



## İLAHİYAT FAKÜLTESİ HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME GAYRETLERİNİN İNCELENMESİ (Ç.Ü. İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)\*

### Researching of Foreign Language Learning Efforts of Theology Faculty Preparatory Class Students (The Sample of C. U. Faculty of Theology)

Yusuf ÖZCAN<sup>1</sup>

Ahmet Rifat GEÇİOĞLU<sup>2</sup>

#### Makale Bilgileri\*

Geliş Tarihi : 22.10.2020  
Kabul Tarihi : 15.03.2021  
Yayın Tarihi : 22.06.2021

#### Özet

Bu araştırmanın amacı, İlahiyat Fakültesi Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça dersine yönelik dil öğrenim çabalarının incelenmesidir. Araştırmanın örneklemi, Ç.Ü. İlahiyat Fakültesinde 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı içinde Arapça hazırlık eğitimi görmekte olan 264 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, bilgi formu (cinsiyet, öğrenim türü (I.-II. öğretim), mezun olunan lise, Arapça öğrenme amacı, Arapça puan aralığı, bireysel Arapça seviyesi algısı ve günlük ortalama Arapça çalışma süresi) ile Kurallara Uymama, Prosedürel Çaba, Substantif Çaba ve Odaksal Çaba olmak üzere (4) dört alt ölçekten oluşan Yabancı Dil Öğrenme Gayreti Ölçeği ile toplanmıştır. Toplanan veriler bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü ANOVA analizi ile incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Cinsiyete göre Yabancı Dil Öğrenme Gayreti, Substantif Çaba ve Odaksal Çaba farklılaşmamakta, bununla birlikte Kurallara Uymama ve Prosedürel Çaba farklılaşmaktadır. Öğrenim türüne göre yalnızca Kurallara Uymama boyutunda farklılaşma tespit edilmiş, Yabancı Dil Öğrenme Gayreti ve diğer alt ölçeklerde farklılığa rastlanmamıştır. Mezun olunan liseler ile Yabancı Dil Öğrenme Gayreti ve onun alt ölçekleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Arapça öğrenme amaçları ile Yabancı Dil Öğrenme Gayreti ve alt ölçeklerden Kurallara Uymama, Substantif Çaba ve Odaksal Çaba arasında anlamlı bir fark tespit edilmiş, Prosedürel Çaba ile ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Arapça puan aralıklarıyla Yabancı Dil Öğrenme Gayreti ve alt ölçeklerden Kurallara Uymama, Substantif Çaba ve Odaksal Çaba arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiş, Prosedürel Çaba ile ise anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Katılımcıların bireysel Arapça seviyesi algılarıyla Yabancı Dil Öğrenme Gayreti ve alt ölçeklerden Kurallara Uymama, Substantif Çaba ve Odaksal Çaba arasında anlamlı bir fark tespit edilmiş, Prosedürel Çaba ile ise anlamlı bir fark bulgulanmamıştır. Günlük Arapça çalışma süreleriyle Yabancı Dil Öğrenme Gayreti ve alt ölçeklerden Prosedürel Çaba ve Substantif Çaba arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüş, Kurallara Uymama ve Odaksal Çaba ile ise anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Ulaşılan bu araştırma sonuçları, ilgili literatürle karşılaştırılarak tartışılmış ve yorumlanmış, gelecekte bu konuyla ilgili yapılması düşünülen çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Dil • Çaba • Dil Öğrenme Çabası • İlahiyat Fakültesi • Dil Öğrenme Çabası Ölçeği.

\* Etik Kurul Onayı: Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Toplantı Tarihi: 30.12.2020, Karar No: 3

<sup>1</sup> Arş. Gör., Çukurova Üniversitesi/ İlahiyat Fakültesi/ Temel İslam Bilimleri Bölümü/ Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı, yusuf.ozcanlar1@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2909-8585>,

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Çukurova Üniversitesi/ İlahiyat Fakültesi/ Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü/ Din Psikolojisi Anabilim Dalı, ahmetrifat@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9930-2505>

\* Katkı Oranı: Veri Toplama: Y.Ö. %50, A.R.G. %50, Veri Analizi: Y.Ö. %50, A.R.G. %50, Makale Yazımı: Y.Ö. %50, A.R.G. %50, Makale Gönderimi ve Revizyonu: Y.Ö. %50, A.R.G. %50

## Giriş

Bu araştırma İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Arapça dersine yönelik dil öğrenim gayretlerini incelemektedir. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin seçilme nedeni İlahiyat Fakültelerinin ileri seviyede din eğitiminin yapıldığı kurumlar olması; sosyal, kültürel ve dinî anlamda gelecek inşası için geleneğin bilim ışığında öğretilmesi ve aktarılması hedefini taşımalarıdır. Bu misyonun gerçekleşmesinde ve klasik İslamî kültürün günümüze aktarılmasında Arapça bilmenin gerekliliği göz ardı edilemez. Dinî ve kültürel mirasın aktarıcısı olan eserlerin ekseriyetinin Arapça olması, medeniyet inşasında Arapçanın bilinmesini adeta vazgeçilmez kılmaktadır. Bu sebepten dolayı ülkemizde dinî tedrisat yapan kurumlarda Kelam, Fıkıh, Tefsir, Hadis, İslam Tarihi vb. İslamî ilimlerin yanı sıra Arapça öğretilmesine özel bir önem atfedilmiştir. Bilindiği gibi İslamî ilimleri layıkıyla bilmek, anlamak ve yorumlamak iyi düzeyde Arapça bilmekle mümkün olabilmektedir. Çünkü bir vasıta (alet) ilmi olan Arapça öğrenilmeden dinî kaynakların okunması, anlaşılması, yorumlanması ve yeni düşüncelerin geliştirilmesi pek mümkün görünmemektedir. Bu sebeple geçmişte veya günümüzde din eğitimi yapan hemen hemen bütün kurumlar; bilimsel, kültürel ve her türlü sosyal alanda kullanılan ve çok geniş bir coğrafyada konuşulan Arapçanın öğretilmesinin gerekliliği hususunda birleşmişlerdir. Arapça, din dili olmasının yanı sıra Türk-İslam tarihi, İslam medeniyeti ve Türklerin Araplarla olan mevcut kültürel ilişkileri bağlamında da önemli bir konuma sahiptir. Bu bağlamda Arapça yabancı bir dil olarak Türkiye’de hem medrese olarak ifade edilen mekânlarda hem de orta ve yükseköğretim kurumlarında öğretilmektedir. (Civelek, 1998; Doğan, 2000; Özdemir, 2004; Özcan-Yapıcı, 2016).

Dil; insan, toplum, insan ve toplumdaki ayrı düşünülemez olan bilim, sanat, teknik vb. bütün alanlarla ilgili bulunan ve aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur. Toplumun üzüntüsü, sevinci, hayat tarzı, dinî inancı, geleneği, bilim ve sanata olan katkısı vb. birçok özelliği o toplumun diline yansır (Aksan, 2009, 1/11-13). Bu yönüyle dil bilmek aslında o dilin konuşulduğu toplumu tanımak anlamına gelir. Dil bilmeden başka kültürleri tanımak ve onlarla etkileşime girmek pek mümkün değildir. Dil-kültür ilişkisinde “Dünya dille kurulur.” (Berger-Luckmann, 2005, 52-53) ve “Dil düşüncenin evidir.” (Heidegger, 2002, 37) önermeleriyle dil bilmenin önemine dikkat çekilir.

Arap Dili günümüzde 250 milyonu aşkın insan tarafından konuşulmaktadır (Salih, 1994, 53). Yukarıda değindiğimiz gibi din dili olmasının yanı sıra günümüzde geniş kitleler tarafından konuşuluyor olması da sosyo-kültürel anlamda Arapça öğrenmenin önemini artırmaktadır. Nitekim hâlihazırda Ürdün, Suriye, Irak, Lübnan, Mısır, Tunus, Libya, Sudan, Fas, Cezayir, Moritanya, Somali, Suudi Arabistan, Kuveyt, Bahreyn, Katar, Amman, Yemen ve Birleşik Arap Emirlikleri gibi toplam yirmi farklı ülkede konuşulmakta olan Arapça (Watson, 2002, 8), dünyada kendi toplumunda konuşulan üçüncü ve kendi toplumu dışında konuşulan ikinci büyük dildir. Bunun yanı sıra Birleşmiş Milletler, İslam Konferansı, Arap ve Afrika Birliği gibi pek çok uluslararası kuruluşun resmi dilleri arasında yer alır (Doğan, 2000, 153). Buradan hareketle Arapçanın dünya dilleri arasında yer alması ve İslam toplumlarının

asırlar boyu bu dille matematik, tıp, astronomi, coğrafya, edebiyat, fizik ve diğer ilimlerin her sahasında birçok eser vererek bir medeniyet oluşturması Arap dilini ülkemiz bilim ve kültür çalışmaları açısından vazgeçilmez kılmaktadır, diyebiliriz. Türk toplumu için birçok açıdan önemli bir konuma sahip olan Arapçanın süreç içerisinde yükseköğretim kurumlarının sistemi bünyesinde öğretimi gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de İlahiyat Fakültelerinin tarihi ve bu Fakültelerde Arapça öğretimi sürecini şu şekilde özetleyebiliriz:

İkinci meşrutiyet dönemi özellikle eğitim alanında yapılan teşkilatlanma açısından Arapça öğretiminde etkin bir rol oynamıştır. İkinci meşrutiyetten Cumhuriyet’e kadar olan dönemde İbtidai, Rüşdiye, İdadî, Sultani, Dârüşşafaka ve Askerî Rüşdiye ve Askerî İdadî gibi ilk ve ortaöğretim mekteplerinde Arapça öğretimi gerçekleştirilmiştir (Soyupek, 2004, 477-478). Türkiye’de yüksek din eğitimi 1 Eylül 1900’da kurulan Darülfünun ile başlamıştır (Koştaş, 1999, 141-42). Darülfünun bünyesinde İlahiyat Fakültelerinin kuruluşu 1924 yılında ilan edilen Tevhid-i Tedrisat ile gerçekleşmiştir (Bostancı, 2005, 6). Bu süreçte yüksek din eğitimi yapan kurumlarda Arapça öğretimi resmi olarak yeniden başlamış ve 1933’te İlahiyat Fakültelerinin tamamen kapatılması kararına kadar devam etmiştir. İlahiyat Fakültelerinin kapatılması üzerine bu kurumlara alternatif olarak Edebiyat Fakülteleri bünyesinde İslami İlimler Enstitüsü kurulmuş ve öğretim elemanı olmadığı gerekçesiyle bu kurumlar da 1936 yılında İlahiyat Fakülteleri gibi tamamen kapatılmıştır (Cebeci, 1999, 228). Daha sonra din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve kapsamlı düşünen din adamları yetiştirmek amacıyla 21 Kasım 1949’da Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi kurulmuştur (Öcal, 1986, 116). Zamanla İlahiyat mezununa duyulan ihtiyaç üzerine 1959’da İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır. 1971 yılında Ankara Üniversitesi Senatosu Erzurum’da İslami İlimler Fakültesi açılması yönünde karar almış ve bu karar 1972’de icra edilmiştir (Öcal, 1986, 118). Daha sonra 6 Kasım 1982 tarihinde çıkan kanun ile mevcut İslami İlimler Enstitüleri, İlahiyat Fakültelerine dönüştürülmüş ve farklı üniversitelerin bünyesinde yeni İlahiyat Fakülteleri açılmıştır (Cebeci, 1999, 231).

Yüksek İslam Enstitülerinde uygulanan haftalık 36 saatlik yoğun program içerisinde Arapça dersleri önemli bir yer tutmuştur (Cebeci, 1999, 231). İlahiyat Fakülteleri programında ise Yüksek Öğretim Kurulu’nun 11.07.1997 tarihinde yaptığı düzenlemeye kadar bir yıllık Arapça hazırlık sınıfı yer almıştır. Bu hazırlık sınıfında haftada 20 saat Arapça, 5 saat Kur’an ve 2 saat İslam Dini Esasları dersi okutulmuştur. 1997 yılına gelindiğinde İlahiyat Fakülteleri Arapça hazırlık sınıfı kaldırılmış ve biri “İlahiyat Lisans Programı” diğeri “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği” olmak üzere iki ayrı program getirilmiştir. 2006 yılında ise bunlara ek olarak İLİTAM programı açılmıştır. 1997 yılında yapılan düzenleme sonucu hazırlık sınıflarının kaldırılmasıyla birlikte İlahiyat Fakültelerinde lisans programında okutulan Arapça derslerinin sayısında önemli oranda bir azalma meydana gelmiştir (Soysaldı, 2010, 248-249). Bu yeni düzenlemeyle haftalık Arapça ders süresi I. ve II. yarıyıldan 10, III. ve IV. yarıyıldan 6, V. ve VI. yarıyıldan 4 saat olmuştur (Zengin, 2011, 156).

2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren bazı İlahiyat Fakültelerinde hazırlık sınıfı tekrar getirilmiştir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren ise İlahiyat Fakültelerinin hemen hemen tamamında Arapça hazırlık programı zorunlu hale getirilmiştir (Soyupek, 2014, 73). Yeni programda hazırlık sınıfı Arapça ders süresi haftalık 24 saat olarak belirlenmiştir. Hazırlık sonrası lisans programında ise III ve IV. yarıyılıda haftada 2 saat olmak üzere Arap dili ve belagati dersine yer verilmiştir. Günümüzde resmi gazetede yayınlanan yönetmeliğe göre İlahiyat Fakülteleri hazırlık sınıfı öğrencilerine haftada en az 24 ve en fazla 30 saat olmak üzere Arapça dersi verilmektedir. Hazırlık sonrası lisans programında ise I, II, III, IV, V, VI. yarıyılarda haftada 2 saat Arap dili ve belagati dersi yer almaktadır (Özcan-Yapıcı, 2016, 117). Türkiye’de günümüzde İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri dışında ilk ve orta öğretimde; meslek dersleri statüsünde İmam-Hatip Liselerinde; yükseköğretimde ise Arap Dili ve Edebiyatı bölümleri ile Arapça Öğretmenliği bölümünde Arapça öğretimi yapılmaktadır. Buna ek olarak Halk Eğitim Merkezleri, özel etüt merkezleri ve vakıflar bünyesinde de Arapça öğretimi gerçekleştirilmektedir (Temel, 2015, 167).

### **Dil Öğretiminde Çaba**

Genel anlamda çaba, eski alışkanlıkları yeniden yapılandırma veya yeni durumlara uyum sağlamak adına atılan bütün adımlar (Dewey, 1897), belirli bir işi gerçekleştirmek, nihayete erdirmek için gerçekleştirilen bilinçli ve sürekli eylemler (Meltzer vd., 2001) olarak tanımlanır. Bu tanımlardan özetle evrendeki tüm varlıkların bir çaba ve emek içerisinde olduğu; ancak insan tarafından ortaya konan çabanın bilinç ve amaç yönünden diğer varlıkların çabasından farklılaştığı anlaşılır. Buna göre başarıya ulaşmada insan gayretinin bir amacı, bir hedefi olmalıdır. Amacın davranışa dönüşmesi olarak değerlendirebileceğimiz gayret olgusu, performans ve başarı kavramlarıyla yakından ilgilidir. Amacın gerçekleştirilme oranı olarak görülen performans (Schermerhorn, 1985, 432) genellikle başarıyla aynı anlamda kullanılır. Ancak performans amaca ulaşmak için gösterilen çabaya; başarı ise bu çabanın amaca ulaşma derecesine işaret eder (Tutar-Altınöz, 2010, 202).

Çaba olgusu eğitim araştırmalarında skolastik çaba/ scholastic effort, öğrenci çabası/ student effort, akademik çaba/ academic effort, çalışma gayreti/ work effort vs. birçok alanda farklı kategorilerde karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde farklı alanlarda ortaya konan çaba, kavram belirsizliğini ortadan kaldırmak adına genel olarak ‘öğrenme çabası/ learning effort’ kavramıyla ifade edilebilir. Bir başka ifadeyle öğrenme çabası eğitim alanında ortaya konan tüm alt çabaları kapsar nitelikte kullanılabilir (Karabıyık, 2016, 10). Carbonaro’ya göre öğrenme çabası, eğitimde okul veya bir öğretmenin kendisine yüklediği sorumluluğu yerine getirmede öğrenci tarafından harcanan zaman ve enerjiyi ifade eder (Carbonaro, 2005, 28). Aynı şekilde Bozick ve Dempsey’e göre öğrenme çabası bir alanda uzmanlaşmaya veya bir görevi tamamlamaya odaklı öğrenci davranışlarından müteşekkildir (Bozick-Dempsey, 2010, 39). Her iki yaklaşımda da görüldüğü gibi öğrenme çabasının merkezinde öğrenci yer alır. Ancak öğrenci motivasyonunun sağlanmasında ve öğrencinin derse karşı olumlu tutum geliştirmesinde en aktif rol öğreticiye aittir. Öğretici ve öğrenci dışında ders ortamı, kullanılan

materyallerin uygunluğu, eğitim sistemi vd. gibi faktörler de çabanın amacına ulaşması yani öğrencinin başarı elde etmesinde oldukça önemlidir.

Carbonaro, çalışmasında öğrenme çabasının bir amaca yönelik olduğuna vurgu yapar. Buna göre öğrenciler bazı talepleri yerine getirmede benzer çaba harcayabilirler. Ancak farklı öğrenci amaçları devreye girdiğinde bu taleplere yönelik öğrenci çabalarında farklılaşma gözlemlenebilir. Çünkü bazı talepler basit uyum gerektirirken bazıları daha fazlasını gerektirebilir. Buradan hareketle öğrenme sürecinde karşılanması gereken taleplerin doğasına göre Carbonaro çabayı üç gruba ayırır. Bunlar; derslere katılmak, uygun davranışlarda bulunma gibi okul veya sınıf kurallarına uymayı gerektiren kural odaklı çaba; verilen ödevleri yerine getirme gibi sınıfa özel taleplerin karşılandığı prosedürel çaba ve her iki çaba türünden daha yoğun gayretin izlendiği entelektüel çabadır (Karabıyık, 2016, 12). Bozick ve Dempsey ise öğrenme çabasını prosedürel, substantif, kurallara uymama, başarı ve görev odaklı davranışlarla açıklarlar. Prosedürel çaba sınıf geçmek için gerekli olan minimum çabadır. Burada öğrenci okul ve sınıf kurallarına riayet eder, kendisine verilen görevleri yerine getirir ve ödevlerini eksiksiz yapar. Substantif çabada ise prosedürel çabadan farklı olarak öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı söz konusudur. Burada öğrenci kendisine yüklenen genel sorumlulukları yerine getirmekle birlikte sınıfı yüksek puanla geçmek için sınavlara hazırlanır, derslere aktif katılım sağlar, ek ödevler yapmada gönüllü olur, ödev verilme dahi çeşitli kaynaklardan pratik yapar ve okul vakitleri dışında evde ekstra ders çalışır. Öğrencinin derste başarılı olmaya yönelik bu tarz bireysel çabası başarı odaklı davranışlar kategorisinde değerlendirilir. Verilen ödevleri yapma, genel sorumlulukları yerine getirme gibi prosedürel çaba neticesinde gerçekleşen davranışlar ise görev odaklı davranışlar başlığında ele alınır. Başarı ve görev odaklı davranışların aksine öğrencinin verilen ödevleri yapmaması, ödev kopyacılığı yapması, derslere katılmaması veya dersin düzenini bozması ve sınavlarda kopya çekmesi vb. davranışları kurallara uymama olarak görülür (Bozick-Dempsey, 2010, 57-63; Karabıyık, 2016, 12-13).

Dil öğretiminde öğrenci çabası büyük oranda öğrencinin derse karşı tutumu ve motivasyonuna bağlıdır. Birçok araştırmada öğrenci motivasyonunun ve derse karşı olumlu tutumun yabancı dil öğrenmede önemli bir yer tuttuğu sonucuna varılmıştır (Gardner-Lambert, 1972; Dörnyei, 1998; Acat-Demiral, 2002; Soyupek, 2008; Özcan-Yapıcı, 2016; Kömürcü-Acuner, 2015). Araştırmalarda dikkat çekilen temel nokta, en etkili öğretim teknikleri ve materyalleri kullanılsa dahi motivasyonun eksik olması ve derse karşı olumsuz tutum geliştirilmesi halinde etkili bir yabancı dil öğretiminin olanaksız olduğudur. Motivasyona yönelik ciddi çalışmalar sürdüren Gardner'a (1985) göre bireyin amaca ulaşma isteği ve bu amaca yönelik olumlu tutumu çabayla uyumlu ve bağlantılı olduğunda birey motive olmuş sayılır. Motive olmuş birey bir amaca yönelik davranışı harekete geçiren ve o hareketi sürdüren bir güce, enerjiye erişmiş olur. Böylece motivasyon öğrenim sürecinde öğrenci çabasının gerçekleşmesine olanak sağlar (Dilts, 1998). Öğrenmede başarı ve başarısızlığın kendi çabasıyla ilgili olduğunu bilen yani öğrenme sorumluluğunu üzerine alan

bir kişi öz-belirleme teorisine göre (self-determination) öğrenimde kendi özerkliğini sağlar ve motive olur (Dörnyei, 1998, 121). Böyle bir durumda birey, öğrenilmiş çaresizlik olarak görülen başarısızlığın kaçınılmaz olduğu fikrinden uzaklaşır ve başarılı olmak için çabalar.

Dil öğretiminde motivasyonun yanı sıra öğrencinin derse karşı geliştirmiş olduğu tutum da oldukça önemlidir. Tutum, bireyin insanlar, gruplar, sosyal konular ve daha genel olarak herhangi bir çevresel olaya karşı geliştirmiş olduğu düşünce, duygu ve davranış eğilimleridir (İnceoğlu, 2010, 9-10). Buna göre tutum, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal faktörlerden oluşur. Biliş düzeyindeki faktörler bireyin bir olguya yönelik inancını, duyuşsal faktörler bireyin olguya karşı heyecanını, davranış faktörü ise bireyin olguya karşı olumlu veya olumsuz harekete geçme eğilimini simgeler. Dolayısıyla bireyin bir uyarana karşı tutumunu bilmek, o bireyin davranışlarının ne yönde olacağını tahmin edebilmemizi sağlar. Bu bakımdan dil öğretiminde hedeflenen başarının sağlanması ve öğrencinin yabancı dil öğrenme gayreti içerisine girmesi büyük ölçüde öğrencilerin ilgili derse karşı olumlu tutum geliştirmeleriyle mümkün olabilir. Mesela yabancı dil öğreniminde başarılı olan öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik tutumları olumlu; başarısız olan öğrencilerin tutumları nispeten olumsuzdur. Aynı şekilde öğrenilen yabancı dile ve o dilin konuşulduğu kültüre ilişkin olumlu tutum geliştirmiş olan öğrencilerin yabancı dili öğrenme çabalarının da oldukça yüksek olduğu görülür (Altınar, 2018). Bu açıdan öğretici, öğrencinin derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamalı, onu dil öğrenmeye karşı güdülemeli ve öğrenci motivasyonunu artırma yönünde adımlar atmalıdır (Demirel, 2007, 32). Nitekim tutum ve motivasyon kavramlarıyla ilişkili olarak bir amaca ulaşmak veya ulaşmak istenilen bir hazzı elde etmek için eylemde bulunma isteği şeklinde tanımlanan güdülenme, öğrenmenin ön koşulu olarak görülür ve derse ilişkin yeterince güdülenmemiş bir öğrencinin öğrenmeye hazır hale geldiği söylenemez (Ulusoy, 2015, 308-310).

Sonuç olarak öğrencinin yabancı dil öğrenme çabası derse karşı geliştirmiş olduğu tutum, motivasyon düzeyi, güdüleme, öğretim yöntemi, sistem ve materyallerin öğrenciler için uygunluğu, öğretici faktörü ve öğrenme ortamından bağımsız değerlendirilmemelidir. Dil öğretiminde başarı ancak bu faktörlerin bir bütün olarak ele alınması ile mümkün olabilir. Öğrencinin yabancı dil öğrenme gayreti başarıyı sağlamada gerekli görülen ölçütlerden sadece biridir.

#### **Araştırmanın Problemi ve Amacı**

Araştırmada, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil (Arapça) öğrenme gayretlerinin cinsiyet, öğrenim türleri (I-II. öğretim), mezun oldukları lise, dil öğrenme amaçları, Arapça puan aralıkları, bireysel Arapça seviyesi algıları ve günlük Arapça çalışma saatlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığının tespiti hedeflenmiştir. Çalışmanın bir diğer amacı, öğrencilere uygulanan Arapça yabancı dil programının ve yabancı dil etkinliklerinin daha faydalı hale getirilmesi yönünde öneriler geliştirmektir.

Bu bağlamda “Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil olarak Arapça öğrenme çabaları” genel problemi çerçevesinde şu alt soruların cevabı aranmıştır:

P1. Cinsiyet ile yabancı dil olarak Arapça öğrenme çabası arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

P2. Öğretim türleri ile Arapça öğrenme çabası arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

P3. Mezun olunan lise türleri ile Arapça öğrenme çabası arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

P4. Arapça öğrenme amacı ile yabancı dil olarak Arapça öğrenme çabası arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

P5. Arapça puan aralığı ile yabancı dil olarak Arapça öğrenme çabası arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

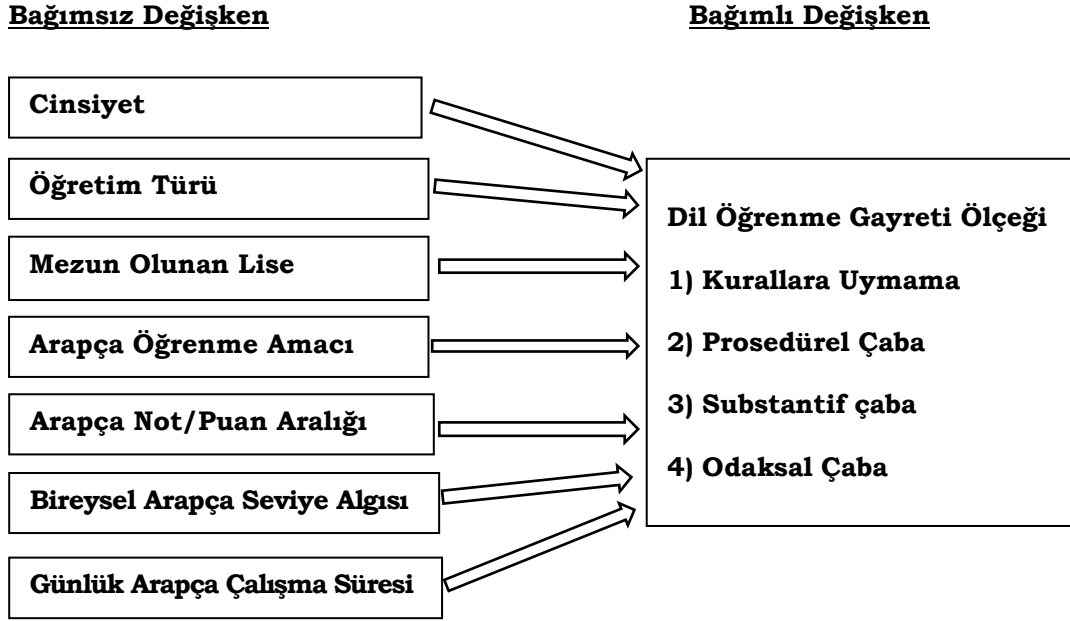
P6. Bireysel Arapça seviyesi algısı ile yabancı dil olarak Arapça öğrenme çabası arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

P7. Günlük Arapça çalışma süresi ile yabancı dil olarak Arapça öğrenme çabası arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Öğrencilerin Arap diline karşı tutumu ve onu öğrenme çabasının anlaşılması Arapça öğretimi sürecini kolaylaştıracaktır. Çünkü diğer alanlarda olduğu gibi yabancı dil eğitimi alanında da öğrenme çabası, öğrenme çıktıları belirlemede önemli bir unsurdur. Yabancı dil öğrenme çabası kurallara uymama, prosedürel, substantif ve odaksal olmak üzere dört alt boyutta incelenir. Öğrenme çabasını belirleyen bu alt boyutların her biri öğrencinin yabancı dil öğreniminde başarılı veya başarısız olmasında oldukça etkilidir. Dolayısıyla öğrencilerin yabancı dil öğrenme çabalarının tespiti ile Arapça dersine yönelik ihtiyaçlar belirlenebilir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme çabalarının bazı değişkenlere göre nasıl farklılaştığını belirlemek ve bu sayede dil öğrenme çabalarını artırmaya yönelik girişimlerde bulunmak dil öğretimi açısından oldukça önemlidir.

Türkiye’de genel anlamda İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretimi, kullanılan yöntemler, sorunlar ve çözüm yolları üzerine birçok çalışma yapılmıştır (Bk. Karaca, 2000; Doğan, 2000; Soyupek, 2004; Özdemir, 2004; Bostancı, 2005; Soyupek, 2008; Soysaldı, 2010; Usta, 2012; Temel, 2015). Ayrıca İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça dersine yönelik tutumlarını (Uçar, 2013; Kömürcü, 2015; Özcan-Yapıcı, 2016; Dündar, 2020), İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Arapça öğrenmedeki motivasyonlarını (al-Makhzoumi, 1994; Deliçay, 2005), başarı düzeylerini (Soyupek, 2014), yabancı dil öğrenme kaygılarını (Korukcu-Acuner, 2012) konu edinen çalışmalar da mevcuttur. Bununla birlikte Türkiye’de İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin yabancı dil olarak Arapça öğrenme gayretlerini konu edinen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Arapça öğretiminde tutum, kaygı, motivasyon ve başarı düzeyi tespitinin yanı sıra öğrencilerin dil öğrenme gayretlerinin belirlenmesi Türkiye’de Arapça öğretim metotları üzerine çalışan araştırmacılara veri sunacaktır.

**YÖNTEM****Araştırma Modeli****Örnekleme**

Araştırmanın örneklemini 2019-2020 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfı öğrencilerinden 264 kişinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Ölçek sorularına çift cevap veren ve bazı soruları atlayan öğrencilerin cevapları değerlendirmeye alınmamıştır. Ayrıca ölçeğin uygulandığı ders saatinde devamsızlık yapan öğrenciler de çalışma gurubuna dâhil olmamıştır. Ankette yer alan kişisel bilgiler bölümünden elde edilen verilere göre örneklemin özellikleri şu şekildedir.

Cinsiyete göre öğrencilerin % 68.6'sı (n=181) kadın, %31.4'ü (n=83) erkektir. Öğretim türüne göre öğrencilerin % 50.8'i (n=134) I. öğretimde, % 49.2'si (n=130) ise II. öğretimde öğrenim görmektedir. Mezun oldukları lise türüne göre ise öğrencilerin % 29.2'si (n=77) Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL) mezunu, % 27.3'ü (n=72) İmam Hatip Lisesi (İHL) mezunu, %43.6'sı (n=115) ise diğer lise mezunudur.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada sosyo-demografik değişkenleri tespiti yönelik soruların yanı sıra Karabıyık ve Mirici (2018) tarafından geliştirilen "Türk Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Çabası Ölçeği" kullanılmıştır. Toplam 17 maddeden oluşan ölçek Kurallara Uymama (3 madde), Prosedürel Çaba (3 madde), Substantif Çaba (8 madde) ve Odaksal Çaba (3 madde) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Karabıyık ve Mirici (2018), bütün ölçek için Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) katsayısını .86 olarak tespit etmiştir. Alt ölçeklerde bu değer Kurallara Uymama için .85, Prosedürel Çaba için .85, Substantif Çaba için .81 ve Odaksal Çaba için de .75 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçekler için bu değer Kurallara Uymama .77, Prosedürel Çaba .76,



Substantif Çaba .74 ve Odaksal Çaba .67 şeklindedir. Karabıyık ve Mirici (2018) tarafından test-tekrar test yöntemine dayalı güvenilirlik katsayısı ise .86 olarak tespit edilmiştir.

### Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan Teknikler

Araştırmada, öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim türüne göre yabancı dil öğrenme gayretinin ve alt ölçeklerinin analizi t-testi ile, yabancı dil öğrenme gayretinin ve alt ölçeklerinin mezun olunan lise, Arapça öğrenme amacı, Arapça not aralığı, bireysel Arapça seviyesi algısı ve günlük Arapça çalışma süresine göre analizleri ise tek yönlü ANOVA ile gerçekleştirilmiştir.

### BULGULAR VE YORUM

**Tablo 1.**

*Yabancı Dil Öğrenme Gayretinin ve Alt Ölçeklerinin Cinsiyete Göre Analizi (Bağımsız Gruplar t Testi)*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	*p
<b>Yabancı dil öğrenme gayreti</b>	Kadın	181	60.63	8.76	1.509	262	.132
	Erkek	83	58.77	10.37			
<b>Kurallara uymama</b>	Kadın	181	13.49	1.60	2.123	262	.035*
	Erkek	83	12.98	2.20			
<b>Prosedürel Çaba</b>	Kadın	181	11.43	2.73	3.566	262	.000*
	Erkek	83	10.08	3.12			
<b>Substantif çaba</b>	Kadın	181	23.11	5.43	-.493	262	.622
	Erkek	83	23.47	5.65			
<b>Odaksal çaba</b>	Kadın	181	12.60	2.11	1.252	262	.212
	Erkek	83	12.24	2.22			

\*p<0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 1'e göre kadın ve erkeklerin yabancı dil öğrenme gayreti anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ( $t_{262}$ : 1.509,  $p>.05$ ). Yabancı dil öğrenme gayreti ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında prosedürel çaba ( $t_{262}$ : 3.566,  $p<.05$ ) ve kurallara uymamanın ( $t_{262}$ : 2.123,  $p<.05$ ) cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Buna göre kadınların erkeklere oranlara daha fazla prosedürel çaba gösterdikleri, kurallara uymama boyutundan daha yüksek puan aldıkları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan cinsiyetin substantif çaba ( $t_{262}$ : -.493,  $p>.05$ ) ve odaksal çabaya ( $t_{262}$ : 1.252,  $p>.05$ ) göre farklılaşmaması tespit edilen diğer bulgulardır.

**Tablo 2.**

*Yabancı Dil Öğrenme Gayretinin ve Alt Ölçeklerinin Öğretim Türüne Göre Analizi (Bağımsız Gruplar t Testi)*

	Öğretim	N	$\bar{X}$	S	t	sd	*p
Yabancı dil öğrenme gayreti	I	134	60.69	9.32	1.149	262	.251
	II	130	59.38	9.29			
Kurallara uymama	I	134	13.60	1.45	2.476	262	.014*
	II	130	13.05	2.11			
Prosedürel Çaba	I	134	10.87	2.98	.780	262	.436
	II	130	11.15	2.87			
Substantif çaba	I	134	23.62	5.64	1.190	262	.235
	II	130	22.82	5.32			
Odaksal çaba	I	134	12.61	2.07	.920	262	.359
	II	130	12.36	2.21			

\*p<0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 2'ye bakıldığında öğretim türlerinin yabancı dil öğrenme gayretine göre farklılaşmadıkları anlaşılmaktadır ( $t_{262}$ : 1.149,  $p>.05$ ). Yabancı Dil Öğrenme Gayreti Ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında ise yalnızca kurallara uymamanın ( $t_{262}$ : 2.476,  $p<.05$ ) öğretim türüne göre farklılaştığı diğer üç boyutun ise farklılaşmadığı (Prosedürel çaba:  $t_{262}$ : 3.566,  $p>.05$ ; Substantif çaba:  $t_{262}$ : 1.190,  $p>.05$ ; Odaksal çaba:  $t_{262}$ : .920,  $p>.05$ ) görülmektedir. I. Öğretimde okuyan öğrenciler, II. Öğretimde okuyan öğrencilere nispetle kurallara uymama alt ölçeğinden daha fazla puan almışlardır.

**Tablo 3.**

*Yabancı Dil Öğrenme Gayretinin ve Alt Ölçeklerinin Mezun Olunan Liseye Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA)*

Puan	Grup	N	$\bar{X}$	S	VK	KT	sd	KO	F	*p
YDÖG	İHL	72	60.14	8.83	<b>Gruplar arası</b>	66.927	2	33.464	.384	.682
	Anadolu İHL	77	60.73	9.51	<b>Gruplar içi</b>	22750.527	261	87.167		
	Diğer	115	59.53	9.52	<b>Toplam</b>	22817.455	263			
	<b>Toplam</b>	264	60.05	9.31						
KU	İHL	72	13.43	1.61	<b>Gruplar arası</b>	1.169	2	.585	.174	.840
	Anadolu İHL	77	13.31	1.84	<b>Gruplar içi</b>	874.816	261	3.352		
	Diğer	115	13.27	1.95	<b>Toplam</b>	875.985	263			
	<b>Toplam</b>	264	13.33	1.83						
PÇ	İHL	72	10.75	2.88	<b>Gruplar arası</b>	9.189	2	4.595	.536	.586
	Anadolu İHL	77	11.25	3.02	<b>Gruplar içi</b>	2237.777	261	8.574		
	Diğer	115	11.02	2.90	<b>Toplam</b>	2246.966	263			
	<b>Toplam</b>	264	11.01	2.92						
SÇ	İHL	72	23.21	5.38	<b>Gruplar arası</b>	3.332	2	1.666	.055	.947
	Anadolu İHL	77	23.39	6.02	<b>Gruplar içi</b>	7928.482	261	30.377		
	Diğer	115	23.12	5.23	<b>Toplam</b>	7931.814	263			
	<b>Toplam</b>	264	23.22	5.49						
OÇ	İHL	72	12.75	1.99	<b>Gruplar arası</b>	26.897	2	13.448	2.967	.053
	Anadolu İHL	77	12.78	1.74	<b>Gruplar içi</b>	1183.042	261	4.553		
	Diğer	115	12.12	2.43	<b>Toplam</b>	1209.939	263			
	<b>Toplam</b>	264	12.49	2.15						

\* $p<0,05$  düzeyinde anlamlı

KU: Kurallara Uymama; PÇ: Prosedürel Çaba; SÇ: Substantif Çaba; OÇ: Odaksal Çaba.

Tablo 3'te görüldüğü üzere YDÖG aritmetik ortalama puanı İHL için 60.14, Anadolu İHL için 60.73, diğer liselere gidenler için 59.53'tür. KU aritmetik ortalama puanı İHL için 13.43, Anadolu İHL için 13.31, diğer liselere gidenler için 13.27'dir. PÇ aritmetik ortalama puanı İHL için 10.75, Anadolu İHL için 11.25, diğer liselere gidenler için 11.02'dir. SÇ aritmetik ortalama puanı İHL için 23.21, Anadolu İHL için 23.39, diğer liselere gidenler için ise 23.12'dir. OÇ aritmetik ortalama puanı İHL için 12.75, Anadolu İHL için 12.78, diğer liselere gidenler için ise 12.12'dir. Tek yönlü ANOVA sonuçlarına bakıldığında, mezun olunan liseler ile YDÖG ve onun alt ölçekleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (YDÖG:  $F_{2-263}$ : .384,  $p>.05$ ; KU:  $F_{2-263}$ : .174,  $p>.05$ ; PÇ:  $F_{2-263}$ : .536,  $p>.05$ ; SÇ:  $F_{2-263}$ : .055,  $p>.05$ ; OÇ:  $F_{2-263}$ : 2.967,  $p>.05$  ).

**Tablo 4.**

*Yabancı Dil Öğrenme Gayretinin ve Alt Ölçeklerinin Arapça Öğrenme Amacına Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA)*

Puan	Grup	N	$\bar{X}$	S	VK	KT	sd	KO	F	*p	Hochberg's GT2/ Games-Howell	
YDÖG	(1)	62	54.19	9.83	<b>Gruplar arası</b>	3185.006	7	455.001	5.933	.000*	1-2; 1-4; 1-6; 1-7; 1-8	
	(2)	19	62.68	8.38	<b>Gruplar içi</b>	19632.448	256	76.689				
	(3)	15	58.13	10.44	<b>Toplam</b>	22817.455	263					
	(4)	71	61.59	9.09								
	(5)	3	57.00	10.82								
	(6)	20	61.15	9.72								
	(7)	59	63.15	6.78								
	(8)	15	62.40	5.76								
	<b>Toplam</b>	264	60.05	9.31								
KU	(1)	62	12.44	2.32	<b>Gruplar arası</b>	76.795	7	10.971	3.514	.001*	1-2; 1-4; 1-7	
	(2)	19	13.84	1.34	<b>Gruplar içi</b>	799.190	256	3.122				
	(3)	15	13.13	2.17	<b>Toplam</b>	875.985	263					
	(4)	71	13.75	1.52								
	(5)	3	13.00	1.73								
	(6)	20	13.25	1.80								
	(7)	59	13.71	1.38								
	(8)	15	13.20	1.57								
	<b>Toplam</b>	264	13.33	1.83								
PÇ	(1)	62	10.21	2.95	<b>Gruplar arası</b>	95.929	7	13.704	1.631	.127	-	
	(2)	19	11.37	2.57	<b>Gruplar içi</b>	2151.037	256	8.402				
	(3)	15	10.67	3.18	<b>Toplam</b>	2246.966	263					
	(4)	71	10.87	3.09								
	(5)	3	10.00	1.73								
	(6)	20	11.10	3.49								
	(7)	59	11.81	2.52								
	(8)	15	11.80	2.46								
	<b>Toplam</b>	264	11.01	2.92								
SÇ	(1)	62	19.92	5.46	<b>Gruplar arası</b>	992.276	7	141.754	5.229	.000*	1-2; 1-4; 1-6; 1-7; 1-8	
	(2)	19	25.05	4.96	<b>Gruplar içi</b>	6939.538	256	27.108				
	(3)	15	22.27	5.86	<b>Toplam</b>	7931.814	263					
	(4)	71	24.00	5.31								
	(5)	3	22.33	6.81								
	(6)	20	24.10	5.34								
	(7)	59	24.73	4.84								
	(8)	15	24.93	4.06								
	<b>Toplam</b>	264	23.22	5.49								
OÇ	(1)	62	11.63	2.44	<b>Gruplar arası</b>	77.973	7	11.139	2.519	.016*	1-4; 1-7	
	(2)	19	12.42	1.84	<b>Gruplar içi</b>	1131.966	256	4.422				
	(3)	15	12.07	2.71	<b>Toplam</b>	1209.939	263					
	(4)	71	12.97	1.91								
	(5)	3	11.67	1.16								
	(6)	20	12.70	2.11								
	(7)	59	12.90	1.83								
	(8)	15	12.47	2.26								
	<b>Toplam</b>	264	12.49	2.15								

\*p<0,05 düzeyinde anlamlı

(1): Dersten geçmek, (2): Arapça konuşan toplumlarla iletişim kurmak, (3): İyi bir iş bulmak, (4): Dinî metinleri okumak ve anlamak, (5): Yurtdışına gitmek, (6): Kariyer yapmak, (7): İyi bir ilahiyatçı olmak, (8): Kararsızım.

Tablo 4'e bakıldığında YDÖG aritmetik ortalama puanı 1. grup için 54.19, 2. grup için 62.68, 3. grup için 58.13, 4. grup için 61.59, 5. grup için 57.00, 6. grup için 61.15, 7. grup için 63.15 ve 8. grup için 62.40 olarak bulunmuştur. KU aritmetik ortalama puanı 1. grup için 12.44, 2. grup için 13.84, 3. grup için 13.13, 4. grup için 13.75, 5. grup için 13.00, 6. grup için 13.25, 7. grup için 13.71 ve 8. grup için 13.20 olarak tespit edilmiştir. PÇ aritmetik ortalama puanı 1. grup için 10.21, 2. grup için 11.37, 3. grup için 10.67, 4. grup için 10.87, 5. grup için 10.00, 6. grup için 11.10, 7. grup için 11.81 ve 8. grup için 11.80 şeklinde belirlenmiştir. SÇ aritmetik ortalama puanı 1. grup için 19.92, 2. grup için 25.05, 3. grup için 22.27, 4. grup için 24.00, 5. grup için 22.33, 6. grup için 24.10, 7. grup için 24.73 ve 8. grup için 24.93'tür. OÇ aritmetik ortalama puanı 1. grup için 11.63, 2. grup için 12.42, 3. grup için 12.07, 4. grup için 12.97, 5. grup için 11.67, 6. grup için 12.70, 7. grup için 12.90 ve 8. grup için 12.47'dir. Tek yönlü ANOVA sonuçlarına bakıldığında, Arapça öğrenme amaçları ile YDÖG ve onun alt ölçeklerinden olan KU, SÇ ve OÇ arasında anlamlı bir fark tespit edilmiş (YDÖG:  $F_{7-263}: 5.933$ ,  $p < .05$ ; KU:  $F_{7-263}: 3.514$ ,  $p < .05$ ; SÇ:  $F_{7-263}: 5.229$ ,  $p < .05$ ; OÇ:  $F_{7-263}: 2.519$ ,  $p < .05$ ), PÇ ile ise anlamlı bir fark bulunmamıştır (PÇ:  $F_{7-263}: 1.631$ ,  $p > .05$ ). Bu değerlerin hangi gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek amacıyla YDÖG, SÇ ve OÇ için Hochberg's GT2, KU için Games-Howell testi yapılmıştır. Buna göre Dersten geçmek (1) amacı taşıyanlarla Arapça konuşan toplumlarla iletişim kurmak (2), Dinî metinleri okumak ve anlamak (4), Kariyer yapmak (6), İyi bir ilahiyatçı olmak (7) amacı taşıyanlar ve Kararsızlar (8) arasında YDÖG açısından anlamlı bir farklılaşma vardır. Görüldüğü üzere dersten geçmek cevabını verenlerin diğer cevapları verenlerle farklılaştığı, YDÖG puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. KU puanları açısından bakıldığında Dersten geçmek (1) cevabını verenlerin Arapça konuşan toplumlarla iletişim kurmak (2), Dinî metinleri okumak ve anlamak (4) ve İyi bir ilahiyatçı olmak (7) cevabını verenler arasında anlamlı bir fark vardır. Dersten geçmek cevabını verenlerin KU puanları, diğer 3 cevabı verenlere göre daha düşüktür. SÇ puanları incelendiğinde Dersten geçmek (1) cevabını verenlerle Arapça konuşan toplumlarla iletişim kurmak (2), Dinî metinleri okumak ve anlamak (4), Kariyer yapmak (6), İyi bir ilahiyatçı olmak (7) cevabını verenler ve Kararsızlar (8) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Dersten geçmek cevabını verenlerin SÇ puanı, diğer 5 cevabı verenlere göre daha düşüktür. OÇ puanları ele alındığında Dersten geçmek (1) cevabını verenlerle Dinî metinleri okumak ve anlamak (4), ve İyi bir ilahiyatçı olmak (7) cevaplarını verenler arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir. Dersten geçmek cevabını verenlerin OÇ puanı, diğer 2 cevabı verenlere göre daha düşüktür.

**Tablo 5.**

*Yabancı Dil Öğrenme Gayretinin ve Alt Ölçeklerinin Arapça Not/Puan Aralığına Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA)*

Puan	Grup	N	$\bar{X}$	S	VK	KT	sd	KO	F	*p	Gabriel/ Games- Howell	
YDÖG	1	049	42	55.95	11.03	<b>Gruplar arası</b>	2075.059	4	518.765	4.288	.000*	1-4; 1-5; 2-5; 3-5
	2	50-59	62	58.39	9.29	<b>Gruplar içi</b>	20742.395	259	80.086			
	3	60-69	61	59.33	7.23	<b>Toplam</b>	22817.455	263				
	4	70-79	49	62.04	7.89							
	5	80 ve üzeri	50	64.46	9.44							
		<b>Toplam</b>	264	60.05	9.31							
KU	1	049	42	12.69	2.36	<b>Gruplar arası</b>	54.408	4	13.602	4.288	.002*	1-5; 2-5; 3-5
	2	50-59	62	13.05	1.91	<b>Gruplar içi</b>	821.577	259	3.172			
	3	60-69	61	13.21	1.73	<b>Toplam</b>	875.985	263				
	4	70-79	49	13.59	1.47							
	5	80 ve üzeri	50	14.08	1.32							
		<b>Toplam</b>	264	13.33	1.83							
PÇ	1	049	42	10.43	3.35	<b>Gruplar arası</b>	21.606	4	5.401	.629	.642	-
	2	50-59	62	10.95	2.84	<b>Gruplar içi</b>	2225.360	259	8.592			
	3	60-69	61	11.07	2.64	<b>Toplam</b>	2246.966	263				
	4	70-79	49	11.35	2.46							
	5	80 ve üzeri	50	11.18	3.39							
		<b>Toplam</b>	264	11.01	2.92							
SÇ	1	049	42	21.50	5.31	<b>Gruplar arası</b>	632.355	4	158.089	5.609	.000*	1-5; 2-5; 3-5
	2	50-59	62	22.15	5.52	<b>Gruplar içi</b>	7299.459	259	28.183			
	3	60-69	61	22.49	4.35	<b>Toplam</b>	7931.814	263				
	4	70-79	49	24.29	5.42							
	5	80 ve üzeri	50	25.86	5.73							
		<b>Toplam</b>	264	23.22	5.49							
OÇ	1	049	42	11.33	2.75	<b>Gruplar arası</b>	101.619	4	25.405	5.937	.000*	1-3; 1-4; 1-5; 2-5; 3-5
	2	50-59	62	12.24	2.19	<b>Gruplar içi</b>	1108.320	259	4.279			
	3	60-69	61	12.56	1.74	<b>Toplam</b>	1209.939	263				
	4	70-79	49	12.82	1.92							
	5	80 ve üzeri	50	13.34	1.75							
		<b>Toplam</b>	264	12.49	2.15							

\*p<0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 5'te görüldüğü üzere YDÖG aritmetik ortalama puanı 1. Grup (0-49) için 55.95, 2. grup (50-59) için 58.39, 3. grup (60-69) için 59.33, 4. grup (70-79) için 62.04, 5. grup (80 ve üzeri) için 64.46'dır. KU aritmetik ortalama puanı 1. grup için 12.69, 2. grup için 13.05, 3. grup için 13.21, 4. grup için 13.59, 5. grup için 14.08 olarak tespit edilmiştir. PÇ aritmetik ortalama puanı 1. grup için 10.43, 2. grup için 10.95, 3. grup için 11.07, 4. grup için 11.35 ve 5. grup için 11.18 şeklinde belirlenmiştir. SÇ aritmetik ortalama puanı 1. grup için 21.50, 2. grup için 22.15, 3. grup için 22.49, 4. grup için 24.29, 5. grup için ise 25.86'dır. OÇ aritmetik ortalama puanı 1. grup için 11.33, 2. grup için 12.24, 3. grup için 12.56, 4. grup için 12.82 ve 5. grup için 13.34'tür. Tek yönlü ANOVA sonuçlarına bakıldığında, Arapça puan aralıklarıyla YDÖG ve onun alt ölçeklerinden olan KU, SÇ ve OÇ arasında anlamlı bir fark tespit edilmiş (YDÖG:  $F_{4-263}$ : 6.478,  $p<.05$ ; KU:  $F_{4-263}$ : 4.288,  $p<.05$ ; SÇ:  $F_{4-263}$ : 5.609,  $p<.05$ ; OÇ:  $F_{4-263}$ : 5.937,  $p<.05$ ), PÇ ile ise anlamlı bir fark bulunmamıştır (PÇ:  $F_{4-263}$ : .629,  $p>.05$ ). Bu değerlerin hangi gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek amacıyla YDÖG, SÇ ve OÇ için Gabriel, KU için Games-Howell testi yapılmıştır. Buna göre Arapça puan aralığı 0-49 (1) olanlar, 70-79 (4) ile 80 ve üzeri (5) olanlardan, 50-59 (2) ve 60-69 (3) olanlar 80 ve

üzeri (5) olanlardan YDÖG açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Arapça puanı yüksek olanların, Arapça puanı düşük olanlara göre YDÖG puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. KU puanları açısından bakıldığında 1., 2. ve 3. gruplar ile 5. grup arasında anlamlı bir farklılaşma mevcuttur. Dolayısıyla Arapça puanı en yüksek olan grubun, Arapça puanı en düşük olan ilk üç gruba göre KU puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. SÇ puanları incelendiğinde 1., 2. ve 3. gruplar ile 5. Grup arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda Arapça puanı en yüksek olan grubun, Arapça puanı en düşük olan ilk üç gruba göre SÇ puanlarının daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. OÇ puanları ele alındığında 1. grup ile 3., 4. gruplar arasında, 5. grup ile de 1., 2. ve 3. gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Burada da göreceli olarak Arapçadan yüksek puan alan grupların, düşük alan gruplara göre OÇ puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.**

*Yabancı Dil Öğrenme Gayretinin ve Alt Ölçeklerinin Bireysel Arapça Seviyesi Algısına Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA)*

Puan	Grup	N	$\bar{X}$	S	VK	KT	sd	KO	F	*p	Hochberg's GT2/ Games- Howell	
YDÖG	1	Kötü	60	56.39	11.15	<b>Gruplar arası</b>	1730.620	2	865.310	10.710	.000*	1-2; 1-3; 2-3
	2	Orta	159	60.15	7.89	<b>Gruplar içi</b>	21086.834	261	80.792			
	3	İyi	45	64.58	9.43	<b>Toplam</b>	22817.455	263				
		<b>Toplam</b>	264	60.05	9.31							
KU	1	Kötü	60	12.85	2.26	<b>Gruplar arası</b>	38.428	2	19.214	5.987	.003*	1-3; 2-3
	2	Orta	159	13.30	1.69	<b>Gruplar içi</b>	837.557	261	3.209			
	3	İyi	45	14.07	1.41	<b>Toplam</b>	875.985	263				
		<b>Toplam</b>	264	13.33	1.83							
PÇ	1	Kötü	60	10.55	3.32	<b>Gruplar arası</b>	16.539	2	8.269	.968	.381	-
	2	Orta	159	11.15	2.59	<b>Gruplar içi</b>	2230.427	261	8.546			
	3	İyi	45	11.13	3.44	<b>Toplam</b>	2246.966	263				
		<b>Toplam</b>	264	11.01	2.92							
SÇ	1	Kötü	60	21.20	5.77	<b>Gruplar arası</b>	621.355	2	310.677	11.092	.000*	1-2; 1-3; 2-3
	2	Orta	159	23.17	4.95	<b>Gruplar içi</b>	7310.460	261	28.009			
	3	İyi	45	26.11	5.81	<b>Toplam</b>	7931.814	263				
		<b>Toplam</b>	264	23.22	5.49							
OÇ	1	Kötü	60	11.78	2.84	<b>Gruplar arası</b>	57.333	2	28.667	6.491	.002*	1-3; 2-3
	2	Orta	159	12.53	1.85	<b>Gruplar içi</b>	1152.606	261	4.416			
	3	İyi	45	13.27	1.78	<b>Toplam</b>	1209.939	263				
		<b>Toplam</b>	264	12.49	2.15							

\*p<0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 6'ya bakıldığında YDÖG aritmetik ortalama puanı Arapça seviyesinin kötü olduğunu düşünenlerde 56.39, orta düzeyde olduğunu düşünenlerde 60.15 ve iyi düzeyde olduğunu düşünenlerde 64.58'dir. KU aritmetik ortalama puanı Arapça seviyesinin kötü olduğunu düşünenlerde 12.85, orta düzeyde olduğunu düşünenlerde 13.30 ve iyi düzeyde olduğunu düşünenlerde 14.07 olarak tespit edilmiştir. PÇ aritmetik ortalama puanı Arapça seviyesinin kötü olduğunu düşünenlerde 10.55, orta düzeyde olduğunu düşünenlerde 11.15 ve iyi düzeyde olduğunu düşünenlerde 11.13 şeklinde belirlenmiştir. SÇ aritmetik ortalama puanı Arapça seviyesinin kötü olduğunu düşünenlerde 21.20, orta düzeyde olduğunu düşünenlerde 23.17 ve iyi düzeyde olduğunu düşünenlerde 26.11'dir. OÇ aritmetik ortalama

puanı Arapça seviyesinin kötü olduğunu düşünenlerde 11.78, orta düzeyde olduğunu düşünenlerde 12.53 ve iyi düzeyde olduğunu düşünenlerde 13.27'dir. Tek yönlü ANOVA sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların bireysel Arapça seviyesi algılarıyla YDÖG ve onun alt ölçeklerinden olan KU, SÇ ve OÇ arasında anlamlı bir fark tespit edilmiş (YDÖG:  $F_{2-263}$ : 10.710,  $p < .05$ ; KU:  $F_{2-263}$ : 5.987,  $p < .05$ ; SÇ:  $F_{2-263}$ : 11.092,  $p < .05$ ; OÇ:  $F_{2-263}$ : 6.491,  $p < .05$ ), PÇ ile ise anlamlı bir fark bulunmamıştır (PÇ:  $F_{2-263}$ : .968,  $p > .05$ ). Bu değerlerin hangi gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek amacıyla YDÖG, KU ve OÇ için Games-Howell, SÇ için Hochberg's GT2 testi yapılmıştır. Buna göre Arapça seviyesinin kötü olduğunu düşünenler (1) ile Arapça seviyesinin orta (2) ve iyi (3) düzeyde olduğunu düşünenler arasında, benzer şekilde Arapça seviyesinin orta düzeyde olduğunu düşünenler ile iyi düzeyde olduğunu düşünenler arasında YDÖG açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. O halde bireysel Arapça seviyesi algısı arttıkça YDÖG puanı da artmaktadır. KU puanları açısından bakıldığında 1. ve 2. gruplar ile 3. grup arasında anlamlı bir farklılaşma mevcuttur. Dolayısıyla bireysel Arapça seviyesi algısı en yüksek olan grubun, kalan iki gruba göre KU puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. SÇ puanları incelendiğinde 1. grup ile 2. ve 3. gruplar arasında, aynı şekilde 2. grup ile 3. grup arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda bireysel Arapça seviyesi algısı arttıkça SÇ puanı da artmaktadır. OÇ puanları ele alındığında 1. ve 2. grup ile 3. grup arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Burada da bireysel Arapça seviyesi algısı en yüksek olan grubun, kalan iki gruba göre OÇ puanlarının daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır.

**Tablo 7.**

*Yabancı Dil Öğrenme Gayretinin ve Alt Ölçeklerinin Günlük Arapça Çalışma Süresine Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA)*

Puan	Grup	N	$\bar{X}$	S	VK	KT	sd	KO	F	*p	Hochberg's GT2
YDÖG	1 1 saat	172	58.12	9.01	<b>Gruplar arası</b>	1955.259	2	977.629	12.231	.000*	1-2; 1-3
	2 2 saat	53	62.68	7.89	<b>Gruplar içi</b>	20682.196	261	79.932			
	3 3 ve üzeri	39	64.97	9.91	<b>Toplam</b>	22817.455	263				
	<b>Toplam</b>	264	60.05	9.31							
KU	1 1 saat	172	13.26	1.75	<b>Gruplar arası</b>	2.047	2	1.023	.306	.737	-
	2 2 saat	53	13.43	1.73	<b>Gruplar içi</b>	873.938	261	3.348			
	3 3 ve üzeri	39	13.46	2.26	<b>Toplam</b>	875.985	263				
	<b>Toplam</b>	264	13.33	1.83							
PÇ	1 1 saat	172	10.69	2.97	<b>Gruplar arası</b>	54.968	2	27.484	3.273	.039*	1-3
	2 2 saat	53	11.47	2.58	<b>Gruplar içi</b>	2191.998	261	8.398			
	3 3 ve üzeri	39	11.82	3.00	<b>Toplam</b>	2246.966	263				
	<b>Toplam</b>	264	11.01	2.92							
SÇ	1 1 saat	172	21.78	5.27	<b>Gruplar arası</b>	1078.117	2	539.058	20.528	.000*	1-2; 1-3
	2 2 saat	53	25.30	4.59	<b>Gruplar içi</b>	6853.698	261	26.259			
	3 3 ve üzeri	39	26.77	5.15	<b>Toplam</b>	7931.814	263				
	<b>Toplam</b>	264	23.22	5.49							
OÇ	1 1 saat	172	12.39	2.23	<b>Gruplar arası</b>	9.061	2	4.531	.985	.375	-
	2 2 saat	53	12.47	1.80	<b>Gruplar içi</b>	1200.878	261	4.601			
	3 3 ve üzeri	39	12.93	2.21	<b>Toplam</b>	1209.939	263				
	<b>Toplam</b>	264	12.49	2.15							

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı

Tablo 7 incelendiğinde YDÖG aritmetik ortalama puanı, günde ortalama 1 saat ders çalışanlarda (1) 58.12, günde ortalama 2 saat ders çalışanlarda (2) 62.68, günde ortalama 3 saat ders çalışanlarda (3) 64.97'dir. KU aritmetik ortalama puanı 1. grupta 13.26, 2. grupta 13.43 ve 3. grupta 13.46 olarak tespit edilmiştir. PÇ aritmetik ortalama puanı 1. grupta 10.69, 2. grupta 11.47 ve 3. grupta 11.82 şeklinde belirlenmiştir. SÇ aritmetik ortalama puanı 1. grupta 21.78, 2. grupta 25.30 ve 3. grupta 26.77'dir. OÇ aritmetik ortalama puanı 1. grupta 12.39, 2. grupta 12.47 ve 3. grupta 12.93'tür. Tek yönlü ANOVA sonuçlarına bakıldığında, günlük Arapça çalışma süreleriyle YDÖG ve onun alt ölçeklerinden olan PÇ ve SÇ arasında anlamlı bir fark tespit edilmiş (YDÖG:  $F_{2-263}: 12.231, p<.05$ ; PÇ:  $F_{2-263}: 3.273, p<.05$ ; SÇ:  $F_{2-263}: 20.528, p<.05$ ), KU ve OÇ ile ise anlamlı bir fark bulunmamıştır (KU:  $F_{2-263}: .306, p>.05$ ; OÇ:  $F_{2-263}: .985, p>.05$ ). Bu değerlerin hangi gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek amacıyla YDÖG, PÇ ve SÇ için Hochberg's GT2 testi yapılmıştır. Buna göre günlük ortalama 1 saat ders çalışanlar (1) ile günlük ortalama 2 (2) ve 3 (3) saat ders çalışanlar arasında YDÖG açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. O halde günlük Arapça çalışma süresi en düşük olan grubun, kalan iki gruba göre YDÖG puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. PÇ puanları açısından bakıldığında 1. grup ile 3. grup arasında anlamlı bir farklılaşma mevcuttur. Dolayısıyla günlük Arapça çalışma süresi en düşük grubun, günlük Arapça çalışma süresi en yüksek gruba göre PÇ puanları daha düşüktür. SÇ puanları ele alındığında 1. grup ile 2. ve 3. grup arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Burada da günlük Arapça çalışma süresi en düşük olan grubun, kalan iki gruba göre SÇ puanlarının daha düşük olduğu göze çarpmaktadır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

### *Cinsiyete Göre Arapça Öğrenme Çabası*

Öğrencilerin cinsiyete göre dil öğrenme gayreti (YDÖG), substantif çaba ve odaksal çaba alanında anlamlı bir fark bulunmazken yabancı dil öğrenme gayreti ölçeğinin alt boyutlarından prosedürel çaba ve kurallara uymamanın cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Buradan kadınların erkeklere oranlara daha fazla prosedürel çaba gösterdikleri, kurallara uymama boyutundan daha yüksek puan aldıkları anlaşılmaktadır. Anlamlı bir farklılık bulunmasa da yabancı dil öğrenme gayreti (YDÖG) alanında kız öğrencilerin puanı (60.63) erkek öğrencilerin puanından (58.77) daha yüksek bulunmuştur. Araştırmamızda elde ettiğimiz veriler, yabancı dil dersine yönelik tutum ve dil öğrenme gayreti arasındaki yakın ilişki dikkate alındığında öğrencilerin Arapça dersine yönelik tutumlarını inceleyen çalışmaların verileriyle uyushmaktadır. Şöyle ki Kömürcü (2015), çalışmasında Arapça dersine yönelik kız ve erkek öğrenci tutumlarının davranışsal boyutta kız öğrenciler lehine anlamlı farklılaştığını tespit etmiştir. Aynı şekilde Özcan ve Yapıcı'nın (2016) çalışmasında Arapça dersine yönelik genel tutum düzeyi alanında kız öğrencilerin genel tutum puanının erkek öğrencilerin genel tutum puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca Selçuk (1997) tarafından yapılan araştırmada da kız öğrencilerin akademik başarı ve tutum puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Bu durumun ortaya çıkışında esas itibarıyla Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ni tercih eden öğrenci profilinin etkili olduğu düşünülebilir. İlahiyat Fakültelerini çoğunlukla dindarlık düzeyi yüksek ailelerin çocukları tercih etmektedir. Erkek öğrencilerin farklı şehirlerde yer alan yüksek puanlı İlahiyat Fakültelerini tercih etmelerinde herhangi bir sıkıntı yaşanmazken –başka bir ifadeyle puanına uygun farklı bir şehirdeki fakülteyi tercih edebiliyorken-, kız öğrencilerin bir kısmı yaşamakta olduğu şehirde eğitim veren İlahiyat Fakültelerini tercih edebilmektedir. Bu durumun ortaya çıkışında bireyin kendi isteği ya da aile ve çevrenin tavsiyesi yahut zorlaması etkili olabilmektedir. Sebep her ne olursa olsun, nispeten daha yüksek puan alan kız öğrencilerden bazıları daha yüksek puanla öğrenci alan farklı şehirlerdeki İlahiyat Fakültelerinden ziyade hayatını sürdürdüğü şehirdeki ilahiyat fakültelerini seçebilmektedir. Dolayısıyla kız ve erkek öğrencilerin YDÖG puanlarındaki küçük farklılığın, akademik başarısı nispeten yüksek kız öğrencilerin kendi şehirlerindeki ilahiyat fakültelerini seçmelerinden kaynaklı olduğu düşünülebilir.

### ***Öğretim Türüne Göre Arapça Öğrenme Çabası***

I ve II. öğretim grupları arasında yabancı dil öğrenme gayretinde (YDÖG) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yabancı Dil Öğrenme Gayreti Ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında ise yalnızca kurallara uymamanın öğretim türüne göre farklılaştığı, diğer üç boyutun ise farklılaşmadığı (Prosedürel çaba, Substantif çaba, Odaksal çaba) anlaşılmıştır. Buna göre I. öğretimde okuyan öğrenciler, II. öğretimde okuyan öğrencilere nispetle kurallara uymama alt ölçeğinden daha fazla puan almışlardır. Bununla birlikte öğrencilerin YDÖG puanları dikkate alındığında I. öğretim öğrencilerinin puanının (60.69) II. öğretim öğrencilerinin puanından (59.38) daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yabancı dil tutumlarını inceleyen diğer çalışmalarda da öğretim türleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır (Kömürcü, 2015; Özcan-Yapıcı, 2016). Ancak çalışmamızda I. öğretim öğrencilerinin YDÖG puanının II. öğretim öğrencilerinden daha yüksek bulunmasında I. öğretim öğrencilerinin II. öğretim öğrencilerine göre üniversitelere daha yüksek puanla yerleşmelerini ve II. öğretim derslerinin gece olmasının öğrenci motivasyonunda birtakım eksikliklere neden olabileceği ihtimalini gerekçe gösterebiliriz. Nitekim Korukcu'nun İlahiyat hazırlık sınıflarına yönelik çalışmasında da I. öğretimde okuyan öğrencilerin dil yetkinlik beklentisi puanı II. öğretimde okuyan öğrencilerin dil yetkinlik puanından daha yüksek bulunmuş ve benzer değerlendirmeler yapılmıştır (Korukcu, 2012, 207).

### ***Mezun Olunan Lise Türüne Göre Arapça Öğrenme Çabası***

Mezun olunan lise türüne göre YDÖG ve onun alt ölçekleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bununla birlikte mezun olunan lise türüne göre YDÖG puanları dikkate alındığında Anadolu İmam Hatip Lisesi mezunları puanının (60.73) İmam Hatip Lisesi (60.14) ve diğer liselerin puanından (59.53) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle araştırmamız verilerine göre İmam-Hatip Lisesi mezunu öğrencilerin diğer liselerden mezun olan öğrencilere oranla daha fazla yabancı dil öğrenme gayreti içerisine girdiğini söyleyebiliriz. Nitekim Deliçay (2005) çalışmasında Arapça öğrenme motivasyonunun İmam Hatip Lisesi mezunu

öğrencilerde diğer lise türü mezunu öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Özcan ve Yapıcı (2016) tarafından yapılan çalışmada da mezun olunan lise türü ve Arapça dersine yönelik tutum arasında İmam Hatip Liseleri lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür. Tutum ve motivasyondaki artışın yabancı dil öğrenme gayreti üzerindeki olumlu etkileri dikkate alındığında bu sonuçların bulgularımızla uyumlu olduğu görülmektedir. Ancak normal koşullarda Arapça temeli olmayan diğer lise türü mezunu öğrencilerin yabancı dil eksikliklerini gidermek adına İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre Arapça öğrenmede daha fazla gayret göstermeleri gerekir. Yeterli güdülenme ve motivasyon eksikliği, buna ek olarak ders yükünün altından kalkamama veya geri kalma vb. etkenler diğer lise türü mezunu öğrencilerinde özgüven ve öz yeterlik kaybına; bunun sonucu olarak da dil öğrenme gayretinde azalmaya neden olabilmektedir.

### **Öğrenci Amaçlarına Göre Arapça Öğrenme Çabası**

Öğrencilerin Arapça öğrenme amaçları ile yabancı dil öğrenme gayreti ve onun alt ölçeklerinden olan KU, SÇ ve OÇ arasında anlamlı bir fark tespit edilmiş, PÇ ile ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre dersten geçmek amacı taşıyanlarla Arapça konuşan toplumlarla iletişim kurmak, dinî metinleri okumak ve anlamak, kariyer yapmak, iyi bir ilahiyatçı olmak amacı taşıyanlar ve kararsızlar arasında YDÖG açısından anlamlı bir farklılaşma vardır. Dolayısıyla Arapça öğrenme amacının dersten geçmek olduğunu belirtenlerin diğer cevapları verenlerle farklılaştığı ve YDÖG puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak Arapça öğrenme amaçlarına bakıldığında öğrencilerin %26,89'u (n=71) "Dini metinleri okumak ve anlamak", %22,34'ü (n=59) ise "İyi bir ilahiyatçı olmak" cevabını vermiştir. Bu durum öğrencilerin özellikle ilahiyat alanında Arapça öğrenmenin gerekliliğini kabul ettiklerini, derse karşı olumlu tutum geliştirdiklerini gösterir. Nitekim YDÖG alanında en yüksek puan (63.15) dil öğrenme amacı olarak "İyi bir ilahiyatçı olmak" seçeneğini işaretleyen öğrencilere aittir. Diğer taraftan öğrencilerin %23,48'i (n=62) Arapça öğrenme amacının "Dersten geçmek" olduğunu belirtmiştir. Dersten geçmek cevabını veren öğrenciler derse karşı olumlu tutum geliştirmemiş ve yeterince güdülenmemiş kabul edilir. Nitekim YDÖG alanında en düşük puan (54.19) bu gruba aittir.

Öğrencilerin Arapça öğrenme amaçlarına KU puanları açısından bakıldığında dersten geçmek cevabını verenlerin Arapça konuşan toplumlarla iletişim kurmak, dinî metinleri okumak ve anlamak ve iyi bir ilahiyatçı olmak cevabını verenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre dersten geçmek cevabını verenlerin KU puanları, diğer 3 gruba göre daha düşüktür. SÇ puanları incelendiğinde dersten geçmek cevabını verenlerle Arapça konuşan toplumlarla iletişim kurmak, dinî metinleri okumak ve anlamak, kariyer yapmak, iyi bir ilahiyatçı olmak cevabını verenler ve kararsızlar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Buna göre dersten geçmek cevabını verenlerin SÇ puanı, diğer 5 gruba göre daha azdır. OÇ puanları ele alındığında da dersten geçmek cevabını verenlerle dinî metinleri okumak ve anlamak ve İyi bir ilahiyatçı olmak cevaplarını verenler arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Burada da dersten geçmek cevabını verenlerin OÇ puanı, diğer 2 gruba göre daha düşüktür.

Tüm bunlardan hareketle denebilir ki, öğrencinin derse hangi amaçla yaklaştığı- başka bir ifadeyle derse karşı hangi motivasyona sahip olduğu- onun Arapça öğrenme çabasını olumlu yahut olumsuz anlamda etkilemektedir. Bu bağlamda öğrenciye, derse bakışı ve dersten umduğu faydalar hususunda rehberlik sunulmasının, öğrencinin hem motivasyonunu hem de akademik başarısını olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir.

### ***Arapça Puan Aralığı, Bireysel Arapça Seviyesi Algısı ve Günlük Arapça Çalışma Süresine Göre Arapça Öğrenme Çabası***

Öğrencilerin Arapça puan aralıklarıyla YDÖG ve onun alt ölçeklerinden olan KU, SÇ ve OÇ arasında anlamlı bir fark tespit edilmiş, PÇ ile ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre Arapça puan aralığı 0-49 olanlar, 70-79 ile 80 ve üzeri olanlardan; 50-59 ve 60-69 olanlar 80 ve üzeri olanlardan YDÖG açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öğrencilerin KU ve SÇ puanları incelendiğinde 0-49, 50-59 ve 60-69 puan alan gruplar ile 80 ve üzeri puanı olan grup arasında anlamlı bir farklılaşma mevcuttur. OÇ puanlarında ise 0-49 puan alanlar ile 60-69, 70-79 puan alan gruplar arasında; 80 ve üzeri puan alan grup ile de 0-49, 50-59 ve 60-69 gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu bulgulara göre genel olarak Arapça puanı yüksek olanların Arapça puanı düşük olanlara göre YDÖG, KU, SÇ ve OÇ puanlarının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Dil öğrenme gayreti fazla olan öğrenciler Arapça sınavından yüksek puan alırken, dil öğrenme gayreti az olan öğrenciler ise Arapça sınavlarından düşük puan almaktadırlar. Çaba ve sonuç arasındaki bu anlamlı ilişki, öğrencilerin yapılan değerlendirme sınavlarında dil öğrenme gayretlerinin karşılığını büyük oranda aldıklarını gösterir. Aslında bu durum öğrencilerin bireysel Arapça seviyesi algılarının gelişmesinde, dolayısıyla derse karşı özgüven, motivasyon ve olumlu tutum kazanmalarında oldukça önemlidir. Nitekim çalışmada öğrencilerin bireysel Arapça seviyesi algıları ve dil öğrenme gayretlerine dair ulaştığımız sonuçlar da bu değerlendirmemizi destekler niteliktedir.

Öğrencilerin bireysel Arapça seviyesi algılarıyla YDÖG ve onun alt ölçeklerinden olan KU, SÇ ve OÇ arasında anlamlı bir fark tespit edilmiş, PÇ arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre Arapça seviyesinin kötü olduğunu düşünenler ile Arapça seviyesinin orta ve iyi düzeyde olduğunu düşünenler arasında, benzer şekilde Arapça seviyesinin orta düzeyde olduğunu düşünenler ile iyi düzeyde olduğunu düşünenler arasında YDÖG ve SÇ açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Öğrencilerin bireysel Arapça seviyesi algısına KU ve OÇ puanları açısından bakıldığında Arapça seviyesinin kötü ve orta olduğunu düşünenler ile iyi olduğunu düşünenler arasında anlamlı bir farklılaşma mevcuttur. Bu bulgulara göre öğrencilerin bireysel Arapça seviyesi algısı arttıkça YDÖG, KU, SÇ ve OÇ puanlarının da arttığını söyleyebiliriz. Bu durum derse karşı özgüveni ve motivasyonu yüksek olan öğrencilerin dersi anlamaya yönelik daha çok çaba gösterdikleri şeklinde anlaşılabilir. Nitekim daha önce de belirttiğimiz gibi öğrenmede başarı ve başarısızlığın kendi çabasıyla ilgili olduğunu bilen yani öğrenme sorumluluğunu üzerine alan bir kişi motive olur ve böyle bir durumda birey, öğrenilmiş çaresizlik olarak görülen başarısızlığın kaçınılmaz olduğu fikrinden uzaklaşır ve başarılı olmak için çabalar.

Öğrencilerin günlük Arapça çalışma sürelerine bakıldığında YDÖG ve onun alt ölçeklerinden olan PÇ ve SÇ arasında anlamlı bir fark tespit edilmiş, KU ve OÇ ile ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre günlük ortalama 1 saat Arapça çalışanlar ile günlük ortalama 2 ve 3 saat Arapça çalışanlar arasında YDÖG ve SÇ açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. PÇ puanları açısından bakıldığında günde ortalama 1 saat Arapça çalışanlar ile 3 saat çalışanlar arasında anlamlı bir farklılaşma mevcuttur. Buradan günlük Arapça çalışma süresi yüksek olan öğrencilerin diğerlerine göre Arapça dersine yönelik daha yoğun çaba harcadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin Arapça puan aralıkları, bireysel Arapça seviyesi algıları ve günlük Arapça çalışma süreleri birlikte dikkate alındığında yabancı dil öğrenme gayreti açısından ortak noktaları olduğu görülecektir. Şöyle ki gayreti neticesinde Arapça dersinden iyi puan alan bir öğrenci emeklerinin zayi olmadığını düşünür ve başarılı olabileceğine inanır. Çaresizlik duygusundan sıyrılan bir öğrenci iyi motive olur ve derse karşı olumlu tutum geliştirir. Bu da onun yabancı dil seviyesi algısının yüksek olmasını yani dil öğrenmeye karşı özgüven kazanmasını sağlar. Böylece yabancı dil öğrenme gayretinin göstergesi olarak öğrencinin günlük ders çalışma süresinde de artış gözlemlenir. Nitekim bulgularımıza göre öğrencilerin yabancı dil öğrenme gayreti puanı günlük 3 saat ve üzeri çalışanlarda 64.97, 2 saat çalışanlarda 62.68, 1 saat veya daha az çalışanlarda ise 58.12'dir.

### ÖNERİLER

İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfı öğrencilerine ilk etapta Arapça dersinin hedeflerinden, hangi amaçla öğretildiğinden ve ders sonunda beklentilerden bahsedilmelidir. Arapça öğretimine başlamadan evvel öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarını, başarılı olamama endişesini, çaresizlik duygusunu ve özgüven eksikliğini ortadan kaldıran birtakım etkinlikler yapılmalıdır. Çünkü dil öğretiminde öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesi, motivasyonlarının sağlanması, öğrencide yabancı dil öğrenme isteği geliştirilmesi, bunun sonucu olarak da yabancı dil öğrenme gayretlerinin artırılması bu tarz olumsuzlukların ortadan kaldırılmasıyla mümkün olabilmektedir.

Öğreticiler, yabancı dil öğretimi alanındaki gelişmeleri takip etmeli, derslerinde yeni yöntem ve materyalleri etkin olarak kullanmalıdır. Öğrencileri derse ve sınava hazırlanma haricinde daha fazla Arapça çalışmaya teşvik edecek öğretim stratejileri seçmelidir. Ders saatleri haricinde öğrenciler için Arapça çalışma ortamları oluşturulmalıdır. Bunun için öğrencilerin okulda bireysel olarak çalışabilecekleri dil laboratuvarı ve çeşitli Arapça kitap, gazete ve dergilere ulaşabilecekleri okuma odaları tertip edilebilir. Bunların yanında, öğrencilerin ders dışında Arapçayı kullanıp geliştirebilecekleri Arapça alt yazılı film gösterimi, yarışma, tiyatro gibi etkinlikler düzenlenebilir. Bütün bunlar öğrencilerin yabancı dil öğrenme gayretini artıracak bir dizi faaliyet olarak görülebilir (Bk. Kutlu-Yapıcı-Korkmaz, 2015, 28-29).

Öğretimde başarının yolu büyük oranda öğrenciyi tanımaktan geçer. Bu bakımdan öğrencilerin kaygılarını, derse karşı tutumlarını, motivasyon düzeylerini, gayretlerini ve ders hakkındaki görüşlerini belirleyen ölçekler geliştirilmeli ve bu ölçekler öğrencilere düzenli aralıklarla uygulanmalıdır.

**Kaynaklar**

- Acat, M. Bahaddin-Demiral, Seyfettin. "Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 31/31 (2002), 312-329.
- Aksan, Doğan. *Her yönüyle dil (Ana çizgileriyle dilbilim)*. 3 cilt. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2009.
- Altınar, Cennet. "Preparatory school students' English language learning motivation: A sample from Turkey". *Universal Journal of Educational Research* 6/8 (2018), 1729-1737.
- Berger, Peter Ludwing-Luckmann, Thomas. *La construction sociale de la realite: (Traduit par Pierre Taminiiaux)*. Paris: Armand Colin, 2005.
- Bostancı, Ahmet. "İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminde kullanılan ders kitapları ve diğer araç-gereçlerin tespit ve analizi". *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/11 (2005), 1-28.
- Bozick, Robert N.-Dempsey, Terri L. "Effort". *Noncognitive skills in the classroom: New perspectives on educational research*. ed. Jeffrey A. Rosen, Elizabeth J. Glennie, Ben W. Dalton, Jean M. Lennon, Robert N. Bozick. 39-69. Research Triangle Park: Research Triangle Institute Press, 2010.
- Carbonaro, William. "Tracking, student effort, and academic achievement". *Sociology of Education* 78 (2005), 27-49.
- Cebeci, Suat. "Cumhuriyet döneminde yüksek din öğretimi". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 39/2 (1999), 227-235.
- Civelek, Yakup. "Türkiye'de Arapça öğretimine dair bazı teklifler-Riyad Arap Dili Enstitüsü örneği". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2 (1998), 225-283.
- Deliçay, Tahsin. "İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Arapça öğrenmedeki motivasyon düzeyleri (Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği)". *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10/1 (2005), 59-74.
- Demirel, Özcan. *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2007.
- Dewey, John. "The psychology of effort". *Philosophical Review* 6/1 (1897), 43-56.
- Dilts, Robert. *Motivation*. <http://www.nlpu.com/Articles/artic17.htm>, 1998.
- Doğan, Candemir. "Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde öğrenim-öğretim konusu ve aracı olan dil orjinli sorunlar ve çözüm yolları". *EKEV Akademi Dergisi* 2/3 (2000), 147-168.
- Dörnyei, Zoltan. "Motivation in second and foreign language learning". *Language Teaching*, 31/3 (1998), 117-135.
- Dündar, Ahmet İhsan. "İlahiyat Fakültesi Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Kocaeli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği)". *Kocaeli İlahiyat Dergisi*, 4/1 (2020), 85-100.
- Gardner, Robert C. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers, 1985.
- Gardner, Robert C.-Lambert, Wallace E. *Attitude and motivation in second language learning*. Rowley Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.

- Heidegger, Martin. *Hümanizm üzerine mektup: Hümanizmin özü*. çev. A. Aydoğan. İstanbul: İz Yayıncılık, 2002.
- İnceoğlu, Metin. *Tutum, Algı, İletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi, 2010.
- Karabıyık, Ceyhun. *Developing a standard scale to measure Turkish students' foreign language learning effort*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2016.
- Karabıyık, Ceyhun-Mirici, İsmail Hakkı. "Development and validation of the foreign language learning effort scale for Turkish tertiary-level students". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 18/2 (2018), 373-395.
- Karaca, Mahmut. *Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında Arapça öğretimi (İlahiyat Fakültesi örneği)*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2000.
- Korukcu, Âdem-Acuner, H. Yusuf. "İlahiyat Fakültesi Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil yetkinlik beklentisi ve yabancı dil öğrenme kaygısı (Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği)". *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/2 (2012), 191-211.
- Koştaş, Münir. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü bugün). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 39/2 (1999), 141-184.
- Kömürcü, Ahmet. "İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (D.Ü.İ.F. örneği)". *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 13/3 (2015), 119-140.
- Kutlu, M. Oğuz-Yapıcı, Asım-Korkmaz, Şadiye. "Lise Öğrencileri İçin Bir Ders Çalışma ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği Geliştirme Çalışması". *International Multilingual Journal of Contemporary Research* 3/2 (2015), 27-32
- Makhzoumı, Amal. "İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Arapçaya yönelik motivasyonu ve başarıları". *D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8 (1994), 393-412.
- Meltzer, Lynn vd. "The impact of effort and strategy use on academic performance: Student and teacher perceptions". *Learning Disability Quarterly* 24 (2001), 85-98.
- Öcal, Mustafa. "İlahiyat Fakültelerinin tarihçesi". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (1986), 111-123.
- Özcan, Yusuf-Yapıcı, Asım. "İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi örneği)". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16/2 (2016), 113-142.
- Özdemir, Abdurrahman. "İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminin gerekliliği, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri". *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10 (2004), 27-47.
- Salih, Subhî. *Dirâsât fî fikhî'l-luğa*. Beyrut: Dâru'l-İlmi li'l-Melâyîn, 1994.
- Schermerhorn, John R. *Managing organizational behavior*. New York: John Wiley and Sons Inc, 1985.
- Soysaldı, Mehmet. "Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminde karşılaşılan problemler ve çözüm yolları". *EKEV Akademi Dergisi* 45 (2010), 247-279.

- Soyupek, Hasan. “İlahiyat Fakülteleri hazırlık sınıflarında yürütülen Arapça öğretimine ilişkin öğrenci başarılarının tespit edilmesi: Isparta İlahiyat Fakültesi örneği”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/32 (2014), 71-87.
- Soyupek, Hasan. “Yabancı dil öğretimi bağlamında Arapça öğretiminde motivasyonun önemi”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 20 (2008), 179-197.
- Soyupek, Hasan. *İkinci Meşrutiyet’ten günümüze kadar Türkiye’de Arapça öğretimi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2004.
- Temel, Ali Vefa. “Türkiye’de Arapça öğretiminde uygulanan metotlar, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri üzerine bir değerlendirme”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/5 (2015), 166-174.
- Tutar, Hasan-Altınöz, Mehmet. “Örgütsel iklimin işgören performansı üzerine etkisi: Ostim imalat işletmeleri çalışanları üzerinde bir araştırma”. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65/2 (2010), 196-218.
- Uçar, Recep. “İlahiyat Fakültelerinde okutulan Arapça dersine karşı tutum ölçeği geliştirme çalışması”. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi* 4/2 (2013), 127-144.
- Ulusoy, Ayten. “Güdülenme”. *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. ed. Ayten Ulusoy. Ankara: Anı Yayıncılık, 2015.
- Usta, İbrahim. “Türkiye’de Arapça öğreniminin zorlukları ve çözüm yolları”. *Turan-Sam Dergisi* 15/4 (2012), 128-135.
- Watson, Janet. *The phonology and morphology of Arabic*. New York: Oxford University Press, 2002.
- Zengin, Zeki Salih. *Medreseden Darülfünuna Türkiye’de yüksek din eğitimi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2011.

## Researching of Foreign Language Learning Efforts of Theology Faculty Preparatory Class Students (The Sample of C. U. Faculty of Theology)

### Abstract

The aim of this study is to examine the language learning efforts of the Arabic preparatory class students of the Faculty of Theology towards the Arabic course. The sample of the study consists of 264 students taking Arabic preparatory education in the Faculty of Theology at Çukurova University during the 2019-2020 academic year. The data were collected with the information form (gender, type of education (daytime or evening), graduated high school, Arabic learning purpose, Arabic score interval, individual perception of Arabic level, and average daily studying time in Arabic) and the Foreign Language Learning Effort Scale consisting of 4 subscales: Non-compliance, Procedural Effort, Substantive Effort, and Focal Effort. The collected data were analyzed by independent groups t test and one-way ANOVA analysis. The results obtained from the research are as follows: Foreign Language Learning Effort, Substantive Effort, and Focal Effort did not differentiate according to gender, however, Non-compliance and Procedural Effort differed. Differentiation was found only in the Non-compliance subscale according to the type of education, but no difference was found in Foreign Language Learning Effort and other subscales. There was no significant difference between the graduated high schools with the Foreign Language Learning Effort and its subscales. A significant difference was found between the goals of Arabic language learning with Foreign Language Learning Effort and the sub-scales Non-compliance, Substantive Effort, and Focal Effort, but no significant difference was found with Procedural Effort. It was determined that there is a significant difference between the Arabic score intervals with Foreign Language Learning Effort and the subscales Non-compliance, Substantive Effort and Focal Effort, but no significant difference was found with Procedural Effort. A significant difference was found between the participants' individual perceptions of Arabic level with Foreign Language Learning Effort and the subscales Non-compliance, Substantive Effort and Focal Effort, but no significant difference was found with Procedural Effort. It was observed that there was a significant difference between the daily studying time in Arabic with Foreign Language Learning Effort and the sub-scales Procedural Effort and Substantive Effort, but no significant difference was found with Non-compliance and Focal Effort. The results of this research have been discussed and interpreted by comparing them with the relevant literature, and suggestions are made for future studies on this topic.

**Keywords:** Language • Effort • Language Learning Effort • Faculty of Divinity • Foreign Language Learning Effort Scale.