklaşmışlardır. Öğrencilerin Arapça derslerindeki başarı durumu algıları yüksek olan öğrencilerin Özyeterlik, Motivasyon, İlgi, Gereklilik ve Önem boyutu ortalamalarının da yüksek olduğu görülmüştür. Başarısı düşük olan öğrencilerin Arapçaya karşı daha çok kaygı duyduğu başarısı yüksek olan öğrencilerin kaygılarının olmadığı söylenebilir (Polat, Uçar, & Altun, 2016).

Bu alandaki çalışmalarda, Arapça derslerine karşı tutum belirlemenin ötesine geçerek derslerde kullanılan yöntemlerin öğrenci tutumlarına ve başarısına etkisini konu edinen çalışmalar da ortaya konulmuştur. Uçar ve Türkmen işbirlikli öğretim yönteminin ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Arapça'ya ve Arapça derslerine karşı tutumlarını ve ders başarılarını olumlu yönde etkilediğini deneysel bir çalışmayla ortaya koymuşlardır. Araştırmada işbirlikli öğretim yönteminin İlahiyat fakültesi öğrencilerinin Arap diline karşı tutumlarını anlamlı düzeyde olumlu yönde ve öğrencilerin ders başarılarını yukarı yönde etkilediği görülmüştür (Uçar & Türkmen, 2015).

Ölçek geliştirme çalışmalarından ve Arapça öğretimi üzerine yapılan araştırma literatüründen, sosyal bilimlerde tutum ve iletişim çalışmalarından hareketle Arapça'ya karşı öğrenci tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesine yönelik olarak birtakım öneriler sunulacaktır. Araştırmalardan da anlaşıldığı gibi Arapça'nın öğrenilmesini zorlaştıran en önemli etken bu dilin öğrenilmesinin çok zor olduğu yönündeki inanç olmaktadır. İlk olarak bu inancın kaldırılmasına yönelik olarak, "Arapçayı öğrenmek kolay ve zevklidir" inancını işlemek olmalı, dilin kullandıkça yaşayan bir organizma olduğu kanaatini yerleştirecek etkinlikler düzenlemek olmalıdır. Öncelikle öğrenciler gramere boğulmamalıdır. Klasik öğretim yöntemlerinden farklı olarak öğrenmenin kalıcılığını artıracak, yaşantı zenginliği sağlayacak metotlarla dersler işlenmelidir. Araştırmalar farklı metotların öğrencilerin Arapça'ya karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini ve ders başarısını artırdığını ortaya koymuştur Arap dili öğretiminin belki de en öncelikli vazifesi öğrencileri sarıp kuşatan engelleri dağıtmak ve öğrencinin ihtiyacı olan motivasyon ve cesareti ona kazandırmaktır. Çünkü öğrenciler yabancı dil öğrenimine başladıklarında cesaretlerini kıran bazı

psikolojik kaygılar ve kendilerini tedirgin eden değişik soru ve endişeler taşırlar (Tarcan, 2004; Akyüz, 2014).

### **Tutum ve Arapça Dersi Bağlamında Tutumların Yönlendirilmesi**

Tutum kavramı genel olarak bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye ilişkin sahip olduğu tepki eğilimini ifade eder. Başka bir deyişle tutum, bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimi olarak tanımlanabilir. Bir eşya, bir tasarım, bir durum, bir olay ya da bir birey veya bireyler grubu tutumun konusu olabileceği gibi, herhangi soyut bir kavram, olgu ya da durum da mutluluk, mutsuzluk, iyi, kötü, yüce, tanrı vb. tutuma konu edilebilir (İnceoğlu, 2010, s. 7). Tavşancıl (2002) Alport'un da tanımını aktararak Tutumu, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip, duygusal ve zihinsel hazırlık durumu olduğunu ve bireyin davranışlarını yönlendirici bir unsur olarak ele alındığını belirtmiştir. Ayrıca yaşantı ve deneyimlerle örgütlediği belirtilerek tutumun bir öğrenme süreci sonucunda oluştuğu belirtilmektedir (s.65). Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivation) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir. Tutumun, bireyin, bir nesne, kişi ya da durumla ilişki kurma anında, davranışa geçme öncesinde aldığı tavır, ortaya koyduğu duruş, başka bir deyişle eyleme hazırlanma ya da hazır durma hali olduğunu söylerken bireyin, bir otomobil, bir kitap bir senfoni bir öğrenci, bir öğretmen, bir söz, bir hareket bir başka bireyin tutumu veya milyonlarca nesne içinden şu veya bu yolla, daha önceden, kendi denem-bilgileri içinde yer almış olan herhangi bir duruma, nesneye, kişiye vb. karşı sergilediği tavrıdan (davranış ya da duruş biçimi) söz etmiş oluyoruz.

Sayıları çok az olan ve doğuştan var olan refleksler, yaşamın akışı içinde edinilen denem-bilgiler aracılığıyla geliştirilir. Sözelimi ısıtıcıya ilk kez dokunuşunda elini yakan çocuk ısıtıcıyı kaçınılması gereken bir nesne olarak görmeye başlar. Okula başladığı ilk gün öğretmeninden azar işiten çocuk okuldan nefret edebilir vb. Çevremizde sıkça karşılaşılabilecek olası bu tür örneklerden de görüldüğü üzere yargılar ve onlar etrafında oluşan tepki biçimleri, yaşam boyu karşı karşıya kalınan durumlar, içine girilen ortamlar içerisinde edinilir ya da güçlendirilir (İnceoğlu, 2010, s. 13-16)

Söz konusu tanımlarda göze çarpan ortak paydalardan biri de tutumların oluşumunda bilgi, inanç ve duyguların sistemli ve sürekli bir örgütsel ilişki içinde olduklarıdır. Bu da tutumların oluşumunda öğrenme süre-

cinin varlığını ve önemini göstermektedir. Öğrenme süreci aynı zamanda tutumların değişkenlik boyutunun gündeme gelmesine yol açmaktadır. Buna göre tutum değişmez, durağan bir olgu değildir (İnceoğlu, 2010, s. 19). Tutumları oluşturan yargıların ortadan kaldırılması da olanaklıdır, yani tutumlar ortadan kaldırılabilir, değiştirilebilir ve yönlendirilebilir. Örneğin, köpek korkusu olan biri, evde bir köpek beslemeye başlayınca bu korkusundan kurtulabilir. Deniz korkusu olan biri yüzmeyi öğrendikten sonra bu korkusunu yenebilir vb. pek çok örnek verilebilir. O halde nasıl ki yargıların ortaya çıkması ve güçlendirilmesi denem bilgilerle mümkün olabilmekte, aynı şekilde yine denem bilgiler yoluyla onlardan kurtulmak da olanaklıdır (İnceoğlu, 2010, s. 16). Alport'un ileri sürdüğü gibi, tutum, bir eylemin başlamasından o eylemin kullanılıp bitimine kadar geçerli alan organize edici aktif bir ilke olduğunu belirtmektedir. Buradan anlaşılacaktır ki tutum, etkileşim ortamının doğmasından ve eylemin başlaması sürecinin öncesinde aktif olarak etkisini göstermeye başlamaktadır. Bunun göstergesi ise bireyin tavır alışına ya da tepki göstermesine hedef olan durumun ortaya çıkmasından önce bireyin bir gerilim içine girmesi, kaygı duyması ya da coşkuya kapılması, sevinç duyması vb. duygusal, bilişsel, davranışsal ya da ruhsal anlamda bir önyönelim ortaya koymasıdır. Özetle söylemek gerekirse tutuma ilişkin tanımların geliştirilmesinde önemli rol oynayan toplumsallaşma süreci duygusal ve zihinsel süreçler, öğrenme süreci ve motivasyon gibi birtakım öğeler aynı zamanda tutumun kavramsal bir nitelik kazanmasında da etkili olmaktadır (İnceoğlu, 2010, s. 19).

Tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç oluşturuç ügesi vardır ve bu öğeler arasında genellikle örgütlenme, dolayısıyla da iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Duygusal öğe aynı zamanda bireyin değerler sistemi ile de yakından ilişkilidir. Birey, bir nesne, durum ya da kişi ile ilişkiye geçerken sahip olduğu ya da içinde yer aldığı değer sistemi onun ilişki biçiminin oluşmasına önemli ölçüde etki eder (İnceoğlu, 2010, s. 20-21).

Bireyin deneyimleri, bilgi birikimi, yani zihinsel öğe duygusal öğenin gelişmesinde önemli bir etkidir. Bireyin herhangi bir tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duygular içinde olması önceki deneyimleriyle ilişkili bir durumdur. Eğer herhangi bir uyarıcıya karşı bireyde olumlu ya da olumsuz duygular oluşmuşsa, bu demektir ki, bireyin bu uyarıcılarla daha önce bir ilişkisi olmuş ve o ilişki, dolayısıyla da deneyimler sonucunda bunları kabullenmiş ya da reddetmiştir (İnceoğlu, 2010, s. 21). Öğrenme ortamlarında da öğrencilerin öğrenilecek ders ya da konulara karşı tutumları, ders ile önceki deneyimleri ve bu deneyimleri sonucunda oluşan olumlu-olumsuz duygularla belirlenmektedir. Bu bağlamda öğrencinin öğrenme nesnesi ile olan ilk tecrübesi önemlidir. Arapça dersleri kapsa-



mında da ilk olarak bilişsel kazanımlardan önce duyuşsal hazır bulunuşluk özelliklerinin sağlanması için çalışılması, derse ve öğretilen dile karşı sevme, hoşlanma, ilgi duyma gibi olumlu duygulara dayalı tutumların sınıf ortamında ve öğrencide oluşması sağlanmalıdır. Tutumun oluşmasında duygusal öğenin işlevsellik kazanması, zihinsel öğeye oranla daha kolaydır. Nitekim bir konuya, nesneye, kişiye, kısacası bir tutumun konusuna ilişkin duygusal anlamda olumlu, olumsuz ya da nötr bir tavır ortaya koymak fazla da karmaşık bir süreci yada karmaşık ilişkileri gerektirmeyebilir. Bir şeyden hoşlanırsınız ya da hoşlanmazsınız; birini seversiniz ya da sevmezsiniz. Çoğu zaman da kimi ya da neyi neden sevip sevmediğimizi, birinden neden hoşlanmadığımızı sorgulamamız da gerekmez. Bu nedenle de tutumların oluşmasında duygusal öğenin baskın etken olması çoğu zaman tutum oluşum sürecini kolaylaştırır ve tutumun sonucunda ortaya çıkacak tepkinin biçimlenme sürecini çabuklaştırır (İnceoğlu, 2010, s. 23).

Tutumun zihinsel ögesi, daha önce de belirtildiği gibi bireyin genellikle çevresindeki uyarıcılara ilişkin olarak yaşadığı deneyimlerden kaynağını alan bilgi birikimine dayanır. Tutumun konusunu oluşturan bir nesne, bir kişi ya da bir durumla ilgili bu bilgiler de çoğu zaman bireyin, o nesne, kişi ya da durumla ilgili olarak yaşadığı deneyimler aracılığıyla elde edilir (İnceoğlu, 2010, s. 25). Arapça öğrenmenin kolay ya da zor olduğuna dair edindiği önbilgi öğrencinin derse karşı tutumunu etkileyecektir. Konuya ilişkin daha sonra yaşadığı tecrübeler öğrencinin zihinsel olarak geliştirdiği tutumun değişmesine neden olabilir. Örneğin Arapçanın zor olduğu zihinsel olarak kodlanmışsa, küçük adımlar ilkesine dayalı olarak programlı öğretim yoluyla konular kolaylaştırılarak öğrencinin zihinsel tutumu değiştirilebilir, öğrenci daha iyisini yapmaya motive edilebilir.

Tutumlara doğuştan sahip olunmaz, onlar sonradan kazanılırlar, tüm düşünsel etkinlikler gibi tutumun oluşması da sosyalleşme ve öğrenme süreci içerisinde gerçekleşir. Dolayısıyla dil öğrenmeye karşı tutumlar öğretilir, uygun sosyal ortamlar yaratılarak desteklenebilir. “Öğrenme süreci içerisinde oluşan tutumlar, değişen koşullara, artan ya da yön değiştiren bilgi ve deneyimlere bağlı olarak pekişebilir veya tümüyle değişiklik gösterebilirler” (İnceoğlu, 2010, s. 31).

Bir insan herhangi bir tutumunu biçimlendirdiğinde artık söz konusu nesneye yansız bir gözle bakamaz, o nesneye karşı veya ondan yana bir tavır alır. Bazı tutumlar, toplumsal değer yargıları ile yüküldürler. Böyle tutumlar dayanıklılık en yoğun biçimini alır. Tutumsal eylemlerimiz toplumsal koşullardan kaynaklandığı için, insan-çevre (özne-nesne) ilişkisi hiçbir zaman bir yansızlık ilişkisi içinde ortaya çıkmaz (İnceoğlu, 2010). Öğrenme nesnesi olarak Arapçaya karşı öğrenci tutumunu olumlu yönde

etkilemek için Arapçanın dini dili oluşundan faydalanarak bu dili bilmenin bir değerler sistemi olarak dini daha iyi anlamak ve bilmek yolunda önemli katkı sağlayacağı yönünde telkinler verilebilir.

Birey belli bir tutum konusu ile ilişkili olarak ödüllendirici bir deneyim geçirirse, o konuya karşı tutumu genellikle olumludur, deneyim cezalandırıcı ise tutum olumsuz yönde gelişecektir. Burada olumluluk ile ödüllendirme, olumsuzluk ile cezalandırma arasında bir ilişkilendirme söz konusudur. Tutumun yönü de büyük ölçüde bu ilişkilerle belirlenir (İnceoğlu, 2010, s. 54). Arapça öğretiminde de en çok ihmal edilen konulardan olan ödüllendirme; özellikle öğrenim sürecinin ilk başlarında bireysel farklılıklara göre ödüllendirme davranışlarının uygun bir şekilde yapılması gerekir. Öğretim ortamının niteliklerini oluşturan pekiştirici, ipucu, dönüt-düzeltilme ve etkin katılım öğelerinin zamanında ve yerinde kullanılması öğrenmede kalıcılığı ve olumlu tutumların oluşumunu artıracaktır. İstenilen davranışların sıklığını artıracak olan pekiştiricilerin verilmesi Arapçaya ve Arapça dersine karşı olumlu duyguların beslenmesine yardımcı olacaktır.

Bir nesneye karşı olumsuz ya da olumlu bir eğilimler o nesne ya da konunun bileşenlerine olan tutumların genellenmesine, kalıp yargıların (stereotip) oluşmasına neden olabilir. Örneğin “Y ulusu saldırgan” genellemesi, “Y” ulusunun herhangi bir bireyinin ya da grubunun da saldırgan olduğu önyargısını (stereotip) doğuran tutumsal bir ortam yaratır (İnceoğlu, 2010). Arapça dersine geliştirilen tutum Arapça’ya ait olan her şeye karşı da tutumları etkileyebilir. Ya da öğretmene karşı geliştirilen olumlu-olumsuz tutumlar Arapça öğrenmeye karşı da yönlendirilebilir. Bu anlamda öğretmenin Arapça’yı sevdirmeye çalışması kadar bir öğretmen olarak öğrencilerle yapıcı bir iletişim kurarak kendini de sevdirmeye çalışması, sempatik olması, gerektiğinde öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmesi gerekmektedir. Tutum değişimi sürecinde özdeşleş yaşanır; birey egosunu tatmin eden, olumlu ilişkiler içinde bulunduğu kişilerin tutumlarını benimser. Birey, çoğu zaman, ilgi duyduğu, benzemek istediği kişi ya da grupların (referance) tutumlarını benimsemeye eğilimlidir. Bu tür değişimler çoğu zaman kalıcı olma eğilimi de gösterebilirler (İnceoğlu, 2010, s. 54). Binaen aleyh bir rol model olarak öğretmenin öğrenci tarafından benimsenmesi derse karşı tutumların değişimi açısından önemlidir. İletişimde kaynağın güvenilirliği yüksek ise karşıt mesajın algılanması ve benimsenmesi daha kolay olmaktadır. Kaynağın güvenilirliği düşük ise mesajın benimsenmesi olasılığı da aynı ölçüde düşük olur. Tutumların oluşması veya değişmesi sürecinde, buna ilişkin bilginin hangi kaynaktan geldiği de önem taşımaktadır. Eğer bilgi, güvenilir bir yerden geliyorsa, bu

bilgi doğrultusunda tutum oluşturmak ya da var olan tutumda istenilen yönde değişiklik yapmak çok daha kolaydır. Burada 'Halo etkisinden de söz edilebilir; öğrenci kaynağı/öğretmeni iyi olarak kodlamışsa ona ait olan her şeyi de iyi olarak görme eğilimindedir.

İstenen ya da olumlu karşılanması olası bilginin önce, istenmeyen veya olumsuz karşılanması beklenen bilginin ise sonra sunulmasının daha ikna edici olduğu iddia edilmektedir. Birey öncelikle istediği bilgiyi duyarsa söz konusu iletişime daha kolay ilgi gösterir, olumsuz, yani duymak ya da almak istemediği bilgiyle önce karşılaşırsa söz konusu iletişim sürecine dâhil olmakta isteksizlik gösterebilir. Örneğin, bir arkadaşımız için bir iyi bir de kötü haberimiz vardır ve genellikle söze, "önce iyi haberi vereyim" diye başlarız (İnceoğlu, 2010, s. 54). Arapça öğretiminde de sıkça karşılaşılan hatalı iletişim örneklerinden biri olan, Arapçanın önemine vurgu yapmak için; "Arapça öğrenmek için çok çalışmak gerekir, nice âlimler ömrünü bu yola feda etmişlerdir, bizler yıllarımızı vermemize rağmen hala bazı konulara hâkim olamadık." gibi kaş yapalım derken göz çıkarıcı, dilin öğrenilmesinin zorluğuna dair olumsuz haber vermektense, bu dili öğrenmenin zannettiğimizden daha kolay ve zevkli olduğuna dair mesajların gönderilmesi derse ve dile karşı olumlu tutumların gelişmesine katkı sağlayabilir.

Bireyin özel tutumlarına zıt tutumları açık olarak ifade etmesi, bu tutumların kabulünü kolaylaştırabilir. "Oyun oynama" bireyde devamlı değişme meydana getirebilir. "Rol yapan" onaylanır; ödüllendirilirse, değişme daha çabuk olur, yeni rol çok daha kolay benimsenir. Rol oynama ile tutumların değişmesini son zamanlarda gittikçe gelişen psiko/sosyo-drama deneylerinde–uygulamalarında görebiliriz.<sup>59</sup> Bu anlamda derslere karşı tutumlar rehberlik faaliyetlerinin de konusu olmak durumundadır. Psiko/sosyo drama uygulamaları ile Arapça derslerine karşı olan tutumlar öğrencilere rol olarak verilmesi ve onların Arapça'ya karşı duygularının sesli olarak ifade edilmesi sağlanarak, ardından da yerine tutumların kodlanmasına yardımcı olunulabilir. İkna edici mesaja aktif olarak katılmanın, pasif katılmaya oranla daha çok tutum değişimi yarattığı bilinmektedir. Yapılan araştırmalarda, rol oynama yolu ile mesaja katılanların, rol oynamayanlara oranla, daha çok tutum değiştirdikleri gözlenmiştir. Bu amaçla yapılan psiko/sosyo-drama uygulamalarından olumlu sonuçlar alınmıştır (İnceoğlu, 2010, s.183). Arapça bilmenin faydalarına ilişkin drama yapılması, önceden hazırlanan metinlerin rol oynama yöntemi ile öğrencilere oynatılması, istenilen tutumların gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Bireyin iki ayrı tutum konusuna ilişkin farklı tutumları olduğunda, bu iki tutum konusunun, birbiri ile ilişkili duruma gelmesi sonucu, tutum-

larında zihinsel uyuşum sağlamak üzere bir değişme olacaktır. Zihinsel uyuşum kuramına göre, bu tutumda ortalama bir kayma olacaktır; örneğin, iki nesneye karşı birbirine zıt tutumları olan birey zihinsel uyumunu sağlamak için, daha olumlu olan tutuma doğru kayma eğilimi gösterecektir (İnceoğlu, 2010, s. 59). Arapça öğrenen bireylerde de derse ya da konuya karşı olumlu ya da olumsuz duygular aynı anda bulunabilir. Örneğin Arapçayı öğrenmek hem zor hem kolay olarak kodlanmış olabilir. Bu durumda olumlu tutumların sesli olarak ifade edilmesi daha olumlu tutuma yâni Arapçanın kolay olduğuna ilişkin tutuma kayma yaşanabilir.

Tutumları oluşturan zihinsel yapı, bireyin çevresi, kendisi ya da davranışı hakkındaki bilgi, inanç ve kanılarından oluşur. Bu zihinsel unsurlar arasında üç türlü ilişki olabilir: çelişki, uyuşum ya da ilgisizlik. Şâyet birey, belli bir şeye inanıyorsa ve inandığına ters düşen davranış içinde ise, bu uyumsuzluğu/zihinsel çelişkiyi azaltmak isteyecek ya da artmasını önlemeye çalışacaktır (İnceoğlu, 2010, s. 62). Örneğin öğrenci Arapça'yı öğrenmesi gerektiğine inanıyor ve derslere katılıyorsa uyuşum; derslere katılmıyor ve bu durum onu rahatsız etmiyorsa ilgisizlik; derslere katılmıyor ve rahatsız oluyorsa çelişki var demektir. Çelişki durumunu azaltmak için birey, 'çalışan da sınıfı geçiyor çalışmayan da' gibi bir yaklaşım sergileyebilir. Bu durumda öğrenciyle çelişki durumu hakkında konuşulmalı, böyle bir akıl yürütmenin rasyonel bir yönünün olmadığı, bir tür kaçış olduğu üzerinde konuşulmalıdır.

İletişimde kaynağın karizması, uzmanlığı, kişiliği, statüsü, güvenilirliği alıcı tarafından mesajların algılanmasını etkilemektedir. Kaynağın güvenilirliği diğer etkenlere oranla tutum değişimini daha çok etkilemektedir. Kaynağın güvenilirliği, tutum değişikliği öneren mesajın taşıyıcısının uzmanlığı ile ilgili bir paralellik göstermektedir. Çok sayıda araştırma, mesajın inanılabilirliği yüksek kaynaklardan geldiğinde tutum değişiminin daha kolay gerçekleştiğini göstermektedir. Ancak, kaynağın uzmanlığı ile ilgili bu bulguları kısıtlayıcı bazı koşullar söz konusudur. Uzmanlık, mesaj konusu ile ilgili bir dalda olmalıdır. İnsanlar çoğu zaman güvenilir kaynaklardan aldıkları mesajları, destekleyici kanıtlara pek de önem vermeyerek, kabullenme eğilimindedirler (İnceoğlu, 2010, s. 179). Uzman kişilerin sınıfa getirilerek ve Arapça ile öğrencilerin daha yakın ilişki kurmalarına ortam hazırlanabilir. Arapça'yı öğrenmiş, derslerde belli bir başarı düzeyine sahip öğrencilerin sınıfa getirilip konuşturulması ve onların öğrenme süreçleriyle ilgili duygu ve deneyimlerini paylaşmak kaynağın uzmanlığı, güvenilirliği açısından öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.

Araştırmalar mesajda hiciv unsurunun bulunmasının, mesajın ikna gücünü artırdığını ve tutumları olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuş-

tur. Özellikle çocuklara yönelik motivasyonel iletişimde hiciv ve güldürü unsurunun tutum değişikliğine olumlu etki yaptığı görülmüştür (İnceoğlu, 2010, s. 184). Arapça ders materyallerinin ve kullanılan yöntemlerin, sınıf içi iletişim süreçlerinin mizah, hiciv, güldürü içermesi gerekmektedir. Daha eğlenceli bir sınıf ortamı yaratılmalı; Arapça fıkralar, bilmece ve kısa eğlenceli skeçler ile öğrencilerin derslerde sıkılmaları önlenmelidir.

### **Arapça Öğretiminde Motivasyon ve Tutumlar**

Türkiye’de bireylerin yabancı dil öğrenememelerinin sebeplerinden biri de uygulanan yanlış metotlar sebebiyle bireylerin motivelerini yitmeleridir. Yabancı dilin, gramer konuları temel alınarak öğretilmesi Türkiye’de yabancı dil öğrenenlerde psikolojik olarak belli kalıtsal önyargıların oluşmasına sebep olmuştur. Bu önyargılar nesilden nesile aktarılmakta ve bireyler yabancı dil öğrenimini daha başlamadan bırakmaktadır. İnsanlar kendi ana dillerinin gramerini öğrenirken bile isteksizlik gösterdikleri halde bir yabancı dili bu yöntemle öğrenmeye çalışmaları doğru değildir. Türkiye’de bu yöntemle yabancı dil öğrenen kuşaklar, yabancı dil öğrenmekten çekinir hale gelmiştir. Hâlbuki yabancı dil öğretimi bir çocuğun ana dilini nasıl öğrendiği taklit edilerek yapılmalıdır. Yabancı dil öğrenen bireyler aynen ana dilin öğrenilmesinde olduğu gibi, duyarak, görerek ve tekrar ederek öğrenmek durumundadırlar (Sunel, 1989; Arslan & Akbarov, 2010, s. 185-186).

Motivasyon ve kendine güven dil öğreniminde bireyi direk etkileyen iki önemli faktördür. Yetişkinler açısından bakıldığında öğretmen, bireylerde yabancı dili öğrenebileceklerine dair etkinliklere çokça yer vermelidirler. Yetişkinler telaffuz hatalarından ve yanlış yapacağımden dolayı yabancı dil öğrenmekten uzaklaşırlar (Tutaş, 2000). Hâlbuki tüm doğrulara, güzelliklere hata yapılarak ulaşılabilir. Yabancı bir dili öğrenen bireyler korkmadan, çekinmeden hatta alay konusu olsalar bile heyecanlarını yitirmeden meselenin üzerine gitmelidirler. Zamanla hatalarının üzerine giden bireyler öğrenilen yabancı dili konuşmaya başladıkça bu işten zevk alacaklardır. Türkiye’de yanlış yaparım korkusu bireyleri yabancı dil öğreniminden uzaklaştırmaktadır. Derste öğretmen bu durumla karşılaştığında yapılan yanlışları olağan karşılamalıdır. Öğrencinin yanlışlarına dikkati çekmemeli ve öğrenciler yabancı dilde konuşurken sabırsızlık göstermemelidir. Öğrencinin konuşmalarında cümle kuruluşuna değil, konuşmanın içeriğine önem vermelidir. Öğrencinin yanlış yapmasından ötürü duyduğu kişisel yenilgiyi azaltma yollarına başvurmalıdır (Arslan & Akbarov, 2010, s. 181).

Her yabancı dil öğretmeni hedef dile karşı olumlu bir tutum geliştirmek ister. Fakat bu hedef öğretmenin öğrencilerini motive etmesine bağlıdır.

Eğer öğrenciler aktivitelere katılırlarsa, “dil öğrenebilirim” inancı artar. Öğrenciler motive oldukları zaman katılırlar ve dil öğrenmeye karşı güvenleri artar. Temelde dört faktör motivasyonun oluşmasını sağlar. Bunlar; açıkça belirlenmiş hedefler, eğlence, gerçek yaşamla bağlantı ve yaratıcılıktır. Öğretmen öğrencileri motive etmek istiyorsa, öncelikle çalışmanın hedefini açıkça ortaya koymalıdır. Çalışmanın hedefini bilmek, çalışmanın sonucunda kazanacaklarını bilmek öğrenciyi motive eder. Diğer etken ise eğlencedir. Eğlenceli aktiviteler motivasyonu artırır.

Yabancı dil öğretiminde en önemli işlevi üzerinde bulunduran eğitimcilerin ders içinde ve hatta dışında (koridorda, bahçede) öğrettikleri dili kullanmamaları, öğrencileri motivasyon kaybına uğratmaktadır. Oysaki öğrenciler Arap iletişim kurabilecekleri her fırsatı değerlendirmeli, öğretmenler onlara bu anlamda zengin fırsatlar sunmalıdır. Yabancı dil öğreten eğitimciler gramer konularına hâkim oldukları kadar pratikte öğrettikleri dili konuşmamaktadırlar. Türkiye’de ezbere dayalı yabancı dil öğretim yönteminden vazgeçilmelidir. Orta öğretimde ve üniversitelerde halen geçerli olan bu metot terk edilmeli ve çağdaş yeni yöntemler kullanmak gerekmektedir (Arslan & Akbarov, 2010, s. 186).

Arapça öğretiminde teknolojiden yararlanmak, sınıf ortamında ders materyallerini zenginleştirmek derse karşı öğrencilerin motivasyonlarını ve tutumlarını olumlu yönde artıracaktır. Dünyada uygulanan teknoloji tabanlı dil öğretiminde önemli başarılar elde edildiği bilinmektedir. Öğrenci teknoloji ile anında pratik yapma, dönüt alma, yanlışlarını düzeltme, başka ülkelerdeki insanlarla kolay bir şekilde iletişim kurma imkanlarına sahip bulunmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı son yıllarda teknoloji tabanlı eğitime önem vermiş ve ciddi yatırımlar yapmıştır. Özellikle Arapça ve Arapça tabanlı meslek derslerine öğretmenlerinin kendilerine verilen bu imkanları en iyi şekilde kullanmaları gerekmektedir.

### **Arapça Öğretiminde Kullanılan Metotlar ve Tutumlara Etkisi**

Arapça’ya, genel anlamda yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu ya da olumsuz tutumları belirleyen en önemli etken öğretim sürecinde kullanılan metotlardır. Öğrencide yabancı dil öğrenemeyeceği inancını kökleştiren klasik öğretim yöntemleri yerine, öğrenciyi motivasyon sağlayacak ve kazanımların kalıcılığını artıracak öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminde öğrencinin öğrendiklerini pekiştirmesine yardımcı olması yanında olumlu duyuşsal özellikler de kazandıran birçok öğretim metodu bulunmaktadır ve burada örnek olarak bu metotların başında gelen drama yönteminin yabancı dile/Arapça’ya karşı olan tutumlara etkisi incelenecektir.

### **Örnek Öğretim Metodu Olarak Drama**

Motivasyon yabancı dil eğitiminin gelişimini etkileyen önemli etkenlerden bir tanesidir. Hatta birçok araştırmacı motivasyonsuz bir yabancı dil eğitiminin düşünülmemeyeceğini belirtmiştir. Motivasyon ile başarıma isteği birleşince başarımın ortaya çıkması kaçınılmazdır. Bu ikisi oluştuğunda yeni bir dil öğrenmek her şeyden kolay olacaktır. Zira, drama sayesinde öğrenciler yabancı dil derslerinde kendilerini keşfetmeleriyle birlikte motivasyonları da üst seviyeye çıkacak ve böylece yabancı dil artık onlar için bir eğlence haline gelecektir (Karaca, 2016, s. 43).

Bazen öğrenciler aslında muhatap oldukları cümlelerin önemli bir kısmını anladıklarını fakat cevap verme aşamasında zorlandıklarını, her defasında geri adım atmak zorunda kaldıklarını ifade etmekteledir. Aslında kendisinde muhatap olduğu soruya karşı cevap verme potansiyeli varken tam bir cümle kurma yerine ya jest, mimik ve vücut dilini kullanarak cevap verir ya da bir iki kelime ile soruya cevap vermeye çalışmaktadırlar. Drama yöntemi sayesinde öğrenci edineceği özgüvenle daha kısa cevaplar yerine daha uzun cümleler kurmayı tercih edecektir. Artık jest, mimik ve vücut dilini konuşma ile birlikte bir bütünlük içinde kullanarak daha başarılı bir beceri ortaya koyacaktır. “Yaratıcı dramanın dil öğretimi ve öğrenimi üzerinde açık bir etkisi bulunmaktadır. Yaratıcı drama bireyleri konuşmaya teşvik eder ve vücut hareketleri, yüz ifadeleri gibi sözel olmayan; ancak sözel ifadeleri destekleyen bir dilin kullanımıyla bireylere iletişim kurma şansı yaratır.” Yaratıcı drama etkinliği ile beraber doğaçlama gerçekleşecek olan söylemleri takiben bir vakit sonra öğrenci kendiliğinde vücut dilini de kullanılabilir hale gelecektir. Konuşma becerisi yaratıcı drama ile öğrencide birden fazla organın işlevsel şekilde çalışmasına yardımcı olur (Karaca, 2016, s. 53).

Drama ile dil gelişiminde öğrencinin konuşurken kendine güven duygusunun gelişmesi amaçlanmaktadır. Özellikle yabancı dil eğitimini sıkıcı bulan öğrenciler drama uygulamasında kurulan iletişim ve birlikte çalışma gibi kazanımları elde ederken aynı zamanda yabancı dile olan ön yargılarını yıkarak konuşma becerilerini de geliştirme fırsatı bulurlar. Drama öğrencilerin ders materyali olarak kitap ve deftere bağlı kalmadan kendi konuşmalarının yer aldığı sıcak bir ortamda olmaları özgüvenlerinin artmasını sağlar. Drama süreçlerinde gerçekleşen öğrenme ile birlikte, çocuklar sosyalleşir, kendilerine güven ve saygıları artar, yeni şeyler öğrenmekten mutlu olurlar. Birçok alanda öğrencinin gelişimine olumlu katkılar sağlayan drama yöntemi, öğrenciye aynı zamanda hem süreç hem de sonuç açısından rahatlama olanağı sunmaktadır. Zira eğitim sis-

temimizde çok görülen “not kaygısı” drama yöntemi ile ortadan kalkar. Günümüz eğitim ve öğretim sisteminde öğrencilerin sınavlara hazırlık için öğrenmek zorunda olmaları karşısında drama ile öğrenme oldukça stresiz ve isteyerek gerçekleşmektedir. Eğitimde drama etkinliğinde ödül ya da ceza yoluna başvurulmaz, sözel takdir aralıklı pekiştirici olarak verilir (Kütükçü, 2010, s. 44-58).

Drama yöntemi sayesinde öğrencilerin konuyu yaparak yaşayarak ve eğlenerek öğrendiği, yöntemin geleneksel anlatım yöntemine oranla daha etkili ve verimli sonuçlar verdiği saptanmıştır (Güllü, 2009, s. 49). Drama yöntemiyle öğretim yapılan öğrencilerde yabancı dile karşı tutumlarının manidar derecede olumlu yönde arttığı gözlemlenmiştir (Kılıç, 2009, s. 84).

Drama aktiviteleri güvenli bir ortam oluşturur. Bu da öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını sağlar. Öğrenci kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu zaman; belirli riskleri alabilir ve bu riskler telaffuzun düzgünlüğünü, açıklamalardaki özgünlüğü, daha az kaygıyı, bireysel katılımı sağlar. Drama aktiviteleri süresince öğrenciler belirli sorumluluklar alırlar, bu sorumluluklar katılımı gerektirir. Katılımın dışında drama aktivitelerinin motivasyonu da artırdığı bilinmektedir. Birçok yazar dramının öz güveni artırdığını savunmaktadır. Özellikle ikili ve çoklu grup çalışmalarında; öğrenciler sorumluluk alırlar, karar verirler, fikirler üretirler, gruplarındaki problemleri çözmeye çalışırlar, alternatifler üretirler. Bunlar öğrencilerin öğrenme sürecinde güven kazandıklarını gösterir. Grupla çalışmaları onları güvende hissettirir (Kılıç, 2009, s. 41-42). Yaratıcı dramının kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin dile ve konuşma becerilerine bakış açılarının daha olumlu olduğu, öğrencilerin duyuşsal açıdan dil öğretimine daha yatkın bir hal aldığı, sınıf içinde öğrencilerin birbirlerine karşı ve öğretmenlerine karşı geliştirdikleri olumsuzlukları geleneksel tekniklere göre daha aza indirgediği, öğrencilere kendilerini tanıma ve öğrenme problemlerine kendi çözümlerini oluşturma fırsatı verdiği; ayrıca öğrencilerin dil öğretimine dört temel beceriyi kullanabilme olarak bakabilmelerini sağladığı belirlenmiştir (Bergil, 2010, s. 111).

### **Etkinlik Temelli Metotların Kullanılması**

Arapça dersinde drama ve benzeri (oyunla öğretim, grup çalışması, proje tabanlı öğretim, tudor destekli öğretim, programlı öğretim, işbirliğine dayalı öğretim, takım öğretimi, münazara...) uygulamaların konuşma becerisi üzerine yapılan bir diğer araştırmada ise çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Etkinlik temelli Arapça konuşma öğretimi sonucunda etkinliklerin uygulandığı gruplarda görülmüştür ki, öğrencilerin derse daha aktif katılımı sağlanmış, motivasyonları artmış, dersler daha yaratıcı ve keyifli hale



gelmiştir (Karaca, 2016, s. 59). Dolayısıyla öğrencilerin Arapça ve Arapça derslerine karşı olumlu tutumları gelişecektir. Genel olarak eğitim sistemimizde teorik olarak çokça üzerinde durulan ancak pratikte pek karşılığını göremediğimiz çoklu zeka kuramının öğrencilerin farklı öğrenme türleri ve kapasiteleri olduğu argümanı öğretmenler tarafından göz ardı edildiği tecrübe edilmektedir. Öğrencinin sahip olduğu zeka türüne uygun yapılacak etkinliklerin öğrencinin derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilemesi beklenen bir durumdur.

### **Öz-Yeterlik İnancının Kazandırılması**

Eğitimin dışında sosyal hayatta da özgüveni yüksek olan öğrencilerin hayatın her aşamasında daha başarılı oldukları bilinmektedir. Öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek tutulması sosyal hayatta ailenin okulda ise öğretmenin görevidir. Diğer dillerde olduğu gibi Arapça öğretiminde de konuşma becerisinin kazandırılması, başlıca hedeflerden olmalıdır. Az da olsa Arapça konuşabildiğini fark eden öğrenci, daha da güdülenecek ve öğrenme isteği artacaktır. Öğrenme isteği artan öğrenci, dili uygulayarak kullanma fırsatı yakalayacağı için daha istekli hale gelecektir (Karaca, 2016, s. 53).

Öğrencilerin ikinci bir dil öğrenmenin zor olmadığını kabullenmeleri gerekir. Şöyle ki, yabancı dil öğretim uzmanları kolay dil zor dil diye diller arasında bir ayırım yapmamaktadırlar. Bu şekilde bir ayırımı yanlış bir tanımlama olarak görmektedirler. Her insanın Allah tarafından verilen konuşma kabiliyeti vardır. Bu da, insanoğlunun her dil ile konuşabileceğinin bir göstergesidir. Öyle ise yapılması gereken iş, dil öğrenmedeki amaca uygun yöntem ve teknikleri kullanarak hedef dilin öğrenilmesini sağlamaktır. Bilimsel olarak her dil kendi toplumunda her tabaka insan tarafından kullanılıyor. Konuşulduğu toplumda ihtiyaçlara cevap verebiliyor. Öyleyse, konuşulan her dil kolaydır, günceldir, öğrenilebilir, kullanılabilir. Şöyle bir istisna durum olabilir; her toplumun ilgisi ve geliştiği alan itibarıyla diğer toplumlara göre kelime hazinesi çokluk veya azlık arz edebilir (Candemir, 2011, s. 19-20). Aslında Arapça öğrenmenin zorluğu değil, öğretiminin zorlaştırılması diye bir olgu var. O da, Arapça öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin zamanın ihtiyaçlarına cevap vermekten yoksun olmasıyla açıklanabilir (Akyüz, 2014, s. 27).

Eğer bir öğrenci özgüvene sahipse, yapabileceği şeylerden emindir, utangaç değildir ya da sosyal bir ortama girdiği zaman sınırlı ya da kaygılı değildir. Dil öğrenimi için de aynısı geçerlidir. Eğer öğrenci kendine güvenirse; dili kullanabileceğine inanır, öğrenmeye açıktır, daha fazla katılır. Öğrenci ne kadar kendine güvenirse o kadar iyi öğrenir.

### **Mesleki Alana Yönelik Gereklilik Düşüncesinin İşlenmesi**

Örgün din öğretimi veren kurumların (İmam Hatip liseleri ve İlahiyat fakülteleri vb.) diğer amaçlarının yanında mesleğe yetkin eleman yetiştirme amacı da bulunmaktadır. İmamlık, Kur'an kursu öğreticiliği, müftülük, vaizlik vb. din görevliliğini icra edebilmek az ya da çok Arapça bilgisine sahip olmayı gerektirmektedir. Dinin temel metinlerini doğru okumak, hasbelkader anlamak ve bunları cemaate doğru sunmak temel düzeyde de olsa Arapça bilmeyi zorunlu kılmaktadır. Öğretim süreci boyunca uygun örnekler verilerek meslek alanında Arapça bilmenin zarureti üzerinde durularak öğrencilerde derse karşı olumlu tutumlar oluşturulabilir. Zamanla öğrenci Arapça öğrenmenin mesleki olarak bir zorunluluk olduğu inancına sahip olacaktır.

### **Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeyi ve Tutumlar**

Türkiye'de özellikle de ortaokullarda öğrenciler üzerinde hata yapma korkusu sonucunda kaygılar oluşur. Bu tür öğrenciler bir hata yaptıklarında sınıf içerisinde arkadaşları tarafından alay konusu olacaklarını veya tüm sınıfın kendisine güleceği düşüncesiyle ders içi etkinliklerde aktif olarak yer almaz. Bunun muhtemel sebebi geçmişte yaşadıkları olumsuz tecrübelerdir. Dil öğretiminde öğrencilerin dikkat etmesi gereken diğer bir husus, "kaygı"dır. Yanlış yapma kaygısı ile "susmuş öğrenci", büyük bir ihtimalle "başarısız olmuş öğrenci profilini" karşımıza çıkaracaktır. Bu sebeple korkulardan arındırılmış bir öğretim ortamı oluşturmak elzemdir. Eğer öğrenci mevcut kaygı sorununu aşamazsa ileride muhtemel daha büyük sıkıntılarla karşılaşacaktır. İlk başta öğretmenin bu problemi tespit etmesi ve daha sonra drama yöntem ve tekniklerini kullanılarak korkulardan arındırılmış bir sınıf ortamı oluşturması gerekir. Bir vakit sonra başta yabancı dil derslerinde olmak üzere diğer derslere de aktif katılımın sağlandığı görülecektir. Dikkat edilecek bir diğer önemli nokta ise kişiye ve derse en uygun yöntemin seçilmesidir (Kara, 2016, s. 44).

Herhangi bir yabancı dili öğrenmek pek çok kişi için zor bir süreç olabilir. Bir yabancı dili öğrenmeyi zor kılan zihinsel, kültürel ve duyuşsal faktörler gibi pek çok faktör sayılabilir. İfade edilen bu faktörden birini de duyuşsal özellikte olan "kaygı" teşkil etmektedir. Kaygı, uzun zaman önce araştırılmaya başlanmış ve hala da araştırmalarda önemini yitirmemiş olan bir değişken konumundadır. Kaygı, bireyin bir uyarıya karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık halidir. Kaygı, geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum; belirsizlik, korku, endişe, sıkıntı, huzursuzluk,

kontrol kaybı ve kötü bir şey olacağı beklentisiyle hoş olmayan duygu durumu olarak tanımlanabilir. Sahip olunan kaygı, sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan belli belirsiz bir korku halidir (Baş, 2014, s. 101).

Hata yapma korkusu sonucunda öğrenciler üzerinde kaygılar oluşur. Bu tür öğrenciler bir hata yaptıklarında sınıf içerisinde arkadaşları tarafından alay konusu olacaklarını veya tüm sınıfın kendisine güleceği düşüncesiyle ders içi etkinliklerde aktif olarak yer almazlar. Bunun muhtemel sebebi geçmişte yaşadıkları olumsuz tecrübelerdir. Yanlış yapma kaygısı ile "susmuş öğrenci", büyük bir ihtimalle "başarısız olmuş öğrenci profilini" karşımıza çıkaracaktır. Bu sebeple korkulardan arındırılmış bir öğretim ortamı oluşturmak elzemdir. Eğer öğrenci mevcut kaygı sorununu aşamazsa ileride muhtemel daha büyük sıkıntılarla karşılaşacaktır. İlk başta öğretmenin bu problemi tespit etmesi ve daha sonra drama yöntem ve tekniklerini kullanılarak korkulardan arındırılmış bir sınıf ortamı oluşturması gerekir (Karaca, 2016, s. 44).

Yapılan bilimsel araştırmalarda yabancı dil öğrenen hemen hemen tüm bireylerin kaygı ile karşı karşıya oldukları görülmüştür. Hemen hemen her kültürden, her toplumdaki insanlar psikolojik altyapı olarak büyük farklılıklar gösterebilir de benliklerine yönelik her hangi bir tehditle karşılaştıklarında mutlaka ortak bir kaygı deneyimi yaşamaktadırlar. Psikolojik gerginliğin varlığında kaygı, üzüntü, endişe, zorlanma ve korkuya sebep olan 'kaygısal rahatsızlık' (anxiety disorder) yaşanmaktadır. Kaygı ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalarda yabancı dil öğreniminde kaygı çalışmaları ayrı bir yer tutmaktadır. Bu anlamda "dil kaygısı" (language anxiety) olarak ifade edilen olgu yabancı dil öğretimi araştırmalarında dikkat çekici bir özelliğe sahiptir (Yoğurtçu & Yoğurtçu, 2013, s. 1117).

Yabancı dil kaygısı ise yabancı dil ortamlarıyla özdeşleşen, konuşma, dinleme ve öğrenmeyi etkileyen gerilim ve korku durumu olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğrenme sürecinin belirsizliklerinden kaynaklanan, yabancı dil sınıflarına özgü bir benlik algısı, duygu ve davranışlar bütünüdür. Yabancı dil sınıfları yüksek düzeyli kaygı yaşanan ortamlardır. Aynı zamanda, bazı bireylerin hedef dili öğrenmeye istekleri olmasına rağmen, duydukları kaygıdan dolayı hedef dili öğrenmede başarıya ulaşamadıklarını vurgulanmaktadır. Bireyler yabancı dil derslerinde kendilerini gergin, sinirli ve stresli hissetmekte, bu kişilerin yabancı dil öğrenmek istediklerinde yüksek kaygı düzeyinden dolayı zihinsel olarak engellenebilmektedirler (Baş, 2014, s. 102). Başarısızlıkla sonuçlanan süreçler sonunda derse karşı geliştirilen olumsuz tutumlar kronik hale gelecektir.

İkinci dil öğrenimi sınıf ortamında gerçekleştirildiği için öğrenciler çok daha fazla endişeli olabilmektedir. Çünkü bu ortamlarda yeni öğrendikleri dilin telaffuzu, dil yapısıyla ilgili bilgi eksiklikleri olduğundan dolayı rahatsızlık duymaktadırlar, öğrenciler yabancı dilde gerçekleştirmeleri beklenen her türlü performansı benlik algıları için bir tehdit olarak algılamaktadırlar. Başarılı bir iletişimci oldukları yolundaki benlik algıları, yabancı dil ortamlarında yerini çekingenlik, korku, kendinden emin olamama ve hatta paniğe bırakabilmektedir (Baş, 2014, s. 102). Öğrenciler dil öğrenmeye dil öğrenme kaygısı ile başlamamakta ancak kaygı sonradan yaşanan olumsuz deneyimlerden kaynaklanmakta, öğrenilen dile karşı geliştirilen olumsuz davranışlar ve düşüncelerden ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, dil öğrenme ortamında kendilerini rahat ve güvende hissetmezlerse, dile karşı etraflarında psikolojik bariyerler oluşturabilirler.

Bu olumsuzluklara aşırı müdahaleci öğretmen tutumları, dil seviyesinin düşük olması, dil derslerinin zorluk düzeyi, dil yeteneği düzeyi, öğrenilen dilin kültürü ve sınav uygulaması gibi faktörler de eklendiğinde öğrencide çok ciddi anlamda endişe, korku ve kaygı hissi hâkim olmaktadır. Diğer yandan engelleyici kaygının karşıt kavramı olan kolaylaştırıcı kaygının dil öğrenen bireyin söz edimlerini ve iletişimsel becerilerini kolaylaştırdığı yönünde bir etki yarattığı, dolayısıyla motivasyonu artırdığı görüşü bazı bilimsel çalışmalarla desteklenmektedir (Yoğurtçu & Yoğurtçu, 2013).

Dil öğrenme kaygısının kaynaklarından biri de sınavlardır. Sınav kaygısı, endişe, yersiz düşünceler gibi duyguların açıklanmasında “bilişsel boyut”, heyecan, bedensel tepkiler, sezgisel algı v.b duyguların açıklandığı “duyuşsal boyut” ve yetersiz çalışma becerileri, oyalanma, gibi kaçınma davranışları ile açıklanan psiko-motor boyut olmak üzere üç farklı boyutta tanımlanmaktadır. Sınav kaygısı ile başarı arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalarda istatistiksel olarak anlamlı ters yönde bağıntı olduğu tespit edilmiştir (Yoğurtçu & Yoğurtçu, 2013).

Öğrenciler, dilbilgisi (gramer), okuma, vb. etkinliklerden daha ziyade, yabancı dil derslerinde konuşma etkinliklerinde sebebini tam olarak bilemedikleri bir kaygı yaşayabilmektedirler.

Öğrencilerin “hata yapma korkusu”, yanlış bir şeyler söyleme ihtimaleri, arkadaşlarının kendilerine gülmesi, gülünç duruma düşme endişesi yabancı dil derslerinde kaygı oluşturmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini hata yaptıklarında hemen uyardığını, hatalarını hemen söylediğini ve bunları düzelttiğini, ancak kendilerinin bundan mutlu olmadıklarını ve kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, eğer öğrencilerinin sürekli olarak her hatasını düzeltme davranışı içerisine girerlerse bu durum,

öğrencilerde hayal kırıklığı, yetersizlik gibi duyguların oluşmasına ve kaygı durumunu yaşamalarına yol açabilecektir (Baş, 2014, s. 112).

Yabancı dil öğrenme çevresinin (ortamının), dolayısıyla sınıfların yapısı öğrencilerde kaygı yaratabilmektedir. Renksiz, monoton, sıkıcı sınıf ortamı yerine, daha renkli, resimli ve canlı olmalıdır. Sınıfın fiziksel ortamı, koridorlar, merdivenler, kantin vb. yerlere Arapça renkli resimlerle birlikte kelimeler, kısa cümleler, sayılar yazılarak uyarıcı zenginliği oluşturularak hem kaygı düzeyi azaltılmalı hem de bilinç altına Arapça'nın tanıdık bir dil olarak işlenmesi yoluyla olumlu tutumlar oluşturulabilir.

Öğretmenlerin dersteki davranış ve tutumları da kaygı yaratabilmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde sıcak, sevecen ve cana yakın bir öğrenme ortamı oluşturabildikleri ve öğrencileriyle etkili iletişimler geliştirebildikleri ölçüde öğrencilerdeki yabancı dil öğrenme kaygısının düşeceği veya asgari bir seviyeye ineceği beklenen bir durumdur.

Öğretme-öğrenme sürecinde daha hoşgörülü, toleranslı, sevecen, teşvik edici, espritüel, cezadan kaçınan, cana yakın, vb. davranışlar sergilemeleri oldukça önemli görülmektedir. Çalışmada, yabancı dil öğrenme çevresinin de öğrencilerde dil öğrenme kaygısı oluşturan bir faktör olduğu saptanmıştır. Bu anlamda, yabancı dil öğrenme çevrelerinin okulun imkânları ölçüsünde "yabancı dil öğrenme sınıfı" olarak ayrı bir öğrenme ortamı şeklinde oluşturularak, buraya dil öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve eğlenceli hale getirici materyallerin ve araç-gereçlerin konulması anlamlıdır. Sınıfların oturma düzeninin kilise tarzı şeklinde yapılandırılması yerine, yabancı dil öğrenmenin doğasına uygun olarak küme, U, çember, vb. öğrencileri birbirleriyle daha etkili iletişim ve etkileşim kurabilecekleri şekilde yapılandırılması önemli görülmektedir (Baş, 2014, s. 114).

Öğretmen en çok kaygı yaratan konuşma etkinliklerine öğrencilerin katılımları teşvik etmeli ve öğrenci katılımlarını ödüllendirmelidirler. Tekdüze öğretim yöntemleri değil öğrencinin aktif katılım sağlayacağı, öğrencilerin zeka türlerine uygun metotlar işe koşulmalıdır.

Dil öğreniminde uygulanan öğrenci merkezli yaklaşım, dil öğretim yöntemi ve teknikleri adına kaygıdan uzak bir sınıf etkileşiminin yaratılması, etkili danışmanlık hizmetlerinin yanı sıra çevresel etki anlamında sosyal etkinlikler yönünden zengin bir öğrenme ortamı oluşturulması motivasyonu ve performansı olumlu yönde etkilemektedir (Yoğurtçu & Yoğurtçu, 2013).

Eğitim-öğretimin başlangıcında yapılan öğrenciyi tanıma yönlü "gerek-sinim çözümlemesi" çalışmalarını tamamlayan kapsamlı bir "sınav kaygısı ile başa çıkma" programının hazırlanması ve hazırlanan bu program çer-

çevesinde bireysel terapi/grupla terapi eğitim seminerlerinin ya da pilot uygulamaların düzenlenmesi, bu uygulamalarda da verimli ders çalışma ve sınav teknikleri, öğrenme stilleri içeriklerine yer verilmesiyle eğitim-öğretim verimliliğinin istendik yönde arttırılacağı öngörülebilir (Yoğurtçu & Yoğurtçu, 2013). Yabancı dil dersi kimi zaman sınıf formatından çıkarılmalı, yabancı dilin hayatın doğal akışında gerçekleşen bir süreç olduğu düşüncesi yerleştirilmelidir. Sınıf ortamı daha eğlenceli bir ortama dönüştürülmelidir. Öğrenciler kendilerini rahat ve güvende hissetmelidir. Derse başlamadan öğrencilerin kaygılarını giderecek etkinlikler yapılmamalıdır. Öğrencilere hata yapmanın doğallığı ve bazen de güzelliği hissettirilmelidir. Küçük fırsatlarla, basit diyaloglarla öğrenciye başarı duygusu hissettirilmelidir. Öğretmen öğrencinin her hatasını değil kritik hatalarını düzeltmelidir.

### **NLP İlkelerinin Uygulanması**

Birçok alana karşı olduğu gibi yabancı dile karşı da performansımızı ve başarılarımızı kendimize karşı geliştirdiğimiz algılarımız ve zihinsel kodlamalarımız belirler. Beynimizin çalışma ilkelerine bağlı olarak zihin dünyamızı kontrol altına almak ve yönlendirmek, olumsuz tecrübelerimizi olumluya dönüştürmek ve meşgul olduğumuz işten haz almak aslında çoğunlukla kendi içimizde gerçekleşen iç konuşmamıza bağlıdır. Nöro Linguistik Programming ya da kısaca NLP, düşünme dil ve davranış süreçlerini inceleyerek, hedeflere ulaşmak amacıyla onların nasıl en etkin biçimde kullanılacağını öğreten bir çalışma alanıdır (Tokur, 2006). Arapçaya ilişkin iç konuşmaların tespit edilmesi, olumsuz iç-iletişimin olumluya çevrilmesi için iç-konuşmanın yeniden kodlanması gerekebilir.

### **Beklenti Oluşturma**

Yabancı dil öğretiminin başarılı olmasının en önemli faktörlerinden birisi de hedefin veya o dili öğrenmenin kişiye sağlayacağı faydanın öğrenen kişinin zihninde açık ve net olmasıdır. Öğrenci, bu dili öğrendiği takdirde hangi sonucu elde edeceğini neye kavuşacağını bilmelidir. Bu yüzden öğreneneceği Arapçaya ilişkin beklentiler oluşturulmalıdır.

İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin büyük bir kısmının arzusu, üniversite tahsili yapmaktır. Öğrenciler, ne üniversite giriş sınavında ne de üniversite eğitimi sırasında kendilerine gerekli olmadığını düşündükleri için Arapça'yı öğrenmeye önem vermemektedirler. Bu anlamda, yani bu dilin konuşulduğu toplumlar veya kullanıldığı alan ya da sahip olduğu değer konusunda sağlıklı bir bilgilendirmenin yapılması faydalı olacaktır.

Çünkü soyut ya da somut, birey kendi dünyasında yer alan olgulara karşı belli bir tutuma sahip olmaktadır. Son derece soyut ve hayalî dahi olsa, birey ilgilendiği ve bilgi sahibi olduğu şeylere karşı tutum geliştirir. Kişi daha detaylı bir şekilde bilgi sahibi olduğu ve yakından ilgilendiği konulara karşı daha net, belirgin ve güçlü tutumlar geliştirebilir. Bu açıdan herhangi bir konuya karşı kişinin ilgisi ve konu hakkındaki bilgi düzeyi, kişinin o konuya karşı tutumu üzerinde önemli rol oynar.

Arapça sadece meslekî anlamda değil, aynı zamanda küreselleşen dünyada gelişen uluslararası ilişkiler çerçevesinde bireylerin kendilerine kariyer imkânı sağlayacak, bunun yanında günceli takip etmek ve yaşanan olayları anlamlandırabilmek için önemli bir araç haline gelmiştir.

21. Yüzyıl dünyasında birkaç dil, uluslararası arenada insanlar tarafından iletişim dili olarak kullanılmaktadır. Bu diller bölgeden bölgeye değişmektedir. Ortadoğu ve Afrika ülkelerinde genellikle iletişim dili olarak Arapça kullanılmaktadır. Bununla beraber Arapça, Kur'an, Sünnet ve diğer İslami ilimlerin dili olduğu için din dili olma hüviyetine de sahiptir. Dünyanın dört bir tarafında yaşayan milyonlarca Müslüman, iletişimde ortak dil olarak büyük oranda Arapçayı kullanmaktadırlar.

Daha önce ifade edildiği üzere tarihimizin önemli dönemlerinde bilim dili olarak var olmaya devam etmiş olan Arapça, bu gün dünyada önemli ekonomik sirkülasyonun gerçekleştiği bazı ülkelerin dilidir. Çince, İngilizce, Hintçe ve İspanyolca dillerinden sonra gelen beşinci dildir. Köklü bir kültür ve medeniyet dilidir. Arapça sadece, Arap topraklarında konuşulan bir dil olmayıp, eski Sovyetler Birliği, Afganistan, İran gibi devletlerde de konuşulmaktadır. Konuşulduğu alan Kuzeyde Orta Asya, Güneyde Orta Afrika, Batıda Atlas Okyanusu, Doğuda Hint Okyanusuna kadar uzanmaktadır. Lübnanlı ve Suriyeli göçmenler yoluyla 19. Yüzyıldan itibaren Kuzey ve Güney Amerika'da da konuşulmaya başlanmıştır. Bunlarla beraber, Arap olmayan Müslümanlar da, İslam kültürünün temel dili olması sebebiyle, Arapça öğrenmektedir. 1970'li yıllara kadar dünyada fazla önemsenmeyen Arapça, büyük bölümü Arap ülkelerinde çıkartılan ve sanayi için hayati önem taşıyan petrolün değerinin anlaşılmasıyla ekonomik bakımdan da daha fazla önem kazanmış ve dünyanın birçok ülkesinde ikinci yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır (Civelek, 1998, s. 227).

Ancak ülkemizde bu konunun, hem öğrenenler hem de öğretenler tarafından tam olarak anlaşıldığının söylenmesi mümkün değildir. Hem İmam Hatip Okullarında hem de İlahiyat Fakültelerinde öğrenim gören birçok öğrenci, Arapçanın hayatına neler katacağını bilmeden, diğer dersler gibi, öğretim programının bir zorunluluğu olarak okumaktadır. Toplumumu-

zun Araplarla temas ve kaynaşması eski tarihlere dayandığı ve Arapçaya karşı “yabancılık duygusu” olmadığı için Arapça, öğretimin dilsel özellikleri dikkate alınmadan “ana dil” gibi veya diğer İslami ilimler gibi öğretilmektedir. Bu da, teknolojik gelişmelere uygun veya teknolojik gelişmelerden faydalanmayı esas alan öğretim yöntemlerinin geliştirilmesini ve bunlara göre ders kitaplarının hazırlanmasını engellemektedir.

Arapçanın öğretildiği okullarda veya medreselerde pedagojik anlamda bir zorunluluk olan, “bu dilin öğrenci için ne anlam ifade etmesi gerektiği” dahi tam olarak ifade edilmemiştir, buna gerek duyulmamıştır. Yaşanan olumsuzluklar veya başarısızlıklar genellikle öğrenciye fatura edilerek geçirilmiştir. Hal bu ki, öğrenci Arapça öğrenmenin kendisine neler sağlayacağını tam olarak bilirse ve işin başında bu konuda sağlıklı bir bilgilendirme yapılırsa dili öğrenme noktasında tutumunun ve gayretinin değişeceği beklenebilir. Özellikle yabancılara karşı bir takım önyargıların canlı olduğu toplumumuzda yabancı dilin özellikle de Arapçanın önemi hakkında yapılacak bir bilgilendirme, öğrencilerin bu dile karşı tutumunu olumlu anlamda etkileyecektir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bir yabancı dil olarak Arapça öğretimi din öğretimi kurumlarında okuyan öğrencilerin mesleki yeterlilik ve kültürel gelişmelerine katkıları bakımından hayati öneme sahiptir. Ülkemizde genelde yabancı dil özelde Arapça öğretiminin başarılı olduğu söylenemez. Okullarda yıllarca yabancı dil eğitimi alan öğrenciler alt düzey gramer bilgilerinde öteye geçmekte zorlanmaktadır. Son zamanlarda konuya ilişkin yapılan bilimsel çalışmalar öğrenci başarısızlığının en büyük nedenlerinden birinin de öğrencinin öğrenilen dile karşı geliştirmiş olduğu olumsuz tutumlar olduğunu ortaya koymuşlardır. Tutumlar yabancı dil öğretimi kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı zihinsel, duyuşsal ve davranışsal iç mekanizmalardır. Bu da demek oluyor ki dil öğretiminin en önemli, anahtar konumundaki süreçlerinden biri de öğrencide dile karşı olumlu tutumlar oluşturmak, olumsuz tutumların oluşmasını engellemek, oluşan olumsuz tutumları da değiştirmek yani tutum çalışmaları yapmaktır.

Arap diline ve derslerine karşı olumlu tutumların oluşturulmasında öğretmen başat rolü oynamaktadır. Öğretmenin dersi sevdirmesi, kendini sevdirmesi, sempatik olması, klasik öğretim yöntemlerinin dışında öğrenciyi sürece dahil edecek aktif öğretim yöntemlerini kullanması, derslerde öğrencinin bir çok organına hitap edecek materyaller kullanması, sınıf ortamını uyarıcılarla zenginleştirmesi, öğrenciyi motive etmesi, öğrencinin öz-yeterlilik inancı yükseltmesi, öğrencinin öğrenme kaygısını optimum dü-



zeyde tutması, öğrenilen dile ilişkin geleceğe yönelik beklenti oluşturmaması, kişisel gelişim tekniklerini kullanması, dini daha iyi anlayacağına ilişkin öğrenciyi bilinçlendirmesi, mesleki alanda Arapçayı öğrenmenin gerekli olduğu vurgusunu yapması, bizzat derse karşı tutumların kendisini ders konusu yapması, ikna edici iletişim tekniklerini kullanması... öğrencideki Arapçaya karşı tutumları olumlu yönde etkileyecektir.

Arapça öğretiminde tutum geliştirme çalışmalarının öneminin henüz yeni farkına varılmıştır. Bu alanda akademik farkındalığın artırılması ve daha spesifik çalışmaların yapılması bir zaruret olarak karşımızda durmaktadır.

### **Kaynakça**

- Akyüz , Y. (2014). Arapça Öğretiminde Drama Tekniği. Erzurum: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- al-Makhzoumi, A. (1989). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapçaya Yönelik Motivasyonu ve Başarıları. D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi(5), 349-368.
- Arslan, M., & Akbarov , A. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi(24), 179-191.
- Aydoslu, U. (2005). Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baş, G. (2014). Lise Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Nitel Bir Araştırma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(36), ss. 101-119.
- Bergil, A. S. (2010). İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Alternatif Bir Teknik: Yaratıcı Drama. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Candemir , D. (2011). Arapça Öğrenim ve Öğretim Kılavuzu. İstanbul : Ensar Neşriyat.
- Civelek, Y. (1998). Türkiyede Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler. Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi(2), 225-283.
- Deliçay, T. (2005). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Öğrenmedeki Motivasyon Düzeyleri. Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 10(1), 59-74.
- Gömlüksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(1), 143-158.
- Güllü, M. (2009). Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerindeki Etkisi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- İnceoğlu, M. (2010). Tutum Algı İletişim. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Karaca, S. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Drama ve Arapça Konuşma Becerisine Etkisi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, Ş. (2009). Yaratıcı Dramanın İngilizce Konuşmaya ve Tutuma Etkisi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Kılıç, Ş., & Tuncel, M. (2009). Yaratıcı Dramanın İngilizce Konuşmaya ve Tutuma Etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi , 9(2), 55-81.
- Korukçu, A., & Acuner, H. Y. (2012). İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfı Öğ-

- rencilerinin Yabancı Dil Yetkinlik Beklentisi ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı-Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği-. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17(2), 191-211.
- Kömürçü, A. (2015). İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Arapça Dersine Karşı Tutumlarının İncelenmesi (D.Ü.İ.F. Örneği). CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 13(3), 119-140.
- Kütükçü, A. (2010). Arapça Öğretiminde Drama Yöntemi ve Arapça Dersini Yürüten Öğretmenlerin Bu Yöntemi Kullanma Düzeyleri. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, Y., & Yapıcı, A. (2016). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği). Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 16(2), 113-142.
- Polat, H., Uçar, R., & Altun, V. K. (2016). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. İnönü Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7(2), 29-48.
- Semerci, A. (2012). İlahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Arapça Öğretiminde Kullanılan Yöntemler. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Soysaldı, M. (2010). Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler Ve Çözüm Yolları. EKEV Akademi Dergisi(45), 247-277.
- Sunel, A. H. (1989). Yabancı Dil Öğretiminde Metot Sorunu. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 137-143.
- Tarcan, A. (2004). Yabancı Dil Öğretim Teknikleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tokur, B. (2006). Kişisel Gelişim (NLP)-Din İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tutaş, N. (2000). Yabancı Dil Öğrenmede Yaş Faktörü. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 365-370.
- Uçar, R. (2013). İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. İnönü Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 4(2), 127-144.
- Uçar, R., & Türkmen, S. (2015). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine Yönelik Tutumlarına ve Başarılarına Olan Etkisi. Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 15(3), 93-116.
- Yoğurtçu, K., & Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğreniminde Kaygının Akademik Başarıya Etkisi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(11), 1115-1158.