

İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi

Hüseyin POLAT* / Recep UÇAR** / Veysel Karani ALTUN***

Özet: Bu çalışmada İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça dersine karşı tutumları incelenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Malatya İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan İmam Hatip Liselerinden 210 erkek, 242 bayan olmak üzere 452 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin demografik özellikleri ve Arapça dersine karşı tutumları tarama modeliyle ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça dersine karşı tutumlarının genel ortalamalarının orta düzeyde olduğu, ölçeğin alt faktörlerine ilişkin ortalamalarda farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Keliler: İmam Hatip Lisesi, Din Eğitimi, Arapça, Tutum

Evaluation Attitudes Towards The Arabic Courses Of The Imam Hatip High School Students

Abstract In this study, the attitudes towards the Arabic courses of the students of the Imam Hatip High School have been examined. Sample of the research includes 210 male and 242 female total 452 students in 2015-2016 academic years from various Imam Hatip High Schools within Malatya municipality. The students' demographic characteristics and the attitudes toward the Arabic courses have been introduced through survey method. As a result of research, general average of Imam Hatip High School students' attitude towards the Arabic course being at a medium-level and in the average for the sub-factors of the scale diversities is observed.

Anahtar Keliler: Nübüvvet, Risalet, Velayet, Hatemiyet

Key Words: Imam Hatip High School, Religious Education, Arabic, Attitude

* Yrd. Doç. Dr. İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arap Dili ve Belegatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

** Yrd. Doç. Dr. İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

*** Din Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

GİRİŞ

Gelişen ve değişen dünyada birden fazla dil öğrenmek artık bir gereklilik olmuştur. Sosyal ve kültürel iletişim sadece bir dille mümkün olmamakta, insanlar iletişim ve etkileşim kurmak için özellikle uluslararası bir veya birden fazla dil öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Günümüz Türkiye’inde hemen herkes daha ilkökul sıralarından itibaren yabancı dil eğitimi almaya başlamaktadır. Genelde yabancı bir dille ilk karşılaşma okul sıralarında gerçekleşmekte ve dil öğrenme süreci yükseköğretim kurumlarına kadar devam etmektedir. Okul ortamında dil eğitimi süreci bu kadar uzun olmasına rağmen ülke genelinde yabancı dil bilenlerin oranı henüz istenilen seviyede değildir. Küreselleşen dünyada dil bilmenin elzem olduğu günümüzde dil öğrenememenin sebepleri üzerinde durmak ve bu sebepler üzerindeki etkenleri incelemek gerekmektedir.

Hedef kitlede istenilen değişikliğin sağlanabilmesi ve o değişikliklerin istenildiği gibi yönlendirilmesi karmaşık bir süreç olmakla birlikte bazı tekniklerin bilinçli biçimde uygulanmasına bağlıdır. O tekniklerden biri de tutum ölçme araçlarıdır.

Tutum hakkında çok sayıda tanım yapıldığı gözlenmektedir. Davranış bilimciler, özellikle de sosyologlar, sosyal psikologlar hatta siyaset bilimciler tutumu tanımlarken kendi ilgi alanlarına ilişkin öğeleri öne çıkararak eğilimi göstermişlerdir. 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 (İnceoğlu, 2011, s. 16).

Tutumların hem bireylerin çevrelerine uyumlarını kolaylaştıran bir sistem oluşturdukları hem de bireylerin davranışlarını da yönlendirici gizli bir güce sahip oldukları düşünülmektedir. Davranışların gerisindeki gizli yönlendirici güce sahip olan tutum dinamiğinin incelenmesi ile bir yandan tutumların işleyiş şekli ortaya çıkarılabilecek ve davranışların önceden tahmini olanağı doğacaktır. Diğer yandan tutum değişimi süreçleri öğrenilerek bireylerin davranışları, tutumların etkilenmesi yolu ile denetim altına alınabilecektir (Baysal, 2004, s. 300). Bunun yanında tutumu, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını

düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim olarak tanımlamak da mümkündür (Kağıtçıbaşı, 1988, s. 84).

Soyut ya da somut, birey kendi dünyasında yer alan olgulara karşı belli bir tutuma sahiptir. Son derece soyut ve hayali dahi olsa birey ilgilendiği ve bilgi sahibi olduğu şeylere karşı tutum geliştirir. Birey 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 (Barlı, 2007, s. 74).

Tutumlar başlıca üç öğeden oluşur. Bunlar, tutumun gerçeklere dayanan bilgi haznesini oluşturan bilişsel öge, tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma-hoşlanmama yönünü oluşturan duygusal öge ve tutumun sözlü ya da eylemsel ifadesi olan davranışsal ögedir (Baysal, 2004, s. 300). Bir tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkiler. Bilişsel, duygusal ve davranışsal ögeler güçlü tutumlarda tam olarak bulunur. Bu ögeler birbirlerinden farklı oldukları için, tam gelişmiş bir tutum yalın değil karmaşıktır. Bunlardan yola çıkarak diyebiliriz ki, tutumlar kendileri gözlenemeyen fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan bazı eğilimlerdir. Böylece olayları incelemede ara değişken olarak kullanılabilirler (Kağıtçıbaşı, 1988, s. 86). İnsanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar, tutumları sonradan öğrenirler. Dolayısıyla tutumlar zaman içinde gelişme ve değişme gösterir. Tutumlar her ne kadar davranışı etkileyen faktör olarak tanımlansa da tutum ile davranış arasında ters orantı da olabilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1988, s. 100). Tutum ile davranış arasındaki ilişkiye bakıldığında, tutumlar ile gözlenen davranış basit bir şekilde birebir ilişki halinde değildir. Sözel ifade edilen tutumlardan sosyal davranışın bütün hallerini doğru bir şekilde tahmin etmek mümkün değildir (Arkonaç, 2008, s. 141).

İnsanların tutumları hakkında bilgi edinmeye çalışmanın amacı, davranışları önceden kestirmek ve kontrol etmeyi sağlamaktır. Tutumların fiziksel bir boyutu olmadığı için diğer bir deyişle soyut kavramlar oldukları için ölçeklenmesi zordur. Tutumlar gizli ya da varsayılan değişkenlerdir, doğrudan ölçülemezler. Bireylerin tutumlarını öğrenmek için onların düşünceleri, duyguları ve tepki eğilimleri ile ilgili bilgi edinilmeye çalışılır (Tavşancıl, 2014, s. 101).

Ölçme bakımından tutumların bazı boyutları önem taşımaktadır. Tutumun boyutları arasında, “yönü”, “derecesi”, “yoğunluğu” tutumları ölçmede çok önemlidir. Tutumun yönü tutumun hoşlanma, hoşlanmama pozitif-negatif oluş gibi duygusal niteliğidir. Tutumun derecesi tutumun kabul ya da reddetme boyutlarının duygusal tonunun seviyesine işaret etmektedir. Tutumun yoğunluğu ise, dışa yönelik bir davranışa dönüşebilme olasılığı, diğer tutum alanları içindeki güçlü ya da zayıf olma yönünden olan durumunu belirtmektedir (Özgüven, 2014, s. 372). Tutumlarla ilgili önemli bir nokta, tutumların ölçüldüğü zamanla, davranışın gözlemlendiği zamandır. Bu ikisi, yani tutum ölçümü ile davranış gözlemi arasında geçen sürede tutum değişmiş olabilir. Tutumlarla davranışlar arasındaki tutarlılık, yaklaşık aynı zamanda ölçülmeleri durumunda en yüksek düzeyde olmalıdır (Tavşancıl, 2014, s. 93).

21. yüzyıl dünyasında birkaç dil uluslararası arenada insanlar tarafından iletişim dili olarak kullanılmaktadır. Bu diller bölgeden bölgeye değişiklik arz etmektedir. Ortadoğu ve Afrika ülkelerinin genellikle kullandığı iletişim dili Arapça’dır. Arapça, aynı zamanda İslamiyet’in kutsal kitabı olan Kur’an-ı Kerimin de dili olduğu için ayrıca bir din dili olma hüviyetine haizdir. Dünyanın dört bir tarafında yaşamlarını sürdüren Müslümanlar, iletişimde ortak dil olarak Arapça’yı kullanmaktadır.

Yeryüzünde yaygın şekilde konuşulması bakımından dünya dilleri arasında Çince, İngilizce, Hintçe ve İspanyolca dillerinden sonra Arapça, beşinci dünya dilidir ve bu ona, daha fazla önem kazandırmaktadır. Arapçanın köklü bir kültür ve medeniyet dili olması da meseleye farklı bir boyut katmaktadır. Günümüzde Arapça konuşan toplumların yaşadığı coğrafya, sadece Arap topraklarıyla sınırlı kalmamakta, eski Sovyetler Birliği, Afganistan, İran gibi ülkeleri de içine almaktadır. Böylece konuşulduğu alan kuzeyde Orta Asya, güneyde Orta Afrika, Batıda Atlas Okyanusu, doğuda Hint Okyanusu’na kadar uzanmaktadır. Lübnan ve Suriyeli göçmenler yoluyla 19. Yüzyıldan itibaren Kuzey ve Güney Amerika’da da konuşulmaya başlanmıştır. Bütün bunların yanı sıra Arap olmayan Müslümanlar da, İslam kültürünün temel dini olması sebebiyle, Arapça öğrenmektedir. 1970’li yıllara kadar dünyada fazla önemsenmeyen Arapça, büyük bir bölümü Arap ülkelerinde çıkartılan ve sanayi için hayati önem taşıyan petrolün değerinin anlaşılmasıyla ekonomik bakımından daha fazla önem kazanmış

ve dünyanın birçok ülkesinde ikinci yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır (Civelek, 1998, s. 227).

Osmanlı öncesi döneme baktığımızda, Arapça'nın bilim dili olarak İslam dünyasında yaygınlaştığını görürüz. Osmanlı öncesinde, Anadolu'da da bilim dili Arapça idi. Osmanlı döneminde Arapça konuşma dili olarak değil de medreselerde eğitim dili olarak kullanılmaktaydı (Kazıcı, 2004, s. 50).

Tanzimat'tan bu yana Arapça'ya karşı gelişen siyaset, doğal olarak öğretimi de olumsuz yönde etkilemiştir. Bunun sonucu olarak Arapça öğretimi ve müfredatları üzerinde gerekli bilimsel araştırmalar yapılarak çağdaş uygulamalı dilbilime uygun olarak geliştirilmedi (Doğan, 2001, s. 161). Vakıflar Bakanlığının kaldırılması ile medreselerin mali bağımsızlığına son verilmiş, daha sonra Tevhid-i Tedrisat kanunu (1924) çıkarılarak bütün eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. (Çelebi, 2006, s. 287).

Gerek coğrafi, gerekse tarihi açıdan Arap ve İslam âlemiyle yakın ilişkiler içinde olan ülkemizde, bu toplumların ortak dil kullanımındaki Arapçayı öğretmenin lüzumu ve önemi yadsınamaz bir gerçekliktir. Arapça, Osmanlı döneminde resmi ve özel eğitim kurumlarında özenle öğretilmiştir. Ancak Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ve medreselerin kapatılmasıyla resmi okullarda bu dilin öğretimine ara verilmiştir. Kesintiye uğrayan bu öğretim Cumhuriyetin ilk yıllarında açılan Dar'ul-Funun'a bağlı İlahiyat Fakültesi ve birkaç İmam-Hatip Mektebinde resmi olarak yeniden başlamış ve 1930'da bu dilin öğretimi İmam-Hatip mekteplerinin, 1933 yılında da İlahiyat Fakültesinin kapatılmasına kadar devam etmiştir. Bu okulların kapatılmasıyla Arapçanın devletin resmi okullarında öğretilme imkânı bir süre tamamen kaybolmuştur. Ancak 1949 yılında Ankara İlahiyat Fakültesinin, 1951 yılında da çeşitli illerde 7 adet İmam-Hatip Okulunun açılmasıyla, yeniden resmi olarak öğretilmeye başlanan Arapça, sonraki yıllarda Edebiyat Fakültelerinin Doğu dilleri bölümünde de okutulmaya başlanmıştır (Civelek, 1998, s. 230).

Arap dilinin problemleri enine boyuna ele alınmalı, Arapçanın öğrenilmesinde karşılaşılan zorlukların sebepleri üzerinde durulmalı ve nihayetinde öğrenci ile ilgili problemler, hoca ile ilgili problemler, ders ve metotla ilgili problemler şeklinde bir sınıflamayla sorunlar üzerinde derin analizler yapılmalıdır (Kahyaoğlu, 2008, s. 130). Bunun için de okullarda verilen dil

eğitiminin nitelik yönünde incelenmesi, dil eğitimi alan öğrencilerin yabancı dil derslerine yönelik tutumlarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

İmam Hatip liseleri de eğitim sistemimiz içerisinde yer alan sağlıklı din eğitimi kurumlarının dünyadaki en güzel örneklerindedir (Kaçar, 2006, s. 117). Ülkemizde İmam Hatip liselerine yönelik toplumun teveccühü giderek artmıştır. Bunun en önemli sebebi, ailelerin çocuklarının okullarda verilen pozitif eğitim yanında dini eğitim de almalarını arzu etmesidir. Nitekim yıllara göre İmam Hatip liselerine halkın olan talebi dışarıdan engelleyici bir güç olmadığı sürece hep artmıştır (Bozan, 2007, s. 20). Herhangi bir araştırma verilerine dayanmaksızın İmam Hatip liselerine öğrencilerin kendi iradeleri dışında zorla bu okullara gönderildiklerine dair bir algı zaman zaman oluşturulmaya çalışılsa da, yapılan araştırmalarda öğrencilerin tamamen kendi istekleri ile bu okulları tercih ettikleri anlaşılmaktadır. İmam Hatip liselerinin tercih edilme sebepleri arasında öğrencilerin pozitif ilimlerin yanında dini eğitim de alma isteği göze çarpmaktadır (Altun & Yiğit, 2011, s. 364). Bu okulların ders müfredatında mesleki dersler ve kültür dersleri bir arada yer almaktadır. Yani İmam Hatip liselerinin ders programı hem mesleğe hem de yükseköğrenime hazırlayıcı bir niteliğe sahiptir (Ayhan, 2000, s. 192). İmam Hatip liselerinde meslek dersleri içinde Arapça dersi bir anlamda anahtar konumundadır. Zira başta Kur'an ve Hadis olmak üzere dini kaynaklar Arapçadır. Ancak bu okullarda okutulan Arapça dersleri, yüzyıllardır devam eden medrese sistemi içerisinde uygulanan Arapça öğretiminden farklı bir durumda olacaktır. Bununla birlikte yeni duruma uygun, çağımızdaki dil öğretim yöntem ve teknikleri de dikkate alınarak yeni bir Arapça öğretim yolu geliştirilememiştir (Aydın, 1996, s. 124).

Yabancı bir dilde anlaşabilmek için o dilin kurallarını bilmek gerekir. Kişisel ve keyfi bir söz dizimi ne ana dilde ne de yabancı dilde iletişimi sağlamaya yetmez (Güler, 2004, s. 171). Bu kuralların bir sistematik haline getirilip öğretime yardımcı olması gerekmektedir. Eğitim bilimcileri yabancı dil öğretiminde, öğretim etkinliklerinin önceden planlanması, bir dilin öğretilmesi için okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dört temel becerinin kullanılması, derslerin mevcut yabancı dille yapılması gibi uyulması gereken ilkeler belirlemiştir (Usta, 2012, s. 319). Bunun yanında, öğrencilerin derslere daha aktif ve etkin bir şekilde katılabilmesi için öğretim sürecinde

öğrenciler arasında zekâ, anlama ve kavrama gibi bireysel farklılıkların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Demirel, 2011, s. 30).

Yukarıda bahsi geçen yabancı dil öğretme ilkelerinin yanında öğrenmeyi kolaylaştıran hatta içselleştiren bir ilke daha var ki o da bilgiyi bilinçli ve ihtiyaç üzere elde etmektir. Bilinçsizce ve istek dışı alınan bilginin uzun süre kalıcı olması mümkün değildir. En iyi öğrenilen şeyler kişinin kendi kendine yaparak öğrendiği şeyler olup, öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısı ne kadar fazla olursa, o kadar iyi öğrenme olur ve öğrenmeler o kadar kalıcı olur (Usta, 2012, s. 320). Çeşitli araştırmalar göstermiştir ki; öğrencideki arzu ve başarısı için kullanılan özel metot, materyal ve sınıfta harcanan zaman kadar önemli bir faktördür (Kahyaoglu, 2008, s. 135).

Dil öğretiminde uygulama alanı görmezlikten gelinmesi öğrencinin ilgisini azaltan bir faktördür. Öğrencide Arapça denildiğinde, hayatta işine yarayacak ve kolayca kullanabileceği bir dil olduğu kanaati oluşmalıdır. Aksi takdirde öğrenim daha sevimsizleşmekte ve angarya bir iş halini almaktadır (Cebeci, 1986, s. 81).

Yabancı dil öğreniminde karşılaşılan zorlukların birçok sebebi vardır. Şunu ifade etmek gerekir ki, ülkemizde Arapça eğitimini veren kurumların temel sıkıntılarında birisi, bu dili öğretmedeki hedefin açık ve net bir şekilde ortaya konulamamasıdır. Arapçayı diğer yabancı diller gibi okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri ile bir bütün halinde mi, yoksa sadece dini metinleri okuma ve anlamayla sınırlı bir düzeyde mi öğretmemiz gerektiği konusunda ortak bir hedef belirlenebilmiş değildir. Fiili durumda, daha çok ikinci yaklaşım ekseninde Arapça eğitiminin verildiği bir gerçektir (Kaçar, 2006, s. 121).

Arapça öğrenimi zor olmamakla birlikte, istenen başarı; dilsel alan belirsizliği, öğretmen, kitap, metot, teknik ve öğrencinin hazır bulunmaması gibi problemler sebebiyle zorlaşmaktadır. Arapça öğretiminde hedef kitle olan öğrencilerin bilinçli olarak neyi, nasıl öğreneceklerini bilmemeleri ve öğrenmeye hazır olmamaları, istenen davranışların gelişmesini engellemektedir. Bunun yanında öğrencilerin bilgi ve motivasyon yönüyle Arapça öğrenmeye hazır olmaması da dil öğrenmeyi zorlaştıran sebepler arasındadır (Doğan, 2001, s. 160).

İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça öğrenimi hususundaki ilgi, tutum ve motivasyonlarının ölçüldüğü bilimsel çalışma yok denecek kadar azdır. Kaçar (2006) Arapça öğretimi konusunda öğrenci-öğretmen ilişkisine dikkat çekmektedir. Ona göre Arapçanın öğretilmemesinin sebeplerinden biri öğretmen-öğrenci arasında bir kopukluk ve resmiyetin hâkim olmasıdır. Arapça öğretiminde öğretmen ve öğrenci seviyesinde karşılaşılan problemlerden birisi de dile karşı çekingen, sıkılgan ve korkak bir yaklaşım sergilenmesidir. Oysa diğer kesimlerdeki öğrencilerin dil öğrenimi sürecinde bu durum çok da müşahade edilmemektedir (s. 132). Bunun sebepleri üzerinde durularak gerekli analizlerin yapılması gerekmektedir.

Karaarslan (1991), öğrencilerin Arapça dersinden başarısız olmalarının nedenini, öğrencilerin derse karşı ilgisizliklerine bağlamakta bunun da sebebi olarak Arapça dersinin gelecek kaygısı taşıyan öğrenciler üzerinde etki faktörünün olmadığını vurgulamaktadır. İmam Hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin büyük bir kısmının arzusu, üniversite tahsili yapmaktır. Öğrenciler, ne üniversite giriş sınavında ne de üniversite tahsili sırasında kendilerine gerekli olmadığını düşündükleri için Arapça dersine fazla önem vermemektedir (s. 152). Aslında son yıllarda Türkiye'nin Arap dünyasıyla ekonomik ilişkileri giderek artmakta ve bu durum Arapça'nın önemini tekrar canlandırmaktadır. Uygun (1994) tarafından İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Arapça'ya ilgilerinin nasıl olduğu sorusu anket çalışmasıyla Arapça Öğretmenlerine yöneltilmiş alınan cevaplarda öğrencilerin %95'inin Arapçaya ilgi göstermedikleri görüşü öne çıkmıştır (s. 33). Kervankaya (2014) yaptığı bir anket çalışmasında İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden Arapça dersini sevmeyenlerin oranı %57 olarak bulmuştur. Öğrencilerin Arapça dersini sevmemelerinin nedenleri arasında öğrenci faktörü olduğu kadar öğretmen faktörü de vardır (s. 113).

Uçar (2015) İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Arapça dersine karşı tutumlarını incelediği araştırmasında İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Arapça dersine karşı tutumlarının genel ortalamalarının orta düzeyde olduğu, ölçeğin alt faktörlerine ilişkin ortalamalarının farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Uçar'a göre tutum geliştirme çalışmaları öğretim sürecinin önemli bir parçası olarak görülmeli, öğretim sürecinin başında Arapça'ya karşı oluşturulmuş inanç, kanaat ve tutumların olumlu yönde değiştirilmesi

ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar öğretim programına yansıtılmalıdır (s. 165).

Yabancı bir dil öğrenme özellikle ülkemiz için karmaşık bir süreç izlemektedir. Daha önce değinildiği gibi hemen her vatandaş okul süreci boyunca yabancı dil eğitimi almakta ancak eğitimini aldığı yabancı dilde günlük konuşma yapamamakta veya kendilerini ifade edememektedir. Yabancı dil öğrenememenin kuşkusuz birçok sebebi vardır. Bu sebepleri ortaya çıkarmak için yabancı dile karşı tutumların belirlenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça dersine karşı tutumlarının düzeyi ölçülmeye çalışılmış, alt boyutlarla ilgili gerekli tespitler yapılmıştır.

1. YÖNTEM

Araştırmanın Problemi ve Amacı

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça dersine karşı tutumları ne düzeydedir?
2. İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça dersine karşı tutumlarında,
 - a. Sınıf düzeyine
 - b. Cinsiyete
 - c. Arapça dersi başarı algısına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Arapça dersine karşı tutum ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanların ortalamaları demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma Modeli

Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama modeli denir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2014, s. 14). Tarama modeliyle yürütülen bu çalışma, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça dersine karşı tutumlarının düzeylerini betimlemeye yöneliktir.

Evren-Örneklem

Araştırma evrenini, 2015-2016 öğretim yılında Malatya İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme tesadüfi örneklem yoluyla oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini, yapılan seçim sonucu evreni temsil ettiği düşünülen 452 İmam Hatip Lisesi öğrencisi oluşturmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma, Malatya İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan İmam Hatip Liselerinde öğrenim görmekte olan 452 öğrenci ile sınırlıdır. Araştırmada elde edilen verilerin genellenebilirliği bu araştırma grubu ile sınırlıdır. Elde edilen bilgiler Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçme formundaki ifadelerle sınırlıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgiler Anketi ve Arapça Diline Karşı Tutum Ölçeği (ADKTÖ) ile toplanmıştır. Anket ve ölçeğin uygulanabilmesi için Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilgili birimlerinde gerekli izinler alınmış ve Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim görmekte olan 452 öğrenciye Kişisel Bilgi Anketi ve ADKTÖ ölçeği uygulanmıştır.

Arapça Diline Karşı Tutum Ölçeği (A D K T Ö)

Bu çalışmada, Uçar (2013) tarafından geliştirilen Arapça Diline Karşı Tutum Ölçeği (ADKTÖ) kullanılmıştır. Ölçek yedi faktörden oluşmaktadır; 1-Özyeterlik, 2- Motivasyon, 3-İlgi, 4-Mesleki Alana Yönelik Gerekliklik, 5-Beklenti, 6-Kaygı, 7-Gerekliklik ve Önem alt boyutlardır. İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde okuyan 316 öğrenciden elde edilen veriler faktör analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, toplam 53 madde seçilmiş ve ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin KMO (Kaiser-MeyerOlkin) değeri 0,876,

Bartlett testi ise 5516.111olarak tespit edilmiştir.¹ 2015 yılındaki uygulamasında 409 öğrenciden elde edilen verilerin analizi sonucu 53 maddeli ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur. Yedi faktörden oluşan bu ölçeğin son hali, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Arapça'ya karşı olan tutumlarını ölçmektedir. Bu sonuç, ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır.

Veri Analizi

Araştırma problemlerini çözümü için araştırmada elde edilen veriler SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir. Demografik özelliklerin frekans ve yüzde dağılımları ile ölçeklerden elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları tespit edilmiştir. Verilerin ikili karşılaştırmalarında t testi, çoklu karşılaştırmalarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0.5$ olarak kabul edilmiştir. F değerinin anlamlı olduğu durumlarda farkın kaynağını belirlemek için post-hoc test olarak scheffe testi kullanılmıştır.

2. BULGULAR

1. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Değişkenler	Demografik Özellikler	Öğrenci Sayısı	%	
Sınıf	1.Sınıf	143	1,6	
	2.Sınıf	132	9,2	
	3.Sınıf	93	0,6	
	4.Sınıf	84	6,6	
Cinsiyet	Bay	210	46,5	
	Bayan	242	53,5	
Arapça Başarı Durumu Algısı	Çok Zayıf	91	20,1	
	Zayıf	75	16,6	
	Orta	170	37,6	
	İyi	74	16,4	
	Çok İyi	42	9,3	

¹ Uçar, Recep, "İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması", İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 4(2), (2013): s.133.

Araştırmamıza katılan öğrencilerin bazı değişkenlere göre frekans dağılımları tablo 1’de gösterilmiştir. Tabloya bakıldığında örneklem grubunu oluşturan 452 öğrencinin 143’ü 1. Sınıf, 132’si 2. Sınıf, 93’ü 3. Sınıf ve 84’ü 4. Sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. 1. Sınıftan 4. Sınıfa doğru öğrenci sayılarının azalması ülkemizde İmam Hatip Liselerine son yıllarda toplumun teveccühünün arttığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan erkek öğrenci oranı %46,5 iken, bayan öğrenci oranı %53,5’tir. Zaman zaman İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerde bayanların oranının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yükseköğrenime geçiş sınavlarında katsayı engelini olan erkekleri daha çok bu okullardan uzaklaştırmıştır. Bayan öğrenciler başörtüsü konusunda İmam Hatip Liselerinin diğer okullara göre daha toleranslı davranacağı düşüncesiyle tercih etmeye devam etmiştir. Günümüzde İmam Hatip Liselerinde erkek ve bayan öğrenci oranlarının birbirlerine yakın olması katsayı engelini ortadan kalkmış olması ile ifade edilebilir. Yapılan bazı araştırmalarda katsayı engelini İmam Hatip Liselerindeki cinsiyet oranlarını değiştirdiği açık bir şekilde görülmüştür (Altun & Yiğit, 2011, s. 366).

Bu araştırmada öğrencilerin kendileriyle ilgili Arapça dersindeki başarı durumunu belirtmek için bir soru yöneltilmiştir. Tabloda da belirtildiği gibi öğrencilerin çoğu kendi başarılarını ağırlıklı olarak orta ve alt düzeyde görmektedir.

2. Öğrencilerin Arapça Diline Karşı Tutum Ölçeği’nden Aldıkları Puanların Genel Ortalaması

Tablo 2: Ölçekten Alınan Genel Ortalama

Genel Ortalama	N	Min	Max	X	SS
	452	1,7	4,8	3,0	,51

Tabloda ölçekten alınan genel ortalamada İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça’ya karşı tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Tablodaki Arapça dersine yönelik tutumların ortalamasına bakıldığında, öğrencilerin Arapça dersi ile ilgili tutumlarının yapılacak çalışmalarla daha da artabileceğini düşünülebilir.

Tablo 3: Ölçeğin Alt Faktörlerinden Alınan Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Alt Faktörler	N	X	SS
Özyeterlik	52	3,0237	,72097
Motivasyon	52	2,9810	,81312
İlgi	52	3,0156	,91,505
Mesleki Alana Yönelik Gereklilik	52	3,2299	,74401
Beklenti	52	3,1409	,75183
Kaygı	52	2,9588	,84960
Gereklilik ve Önem	52	3,6427	1,27534

Tablo 3'teki ölçeğin alt faktörlerinden alınan puan ortalamaları incelendiğinde tutumların; en az Kaygı faktörü, en fazla da Gereklilik ve Önem faktöründe gerçekleştiği görülmektedir. Tablo 3'te öğrencilerin teorik olarak Arapça dilinin öğrenilmesinin önemli ve gerekli olduğuna ilişkin belirgin oranda bir kanaate sahip olduğu anlaşılabilir.

3. Bağımsız Değişkenlere Göre Öğrencilerin Arapça Diline Karşı Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamalarının İncelenmesi

Tablo 4: Cinsiyetlerine Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin ADKTÖ Puanlarına İlişkin

T-Testi Sonuçları						
Bölüm	N	X	SS	Sd	t	P
Erkek	210	3,05	,46223	,03190	-,683	
Bayan	242	3,08	,55774	,3585		,495

Tablo 4'te belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin Arapça dersine karşı tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{452} = -,683, p = ,495 > 0,05$). Buna göre cinsiyetin, araştırmaya katılan öğrencilerin Arapça diline karşı tutumlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 5: Sınıf Düzeyine Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin ADKTÖ Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı (Sınıf)	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamli fark
Gruplararası	12,004	3	4,001	16,639	,000	1-2, 1-3, 1-4
Gruplarıçi	107,742	448	,240			
Toplam	119,746	451				
Varyansın Kaynağı (Öğrencilerin Arapça Başarı Durumu Algıları)	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamli fark
Gruplararası	21,896	4	5,474	25,006	,000	1-2,3,4,5, 2-3,4,5 3-4,5
Gruplarıçi	97,850	447	,219			
Toplam	119,746	451				

Tablo 5'te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin Arapça dersine karşı tutum ölçeği puanlarının sınıflara göre anlamlı olarak farklılaşmış ve farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(3-448)} = 16,639, p = 0,000 < 0,001$).

Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden "Scheffe" testi uygulanmış ve 1. sınıfta okuyan öğrencilerin Arapça dersine karşı tutum ölçeği puanlarının diğer sınıflarda okuyan öğrencilerin Arapça dersine karşı tutum ölçeği puanlarına göre 1. Sınıflar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Yine Tablo 5'teki ANOVA sonuçlarından öğrencilerin Arapça derslerindeki başarı durumu algılarının ADKTÖ genel ortalamalarına etki ettiği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların ADKTÖ den alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F_{(4-447)} = 25,006, p = 0,000 < 0,001$). Yine farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden "Scheffe" testi uygulanmış bu anlamlı farklılığın başarı düzeyine göre arttığı görülmüştür. Arapça dersinde başarılı olan öğrenciler bu derse karşı tutum ölçeğinden daha yüksek puan almaktadır.

4. Bağımsız Değişkenlere Göre Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği Alt Faktörlerinden Alınan Puanların İncelenmesi
a. Sınıf Düzeyine Göre ADKTÖ Alt Faktörlerinden Alınan Puanların İncelenmesi

Tablo 6: Öğrencilerin ADKTÖ Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı (Sınıf Düzeyi)	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması			Anlamlı fark
ÖZYETERLİK FAKTÖRÜ						
Gruplararası	9,912	48	3,304	6,593	000	1-2,3,4
Gruplarıçi	224,516	51	,501			
Toplam	234,428					
MOTİVASYON FAKTÖRÜ						
Gruplararası	32,015	48	10,672	7,962	000	1-2,3,4
Gruplarıçi	266,165	51	,594			
Toplam	298,182					
İLGİ FAKTÖRÜ						
Gruplararası	26,656	48	8,885	1,342	000	1-2,3,4
Gruplarıçi	350,972	51	,783			
Toplam	23377,628					
MESLEKİ ALANA YÖNELİK GEREKLİLİK FAKTÖRÜ						
Gruplararası	16,508	48	5,503	0,573	000	1-2,3,4
Gruplarıçi	233,143	51	,520			
Toplam	249,651					
BEKLENTİ FAKTÖRÜ						
Gruplararası	15,011					
Gruplarıçi	239,915	48	5,004	,343	000	1-2,3,4
Toplam	254,926	51	,536			
KAYGI FAKTÖRÜ						
Gruplararası	,827					
Gruplarıçi	324,713	48	,276	,380	,767	
Toplam	325,540	51	,725			
GEREKLİLİK VE ÖNEM FAKTÖRÜ						
Gruplararası	54,430					1-2,3,4
Gruplarıçi	679,116	48	18,143	1,969	000	
Toplam	733,546	51	,1516			

Tablo 6'da ADKTÖ alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anlamlı farklılığın olduğu

boyutlarda farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Scheffe” testi uygulanmıştır.

Tabloya göre, öğrencilerin sınıf düzeylerinin ADKTÖ Özyeterlik boyutu ortalamasına etki ettiği görülmüştür ($F=6,593$ $p<.05$). Çoklu karşılaştırma testlerinden “scheffe” testi sonuçlarına göre bu anlamlı farklılığın 1. Sınıflar lehine 1,2,3,4 sınıfları arasında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeylerinin ADKTÖ Motivasyon boyutu ortalamasına etki ettiği görülmüştür ($F=17,962$ $p<.05$). Çoklu karşılaştırma testlerinden “scheffe” testi sonuçlarına göre bu anlamlı farklılığın 1. Sınıflar lehine 1,2,3,4 sınıfları arasında olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerinin ADKTÖ İlgi boyutu ortalamasına etki ettiği görülmüştür ($F=11,342$ $p<.05$). Çoklu karşılaştırma testlerinden “scheffe” testi sonuçlarına göre bu anlamlı farklılığın 1. Sınıflar lehine 1,2,3,4 sınıfları arasında olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerinin ADKTÖ Mesleki Alana Yönelik Gereklilik boyutu ortalamasına etki ettiği görülmüştür ($F=5,503$ $p<.05$). Çoklu karşılaştırma testlerinden “scheffe” testi sonuçlarına göre bu anlamlı farklılığın 1. Sınıflar lehine 1,2,3,4 sınıfları arasında olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerinin ADKTÖ Beklenti boyutu ortalamasına etki ettiği görülmüştür ($F=9,343$ $p<.05$). Çoklu karşılaştırma testlerinden “scheffe” testi sonuçlarına göre bu anlamlı farklılığın 1. Sınıflar lehine 1,2,3,4 sınıfları arasında olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerinin ADKTÖ Kaygı boyutu ortalamasına etki etmediği görülmüştür ($F=,380$ $p>.05$).

Tabloya göre, öğrencilerin sınıf düzeylerinin ADKTÖ Gereklilik ve Önem boyutu ortalamasına etki ettiği görülmüştür ($F=11,969$ $p<.05$). Çoklu karşılaştırma testlerinden “scheffe” testi sonuçlarına göre bu anlamlı farklılığın 1. Sınıflar lehine 1,2,3,4 sınıfları arasında olduğu görülmektedir.

b. Arapça Başarı Durumu Algılarına Göre ADKTÖ Alt Faktörlerinden Alınan Puanların İncelenmesi

Tablo 7: Öğrencilerin ADKTÖ Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanların Arapça Dersi Başarı Algısına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı (Arapça Dersi Başarı Algısı)	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması			Anlamlı fark
ÖZYETERLİK FAKTÖRÜ						
Gruplararası	15,460	47	3,865	7,890	000	1-2,3,4,5
Gruplarıçi	218,968	51	,490			2-,3,4,5
Toplam	234,428					3-4,5
MOTİVASYON FAKTÖRÜ						
Gruplararası	85,807	47	21,452	45,151	000	1-2,3,4,5
Gruplarıçi	212,375	51	,475			3-4,5
Toplam	298,182					4-5
İLGİ FAKTÖRÜ						
Gruplararası	114,245	47	28,561	48,472	000	1-2,3,4,5
Gruplarıçi	263,384	51	,589			2-,3,4,5
Toplam	377,628					3-4,5
MESLEKİ ALANA YÖNELİK GEREKLİLİK FAKTÖRÜ						
Gruplararası	3,082	47	,770	1,397	234	
Gruplarıçi	246,569	51	,552			
Toplam	249,651					
BEKLENTİ FAKTÖRÜ						
Gruplararası	5,621			2,520	041	
Grupları	249,305	47	1,405			
Toplam	254,926	51	,558			
KAYGI FAKTÖRÜ						
Gruplararası	,3,479	47	,870	1,207	,307	
Gruplarıçi	322,061	51	,720			
Toplam	325,540					
GEREKİLİK VE ÖNEM FAKTÖRÜ						
Gruplararası	8,973	47	12,243	7,994	000	3-4,5
Gruplarıçi	684,573	51	1,531			4-5
Toplam	733,546					

Tablo 7’de ADKTÖ alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının Arapça dersi başarı algısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anlamlı farklılığın olduğu boyutlarda farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Scheffe” testi uygulanmıştır.

Tabloya göre, öğrencilerin Arapça dersi başarı algılarının ADKTÖ Özyeterlik boyutu ortalamasına etki ettiği görülmüştür ($F=7,890$ $p<.05$). Çoklu karşılaştırma testlerinden “scheffe” testi sonuçlarına göre bu anlamlı

farklılığın başarı düzeyine göre arttığı görülmektedir. Dolayısıyla Arapça dersinde başarılı olan öğrenciler ADKTÖ Özyeterlik boyutundan daha yüksek puan almaktadır. Öğrencilerin Arapça dersi başarı algılarının ADKTÖ Motivasyon boyutu ortalamasına etki ettiği görülmüştür ($F=45,151$ $p<.05$). Çoklu karşılaştırma testlerinden “scheffe” testi sonuçlarına göre bu anlamlı farklılığın başarı düzeyine göre arttığı görülmektedir. Dolayısıyla Arapça dersinde başarılı olan öğrenciler ADKTÖ Motivasyon boyutundan daha yüksek puan almaktadır. Öğrencilerin Arapça dersi başarı algılarının ADKTÖ İlgililik boyutu ortalamasına etki ettiği görülmüştür ($F=48,472$ $p<.05$). Çoklu karşılaştırma testlerinden “scheffe” testi sonuçlarına göre bu anlamlı farklılığın başarı düzeyine göre arttığı görülmektedir. Dolayısıyla Arapça dersinde başarılı olan öğrenciler ADKTÖ İlgililik boyutundan daha yüksek puan almaktadır.

Öğrencilerin Arapça dersi başarı algılarının ADKTÖ Mesleki Alana Yönelik Gereklilik boyutu ortalamasına etki etmediği ($F=1,397$ $p>.05$); Öğrencilerin Arapça dersi başarı algılarının ADKTÖ Beklenti boyutu ortalamasına etki etmediği ($F=2,520$ $p>.05$) ve öğrencilerin Arapça dersi başarı algılarının ADKTÖ 1,207 boyutu ortalamasına etki etmediği görülmüştür ($F=1,207$ $p>.05$).

Tabloya göre, öğrencilerin Arapça dersi başarı algılarının ADKTÖ Gereklilik ve Önem boyutu ortalamasına etki ettiği görülmüştür ($F=7,994$ $p<.05$). Çoklu karşılaştırma testlerinden “scheffe” testi sonuçlarına göre bu anlamlı farklılığın başarı düzeyine göre arttığı görülmektedir. Dolayısıyla Arapça dersinde başarılı olan öğrenciler ADKTÖ Gereklilik ve Önem boyutundan daha yüksek puan almaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada verilerin analizi sonucunda şu sonuçlara varılmıştır;

İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça dersine karşı tutumlarının ortalamaları orta düzeydedir ($X=3,0$). “Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği”nin uygulandığı bu araştırmada ölçeğin alt faktörlerinden maximum değer ($X=3,65$) Gereklilik ve Önem faktörü, minimum değer ise ($X=2,95$) Kaygı faktörüne ait olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar itibarıyla denilebilir ki, İmam Hatip Lisesi öğrencileri Arapça dersini öğrenmeyi

önemli ve kendileri için gerekli bulmaktadır. Ortalamanın altında olmak üzere bir kısmı da Arapça'ya kaygılı yaklaşmaktadır. Kaygı faktörünün sebepleri üzerinde durulmalı ve öğrencilerin Arapça'ya olan kaygılarını olabildiğince minimize ederek bu dile karşı daha motive olmaları sağlanabilir. Bunun yanında öğrenciler Arapça dilini öğrenmeleri halinde neler kazanabileceklerinin farkında ve bu dile karşı isteklidir. Arapça aynı zamanda İslam dini ana kaynaklarına ulaştırılan bir dildir. Bu husus da insanların Arapçaya olan ilgi ve isteklerini etkilediği düşünülebilir. Bunun dışında Arap dünyasıyla yaşanan ekonomik, sosyal ve ticari ilişkilerin Arapçayı daha önemli hale getirdiği söylenebilir.

Genel ortalamalar göstermektedir ki, alt sınıflarda okuyan öğrenciler üst sınıflarda okuyan öğrencilere oranla daha fazla olumlu tutuma sahiptir. Üst sınıflara gidildikçe Arapça dersine karşı öğrencilerin tutumlarının azalmasının sebepleri üzerinde durmak gerekmektedir. 1. Sınıfta iken öğrencilerin bu derse karşı ilgisinin olduğu göz önünde bulundurarak öğrencilerin heyecan ve motivasyonlarının azalmaması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Kendilerini Arapça dersinde başarılı gören öğrencilerin daha yüksek düzeyde olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Başarı insanların tutumlarını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Dolayısıyla ders öğretmenleri öğrencilere zaman zaman olumlu pekiştiricilerle başarılı oldukları ve bu dili kolay bir şekilde öğrenebilecekleri hissini kazandırmalıdır.

Sınıf ve başarı algısı ile ADKTÖ alt boyutları ilişkisi incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Sınıf düzeyi tutumlarda belirleyici bir değişkendir ve uygulanan ölçeğin Kaygı hariç diğer tüm alt boyutlarla bir ilişkisine rastlanılmıştır. Bu ilişki özellikle Gereklik ve Önem faktöründe bariz bir şekilde kendini göstermektedir. Alt sınıflarda okuyan öğrenciler üst sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde Arapçayı öğrenmenin gerekli ve önemli olduğu kanaatinde oldukları görülmüştür. Burada öğrencilerin bu kanaatinin ve inancının azalmasının sebepleri üzerinde ayrı çalışmalar yapılmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır.

Öğrencilerin Arapça derslerindeki başarı durumu algıları yüksek olan öğrencilerin Özyeterlik, Motivasyon, İlgi ve Gereklik ve Önem boyutu ortalamalarının da yüksek olduğu görülmüştür. Kendilerini Arapça dersin-

de başarılı gören öğrenciler Mesleki Alana Yönelik Gereklilik, Beklenti ve Kaygı alt boyutlarından daha düşük puan almaktadır. Bu da şunu göstermektedir ki, İmam Hatip Lisesi öğrencileri sadece mesleki alanda ilerlemek için bu okulları tercih etmemekte daha çok mesleki alan dışında bir yükseköğretim tahsili yapmak için bu okulları tercih etmektedir. Dolayısıyla Arapça ile ilgili Beklenti alt boyutunun düşük olması bununla açıklanabilir. Kaygı faktörü ise başarı durumuyla ters orantılıdır. Başarısı düşük olan öğrencilerin Arapçaya karşı daha çok kaygı duyduğu başarısı yüksek olan öğrencilerin kaygılarının olmadığı söylenebilir.

Uçar (2015)'ın ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Arapçaya karşı tutumlarını tespit etmeye yönelik çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış olması, imam hatip lisesinde kazanılan Arapçaya karşı tutumların yüksek din öğretimi aşamasında da devam ediyor olabileceği düşüncesini uyandırmaktadır.

Herhangi bir dilin öğretiminde o dile karşı tutumların öğrenmeyi etkileyen önemli bir faktör olduğu gerçeğinden yola çıkarak daha etkili bir dil öğretimi için tutum geliştirme çalışmaları üzerinde durulmalı ve öğretim süreci dile karşı tutumların olumlu düzeyde olması için gerek okul içinde okul dışında çeşitli çalışmalar yapılmalıdır. Arapça dersi öğretmenlerinin bu konuda bilinçlendirilmesi Arapçanın öğrenimi için önem arz etmektedir. Çünkü öğrencilerin dile karşın tutumlarının büyük çoğunluğu sınıf içinde olduğu bir geçektir.

Dil öğretimi için sadece materyal ve fiziki şartların elverişli olması yetmemekte, öğrencinin ilgi ve isteklerine göre bir öğretimin yapılması önem arz etmektedir. Bu hususta tutum ölçme araçlarından daha etkili bir şekilde yararlanmalı ve tutum ölçeklerinin her bir alt boyutu için daha spesifik çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Altun, V. K., & Yiğit, A.** (2011). İmam Hatip Lisesi 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Profili Araştırması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. S. 32. ss. 353-369.
- Arkonaç, S. A.** (2008). Sosyal Psikolojide İnsanları Anlamak: Deneysel ve eleştirel Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yay.
- Aydın, M. Z.** (1996). Eğitimde Program Geliştirme ve Arapça Dersi Öğretim Programı Üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. S. 1. ss. 123-142. Sivas.
- Ayhan, H.** (2000). İmam Hatip Lisesi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C. 22. İstanbul: TDV Yay.
- Barlı, Ö.** (2007). Davranış Bilimleri. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Baysal, A. C.** (2004). Davranış Bilimleri. *Tutumlar*. 4. bs. ed. Ayşe Can Baysal. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Bozan, İ.** (2007). Devlet İle Toplum Arasında Bir Okul: İmam Hatip Liseleri, Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı. İstanbul: Tesev Yay.
- Büyüköztürk, Ş., Çakman, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F.** (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 16. bs. Ankara: Pegem akademi Yay.
- Cebeci, S.** (1986). Dil Öğretimi ve Arapça Dersleri. *Din Öğretimi Dergisi*. S. 8. ss. 74-81. Ankara.
- Civelek, Y.** (1998). Türkiye'de Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. s. 2.
- Çelebi, M. D.** (2006). Türkiye'de Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. s. 21. ss. 285-307.
- Demirel, Ö.** (2011). Yabancı Dil Öğretimi; Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası. Ankara: Pegem Yay.
- Doğan, C.** (2001). Arapça öğretiminin Ana Problemlerini Belirleme Amaçlı Deneysel Bir Araştırma. *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. c. 3. s. 2.
- Güler, İ.** (2004). Dil Öğretimi, Dil Bilgisi ve Arapça. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. C. 13. S. 2.
- İnceoğlu, M.** (2011). Tutum Algı İletişim. 6. bs. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kaçar, H. İ.** (2006). İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretimi Üzerine. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. s. 17. İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç.** (1988). İnsan ve İnsanlar. 9. bs. İstanbul: Evrim Yay.
- Kahyaoglu, Y.** (2008). Arapça Eğitimi Üzerine Bir Araştırma. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. S. 19.
- Karaarslan, N. Ü.** (1991). Arapça Öğretimi Konusunda Esas Alınacak Hususlar. *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri*. ss. 151-156. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yay.
- Kazıcı, Z.** (2004). Osmanlı'da Eğitim-Öğretim. İstanbul: Bilge Yay.

- Kervankaya, F.** (2014). İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. S. 1. ss. 108-117.
- Özğüven, İ. E.** (2014). Psikolojik Testler. 12. bs. Ankara: Nobel Yay.
- Tavşancıl, E.** (2014). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. 5. bs. Ankara: Nobel Yay.
- Uçar, R.** (2013). İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 4 (2). ss. 127-144.
- Uçar, R.** (2015). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine Karşı Tutumları (İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*. Yıl: 15. S. 2.
- Usta, İ.** (2012). Dört Temel Dil Becerisi ve Arapça Öğretimindeki Katkıları. *International Journal of Social Science*. Volume: 5. Issue: 2.
- Uygun, O.** (1994). İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Ankara.