

# İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)

Arş. Gör. Yusuf ÖZCAN\*

Prof. Dr. Asım YAPICI\*\*

---

**Atıf / ©-** Özcan, Y.- Yapıcı, A. (2016). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği), *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 113-142.

**Öz-** Bu araştırmanın konusu, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Arapça dersine yönelik tutumlarının incelenmesidir. Araştırmanın örneklemi, Ç.Ü. İlahiyat Fakültesinde 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında hazırlık ve lisans eğitimi görmekte olan 429 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri cinsiyet, mezun olunan lise, öğrenim türü (I.-II. öğretim) ve öğrenim görülen sınıftır. Veriler; Aydoslu (2005) tarafından geliştirilen “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nden uyarlanmış olan “Arapça Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve Arapça öğrenme amaçlarına yönelik kanaatleri tespitlerden oluşan sorularla toplanmıştır. Elde edilen bulgular şu şekildedir: Öğrencilerin Arapça dersine yönelik tutumlarının davranış ve duyuş boyutlarında cinsiyete göre farklılaşma ortaya çıkmamıştır. Bununla birlikte bilişsel boyutta kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı şekilde cinsiyete göre öğrencilerin Arapçayı öğrenme amaçlarında da anlamlı bir farklılık mevcuttur. Ancak Arapça dersine haftalık çalışma süresi kız ve erkek öğrenciler arasında farklılaşmamıştır. Öğrenim türleri arasında Arapça dersine yönelik tutum puanlarında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mezun olunan lise türüne göre yapılan analizlerde duyuş, davranış ve genel tutum düzeyinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu noktada bilişsel boyutta anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı görülmüştür. Sınıflara göre yapılan analizlerde ise biliş ve davranış boyutlarında anlamlı bir farklılık mevcut değilken; duyuş boyutu ve

---

Makalenin geliş tarihi: 10.10.2016; Yayına kabul tarihi: 13.12.2016

\* Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, e-posta: yusuf.ozcanlar1@gmail.com

\*\* Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi Anabilim Dalı, e-posta: asimyapici@cu.edu.tr

genel tutum düzeyinde Arapça hazırlık sınıfı lehine anlamlı bir farklılık izlenmiştir.

**Anahtar sözcükler-** İlahiyat Fakültesi, dil, tutum, Arapça dersine yönelik tutum ölçeği

## §§§

### Giriş

Bu araştırma İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin dil olarak Arapçaya ve Arapça öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemektedir. Çalışmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin seçilme nedeni yüksek seviyede din eğitiminin yapıldığı kurumlar olan İlahiyat Fakültelerinin sosyokültürel ve dinî anlamda geleceği inşa etmek için geleneğin sağlıklı bir şekilde öğretildiği kurumlar olma hedefini taşımalarıdır. Bu hedefin gerçekleşmesi bağlamında Arapça bilmek, klasik İslamî literatürü günümüze taşıyabilme açısından son derece önemlidir.

“Dil düşüncenin evidir.” (Heidegger, 2002: 37) ve “Dünya dille kurulur.” (Berger & Luckmann, 2005: 52-53) önermeleri günümüzde sıklıkla dillendirilmektedir. İster sözlü ister yazılı olsun iletişim dille gerçekleşir. İletişimin olmadığı yerde yabancılık hissi, iğretlilik duygusu, anlaşılama endişesi, nihayet varoluşsal güvenlik kaygısı ortaya çıkar. Dahası dil bilinmediği süreçte başka kültürleri tanımak ve onlarla karşılıklı etkileşime girmek de pek mümkün değildir. Çünkü toplumun birçok özelliği, yaşayış biçimi, geleneği, dini inancı, bilim ve sanata olan katkısı o toplumun diline yansır (Aksan, 2009: I, 11-13). Dolayısıyla dil bilmek aslında o dilin konuşulduğu toplumu tanıyabilmek anlamına gelmektedir. Bu yönüyle dil, geçmişten günümüze ilgi odağı olmuş; öğrenilmesi ve öğretilmesi gerekli görülen bir konu olarak anlaşılmıştır. Günümüzde 250 milyonu aşkın insan tarafından konuşulmakta olan Arap dili de (Salih, 1994: 53) -aynen diğer dillerde olduğu gibi- bu ilgiden nasibini almıştır. Batı Asya'dan Kuzey Afrika'ya kadar çok geniş bir alana yayılan Arapça; Fas, Cezayir, Moritanya, Tunus, Libya, Mısır, Sudan, Somali, Suudi Arabistan, Kuveyt, Bahreyn, Katar, Amman, Yemen, Ürdün, Suriye, Irak, Lübnan, Djibouti ve Birleşik Arap Emirlikleri gibi toplam yirmi farklı ülkede konuşulmaktadır (Watson, 2002: 8). İngilizceden sonra kendi toplumu dışında dünyanın en çok konuşulan ikinci büyük dili olan Arapça, Birleşmiş Milletler, Arap Birliği, İslam Konferansı ve Afrika Birliği gibi pek çok uluslararası kuruluşun resmi dilleri arasında yer almaktadır (Doğan, 2000: 153). Ayrıca belirtmek gerekir ki, Birleşmiş Milletler Teşkilatı Komisyonunda çalışma dilleri arasında kabul edilmiş olan Arapça bu haliyle dünya dilleri arasında altıncı sırada yer almıştır.

Türk tarihi, İslam medeniyeti ve mevcut kültürel ilişkiler bağlamında önemli bir konuma sahip olan Arapça, Türkiye’de hem medrese olarak ifade edilen mekânlarda hem de orta ve yükseköğretim kurumlarında öğretilmektedir. Özellikle dinî, tarihsel ve kültürel mirasın büyük bir kısmının Arapça olması, medeniyet inşasında Arapçanın bilinmesini adeta vazgeçilmez kılmaktadır (Civelek, 1998; Doğan, 2000; Özdemir, 2004). Ayrıca Arapça, özellikle dinî ilimlere iştigal edenler için hayati önemi haizdir. Çünkü bir vasıta (alet) ilmi olan Arapça öğrenilmeden dinî kaynakların okunması, anlaşılması, yorumlanması ve yeni düşüncelerin geliştirilmesi pek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle Arapça öğrenim ve öğretimi din öğretiminde özel ve vazgeçilemez bir konum ve değere sahiptir.

### **Türkiye’de İlahiyat Fakülteleri ve Arapça Öğretimi**

Osmanlı İlimiye Teşkilatında merkezi bir değere sahip olan Arapça, yapılan eğitim reformlarında da önemini korumaya devam etmiştir. İkinci Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e kadar olan dönemde İbtidai, Rüşdiye, İdadî, Sultanî, Dârüşşafaka ve Askerî Rüşdiye ve Askerî İdadî gibi ilk ve ortaöğretim mekteplerinde Arapça öğretimi gerçekleştirilmiştir. Zamanla yükseköğretimde Arapça öğretiminde birtakım gelişmeler yaşanmıştır. Arapçanın yardımcı ders olarak medrese müfredatında yer alması bu kapsamda değerlendirilmelidir (Soyupek, 2004: 477-78).

Türkiye’de modern anlamda yüksek din eğitiminin 1 Eylül 1900’da kurulan Darülfünun ile birlikte başladığı kabul edilir (Koştaş, 1999: 141-42). 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat ile Darülfünun bünyesinde İlahiyat Fakültesi kurulmuştur. Daha sonra farklı nedenlerle beklenen ilgiyi görmemesi üzerine 1932’de İlahiyat Fakültelerinin öğretimi durdurulmuş, nihayet 1933’te tamamen kapatılmıştır. Bununla birlikte bir müddet Edebiyat Fakülteleri bünyesinde İslamî İlimler Enstitüsünün kurulmuş olduğu, ancak bunun da öğretim elemanı olmadığı gerekçesiyle 1936 yılında kapatıldığı bilinmektedir (Cebeci, 1999: 228). Daha sonra hem toplumun dinî-manevi ihtiyaçlarını karşılamak, hem de din meselelerinin sağlam ve ilmî esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak için mesleki bilgisi kuvvetli, eleştirel ve bütüncül düşünen din bilginleri yetiştirmek amacıyla 21 Kasım 1949’da Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi kurulmuştur (Öcal, 1986: 116). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi mezunları ilk ve ortaokullarda okutulan din bilgisi ve İmam-Hatip okullarında yer alan meslek dersleri için öğretmen ihtiyacını karşılayamaz hale gelince 1959’da İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır (Öcal, 1986: 118; Cebeci, 1999: 230). 1980 yılına gelindiğinde Türkiye’de ikisi Fakülte, sekizi Yüksek İslam

Enstitüsü olmak üzere toplamda on adet yüksek din öğretimi veren kurumun mevcut olduğu bilinmektedir. 6 Kasım 1982'de çıkan kanun ile o dönem mevcut olan Yüksek İslam Enstitüleri, İlahiyat Fakültelerine dönüştürülmüş ve süreç içerisinde çeşitli üniversitelere bağlı yeni İlahiyat Fakülteleri açılmıştır. (Cebeci, 1999: 231).

Darülfünun'un ilk sistemli kuruluşunda Fakültelelere şube, İlahiyata da "Ulûm-ı Şer'iyye" adı verilmiştir. "Ulûm-ı Şer'iyye" şubesi dersleri içerisinde Hadis, Fıkıh, Kelam, İslamî ilimlerin tarihleri (İslam tarihi, Arap edebiyatı, Fıkıh ve Kelam tarihi vs.) ve Arap felsefesi yer almıştır. Toplam beş şubeden oluşan Darülfünun'un İlahiyat şubesinde Arapça öğretim süresi 6 ay olarak belirlenmiştir. Müfredatta Arapçanın yaygınlaşmasını sağlamak amacıyla Tefsir ve Hadis dersleri de Arapça okutulmuştur (Koştaş, 1999:3; Soyupek, 2004:136). Darülfünun İlahiyat Fakültesinde 1924-1925 öğretim yılında haftada 4 saat Arapça dersi verilmiştir. Bir sonraki dönem 1926-1927 öğretim yılı haftalık programda Arapça dersine yer verilmezken 1928-1933 yılları arasında Arapça ders süresi haftada 3 saat şeklinde belirlenmiştir (Zengin, 2011: 145-150). Ayrıca sadece 1925-1926 yılı öğretim planında haftada 2 saat olmak üzere 4 yarıyıl Arap edebiyatı dersi de yer almıştır (Zengin, 2011: 150)

Darülfünun sonrası kurulan Ankara İlahiyat Fakültesinde ise Kur'an-ı Kerim, Arapça, Tefsir, Hadis, Kelam gibi temel ilahiyat dersleriyle birlikte çeşitli felsefe ve tarih dersleri, din psikolojisi ve din sosyolojisinin okutulduğu 4 yıllık program uygulanmıştır. Bununla birlikte 1972'de benimsenen yeni uygulamayla birinci yılı sadece Arapça ve Kur'an dersleri olmak üzere öğretim süresi 5 yıla çıkarılmıştır. Daha sonra 1982'de yapılan bir diğer yeni düzenlemeyle Yüksek İslam Enstitüsü, İslamî İlimler Fakültesi ve Ankara İlahiyat Fakültesi öğretim süresi 1 yılı hazırlık 4 yılı lisans eğitimi olmak üzere 5 yıl olmuştur (Cebeci, 1999: 219).

Ankara İlahiyat Fakültesinin öğretime başladığı 1949-1950 yılındaki 4 yıllık programda 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda her dönem haftalık 6 saat Arapça öğretimi yapılmıştır. Programda Arapçanın yanı sıra haftada 2 saat olmak üzere Farsça ve 4 saat yabancı dil (İngilizce, Fransızca) dersleri de yer almıştır. Daha sonra 1953-1954'te yenilenen 4 yıllık programda ise Arapça ders saatleri her dönemde 1. sınıfta 8; 2. sınıfta 6; 3. sınıfta 4; 4. sınıfta ise 6 saat olarak belirlenmiştir. Bu durum Arapça ders saatlerinin önceki programa göre artış gösterdiği anlamına gelmektedir (Koştaş, 1999: 11).

Yüksek İslam Enstitüsü ilk programında (1959-1960) ise Arapça dersinin adı Arap dili ve belagatı olarak değiştirilmiş ve ders süreleri haftalık prog-

ramda tüm dönemler için 1. sınıfta 6, 2. sınıfta 5, 3 ve 4. sınıflarda 4 saat olmak üzere belirlenmiştir. Programda Arapçanın yanı sıra Fars dili ve edebiyatı (1 ve 2. sınıflar için haftada 2 saat, 3 ve 4. sınıflar için 1 saat) ve yabancı dil (Almanca-İngilizce-Fransızca/ tüm sınıflarda haftalık 4 saat) derslerine de yer verilmiştir. Ayrıca programda 4. sınıf öğrencileri için haftalık 1 saat Belagat-i Kur'aniyye dersi yer almıştır.

1972'de 1 yılı hazırlık 4 yılı lisans eğitimi olmak üzere düzenlenen yeni İlahiyat Fakültesi programında hazırlık evresinde 40 saat Arapça ve 10 saat Kur'an-ı Kerim dersi yer almıştır. Hazırlık sonrası 4 yıllık lisans evresi haftalık programında Arapça ders süresi 1 ve 2. sınıflarda 6, 3 ve 4. sınıflarda 4 saat şeklinde düzenlenmiştir (Koştaş, 1999: 13). Birtakım gelişmeler üzerine YÖK tarafından 1997'de alınan kararlar İlahiyat Fakültelerindeki Arapça hazırlık sınıfı kaldırılarak biri "İlahiyat Lisans Programı" ve diğeri "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği" olmak üzere iki ayrı program getirilmiştir (Cebeci, 1999: 234). Arapça hazırlık sınıflarının kaldırılmasıyla İlahiyat Fakülteleri lisans programında okutulan Arapça dersi sayısında bir önceki dönemle kıyaslandığında önemli oranda azalma meydana gelmiştir (Soysaldı, 2010: 249). 28 Şubat dönemi İlahiyat eğitimi programı olarak bilinen bu yeni düzenlemeyle haftalık Arapça ders süresi I ve II. yarıyıda 10, III ve IV. yarıyıda 6, V ve VI. yarıyıda 4 saat olmuştur (Zengin, 2011: 156).

2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren bazı İlahiyat Fakültelerinde hazırlık sınıfı tekrar konulmuştur (Soysaldı, 2010: 249). Yeni programda hazırlık sınıfı Arapça ders süresi haftalık 24 saat olarak belirlenmiştir. Hazırlık sonrası lisans programında ise III ve IV. yarıyıda haftada 2 saat olmak üzere Arap dili ve belagat-i dersi yer almıştır. 2013/2014 öğretim yılından itibaren ise bir kaç dışında bütün İlahiyat Fakültelerinde Arapça hazırlık programı zorunlu hale getirilmiştir (Soyupek, 2014: 73). Resmi gazetede yayınlanan yönetmeliğe göre günümüz İlahiyat Fakülteleri hazırlık sınıfı öğrencilerine haftada en az 24 ve en fazla 30 saat olmak üzere Arapça dersi verilmektedir<sup>1</sup>. 2016-2017 Güz programına göre Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerine haftada 24 saat Arapça dersi verilmektedir. Lisans programında ise I, II, III, IV, V, VI. yarıyılarda haftada 2 saat Arap dili ve belagat-i (I, II, III, IV, V, VI) dersi yer almaktadır. Arapça hazırlık sınıfı eğitim-öğretiminin amacı ise; Arapçanın temel kurallarını, sözlü ve yazılı anlama, anlatma yöntemlerini öğretmek, çeşitli alanlardaki yayınları izleyebilme becerisi edindirmek, akademik ve

---

<sup>1</sup> Bkz. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160818.pdf> (Erişim tarihi: 08.09.2016)

sosyal yaşam için gereken dil iletişimini sağlama yeterliğini kazandırmak şeklinde belirlenmiştir<sup>2</sup>.

Tablo 1. Kurumlara Göre Haftalık Arapça Ders Saatleri

		Hazırlık	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	
İlahiyat Fakülteleri	Ankara (1949)	-	6 saat	6 saat	6 saat	6 saat	
	Ankara (1953-1954)	-	8 saat	6 saat	4 saat	6 saat	
	Ankara (1972)	40 saat	6 saat	6 saat	4 saat	4 saat	
	YÖK (1983-1984)	20 saat	6	4	4 saat	-	-
	Ankara (1987-1991)	20 saat	3 saat	3 saat	2 saat	2 saat	
	YÖK (1998-1999)	-	10 saat	6 saat	4 saat	-	
	YÖK (2009)	24 saat	-	2 saat	-	-	
	YÖK (2013)	30 saat	2 saat	2 saat	2 saat	-	
Yüksek İslam Enstitüsü	(1959-1960)	-	6 saat	5 saat	4 saat	4 saat	
	(1971-1972)	-	5 saat	5 saat	4 saat	4 saat	
	(1978)	-	6 saat	5 saat	4 saat	4 saat	
	Tefsir-Hadis Bölümü	-	8 saat	7 saat	4 saat	4 saat	
	Fıkıh-Kelam Bölümü	-	8 saat	7 saat	4 saat	4 saat	
Atatürk Ün. İslami İlimler	İ. Dini ve Esasları B.	-	8 saat	7 saat	-	-	
	(1971)	<b>1.sınıf</b>	<b>2.sınıf</b>	<b>3.sınıf</b>	<b>4.sınıf</b>	<b>5.sınıf</b>	
	Tefsir- Hadis Bölümü	2 saat	2 saat	3 saat	3 saat	3 saat	
	Kelam ve İsl. Felsefesi B.	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat	
	Fıkıh ve İsl. Hukuku B.	2 saat	2 saat	3 saat	3 saat	3 saat	
	İslam Dil ve Edebiyat B.	2 saat	2 saat	4 saat	4 saat	4 saat	

### Tutum Kavramı ve Dil Öğrenmeyle İlişkisi

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun psikolojik bir obje ile ilgili düşünce duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1999: 102). Bu tanımda tutumun duygu, düşünce ve davranışa eğilim olmak üzere üç boyuttan oluştuğu görülmektedir. Zihinsel faktörler bireyin bir objeye karşı olan inancını, duyuşsal faktörler bireyin objeye karşı olan heyecanını (sevme veya sevmeme), davranış faktörü ise bireyin bir objeye karşı olumlu veya olumsuz harekete geçme eğilimini simgelemektedir. Tutum durağan olmayıp değişken bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla birey yeni bir durumla

<sup>2</sup> Bkz. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/10/20131019.pdf> (Erişim tarihi: 21.10.2016)

karşılaştığında aynı konu hakkında yeni olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilir ve yeni durumu değerlendirerek reddetme, direnme, tahammül etme veya kabul etme yollarından birini seçebilir (Silah, 2005: 308-10).

Tutumun öğeleri arasında tutarlılık olabileceği gibi tutarsızlıklar da olabilir. Şayet tutarlılık varsa mevcut tutumun davranışa dönüşme eğilimi kuvvetli olur. Aksi durumda söz konusu tutum davranışa dönüşmez. Örneğin Arapçanın iyi bir ilahiyatçı olabilmek için gerekli olduğunu düşünen birisi, şayet bu dersi seviyorsa Arapça öğrenmeye daha fazla güdülenmiş durumdadır. Ancak sadece bilişsel planda Arapçanın gerekliliğini düşünüyor lakin farklı gerekçelerle Arapçayı sevmiyorsa tutum öğeleri arasında tutarsızlık var demektir. Burada duyuşsal kısımda yaşanan sorunlar diğerlerini etkileyecek, kişi Arapça öğrenmeye istekli olmayacaktır. Bu açıdan tutum ve davranış arasındaki ilişkide ortamsal etkenler de göz ardı edilmemelidir. Bir başka ifadeyle tutum, ortamsal etiklerle etkileşim halinde davranışı meydana getirir. Hatta ortamsal etkilerin davranışı belirlemede tutumdan önce gelebileceği söylenmektedir. Ancak çok güçlü tutum ortamsal etkileri aşıp doğrudan davranışa dönüşebilir (Kağıtçıbaşı, 1999: 109). Örneğin, Arapça dersinin gereksiz olduğunu düşünen veya Arapçayı sevmeyen bir öğrenci, dersten geçme kaygısı veya dersin hocasını sevmesi gibi ortamsal etkilerle Arapçaya düzenli olarak çalışabilir. Bunun tam tersi de düşünülebilir. Arapça dersinin gerekliliğine inanan ve bu dersi seven bir öğrenci birtakım ortamsal sebeplerle Arapçaya düzenli olarak çalışmayabilir. Buradan hareketle güçlü tutumların davranışın belirlenmesinde daha etkili olduğu söylenebilir. Çünkü tutum gücü, bireyin bir obje hakkındaki bilgisine ve deneyimlerine bağlıdır (Kağıtçıbaşı, 1999: 111). Örneğin düzenli çalışmadığı için Arapça dersinde başarısız olan ve ders tekrarı yapan bir öğrenciyi gözlemleyen diğer öğrenciler Arapçaya düzenli çalışma yolunu seçebilir. Ancak söz konusu öğrenci görünürde çok çalıştığı halde başarısız olmuşsa bu durumda diğer öğrenciler arasında “Çalışsak da başarılı olamayız.”, “Ders çok zor.”, “Ders hocası çok acımasız.” tarzında düşünceler gelişebilir. Bu da öğrencilerin Arapça dersine yönelik tutumunu olumsuz etkileyebilir.

Bireyin bir obje ya da uyarana karşı tutumunun ne olduğunu bilmemiz, o bireyin ilgili uyarana karşı davranışının da ne olacağını tahmin edebilmemizi sağlamaktadır. Bu açıdan dil öğretiminde hedeflenen başarının sağlanmasında öğrencilerin dil dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması ve dersin hedeflerine ulaşması adına öğrencilerin dil dersine yönelik tutumlarının ölçülmesi oldukça önemlidir. Çünkü dil öğretiminde gereken başarının sağlanması, büyük ölçüde öğrencilerin bu derse karşı olumlu tutum geliştirmeye-

leriyle mümkün olabilmektedir. Bu açıdan iyi bir dil öğretiminin gerçekleşmesi için derse başlamadan önce öğrenciyi dil öğrenmeye karşı güdülemek öğreticinin en önemli görevlerinden biri kabul edilir (Demirel, 2007: 32).

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmada, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Arapça dersine yönelik tutumlarında yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise, öğrenim türleri (I-II. öğretim), öğrenim gördükleri sınıf, dil öğrenme amaçları, derse veya sınava hazırlanma dışında haftalık Arapça çalışma saatlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığının tespiti hedeflenmiştir. Bununla bağlantılı olarak çalışmanın bir diğer amacı, öğrencilere uygulanan Arapça yabancı dil programının daha etkin hale getirilmesi yönünde öneriler geliştirmektir.

### **Araştırmanın Önemi**

Öğrencilerin Arap diline karşı tutumlarını öğrenmek Arapça öğretimi sürecini daha açık bir şekilde anlamayı kolaylaştırır. Öğretim elemanları, öğrencilerin Arapça dersine yönelik ihtiyaçlarını fark eder ve böylece Arapça dersine yönelik olumlu tutum geliştirmenin ve beklenen hedeflere ulaşmanın yollarını arar. Öğrencilerin Arapça dersine ilişkin tutumlarının bazı değişkenlerle birlikte nasıl değiştiğini belirlemek ve pozitif tutum geliştirmelerine ortam sağlayacak olanaklar sunmak amacıyla çözüm önerileri geliştirmek oldukça önemlidir. Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi öğrencilerine uygulanan “Arapça Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” sonuçlarından elde edilen veriler ışığında Arapça öğretimini daha iyiye götürecektir çözüm önerileri ile yabancı dil öğreniminde başarıyı artıracak yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi beklenmektedir.

Türkiye’de İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretimi, Arapça öğretiminde ortaya çıkan sorunlar ve çözümlerine yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Bununla birlikte İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Arapça dersine yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Araştırma konumuza paralel olarak Kömürçü, Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfı öğrencileriyle sınırladığı “*İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (D.Ü.İ.F. Örneği)*” isimli çalışmasında hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça dersine yönelik tutumlarını ele almıştır. Diğer taraftan İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça öğrenmedeki motivasyon düzeylerini (Deliçay, 2005), yabancı dil öğrenme kaygılarını (Korukçu, 2012) ve Arapça öğretimine ilişkin başarılarını (Soyupek, 2014) konu edinen çalışmalar da mevcuttur.



### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Bahar yarıyılında Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Arapça hazırlık sınıfı, Arapça hazırlık okumuş 1. sınıf ve Arapça hazırlık okumamış 4. sınıf öğrencilerinin Arapça dersine yönelik tutumlarının incelenmesi şeklinde sınırlandırılmıştır.

### **Araştırmanın Problemi**

Araştırmada, “Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi lisans öğrencilerinin yabancı dil olarak Arapça dersine yönelik tutumları nelerdir?” genel problemi çerçevesinde şu alt soruların cevabı aranmıştır:

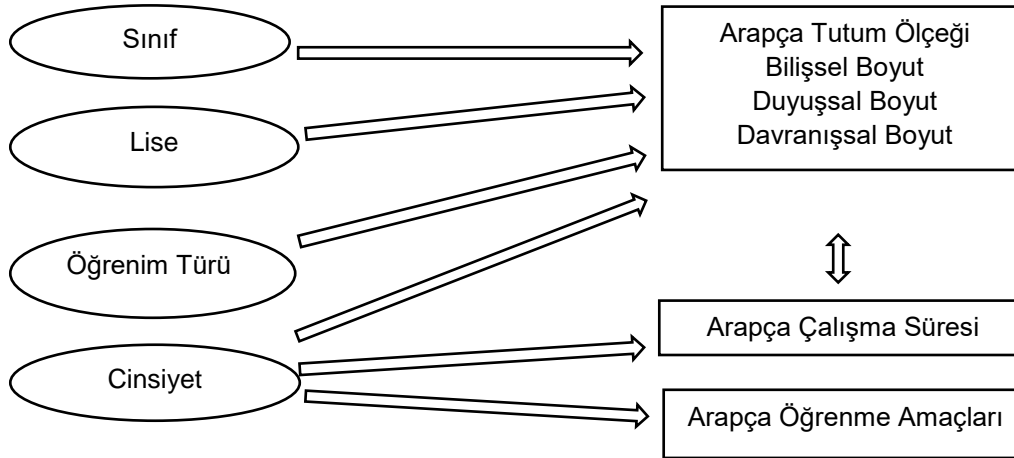
Cinsiyet ile yabancı dil olarak Arapça dersine ilişkin tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Öğretim türleri ile Arapça dersine ilişkin tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Mezun olunan lise türleri ile Arapça dersine ilişkin tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Öğrencilerin cinsiyete göre Arapçayı öğrenme amaçları ve sınav hazırlığı dışında haftalık Arapça ders çalışma saatleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Öğrenim görülen sınıflar ile yabancı dil olarak Arapça dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

#### Bağımsız Değişken

#### Bağımlı Değişken



### Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2015-2016 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arapça hazırlık sınıfı, Arapça hazırlık okumuş 1. sınıf ve Arapça hazırlık okumamış 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Ölçeğin uygulandığı ders saatinde devamsızlık yapan öğrencilerin bulunması ve ölçek sorularına çift cevap verilmesi gibi nedenlerle çalışma Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerinden 190, Arapça hazırlık okumuş 1. sınıf öğrencilerinden 156 ve Arapça hazırlık okumamış 4. sınıf öğrencilerinden 83 olmak üzere toplamda 429 kişinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Kişisel bilgiler anketinden elde edilen verilere göre örneklemin özellikleri şu şekildedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Erkek	165	38,5
Kız	264	61,5
Toplam	429	100,0

Tablo 2'de sunulan dağılıma göre öğrencilerin % 38,5'i (n=165) erkek, % 61,5'i (n=264) kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 3. Öğrenim Türüne Göre Dağılım

Öğrenim Türü	n	%
I. öğretim	232	54,1
II. öğretim	197	45,9
Toplam	429	100,0

Tablo 3'de sunulan verilere göre öğrencilerin % 54,1'i (n=232) I. öğretimde, %45,9'u (n=197) ise II. öğretimde öğrenim görmektedir.

Tablo 4. Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Dağılım

	Lise Türü	n	%
1	İmam Hatip Lisesi	179	41,7
2	Anadolu İmam Hatip Lisesi	119	27,7
3	Genel Lise	56	13,1
4	Anadolu Lisesi	53	12,4
6	Diğer	22	5,1
	Toplam	429	100,0

Tablo 4'e göre öğrencilerin % 41,7'sinin (n=179) İmam-Hatip Lisesi mezunu, % 27,7'sinin (n=119) Anadolu İmam-Hatip Lisesi mezunu, % 13,1'inin (n=56) Genel Lise mezunu, % 12,4'ünün (n=53) Anadolu Lisesi mezunu, % 5,1'i (n=22) ise diğer liselerden (Meslek Lisesi, Teknik Lise vs.) mezun oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	n	%
Arapça Hazırlık Sınıfı	190	44,3
Arapça Hazırlık Okumuş 1. sınıf	156	36,4
Arapça Hazırlık Okumamış 4. sınıf	83	19,3
Toplam	429	100,0

Tablo 5'e göre öğrencilerin % 44,3'ü (n=190) Arapça hazırlık sınıfında, % 36,4'ü (n=156) Arapça hazırlık okumuş 1. sınıfta ve % 19,3'ü (n=83) Arapça hazırlık okumamış 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada sosyo-demografik değişkenleri tespiti yönelik soruların dışında "Arapça Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Arapça tutum ölçeğimiz, Aydoslu (2005) tarafından geliştirilen "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"nin Arapça dersine uyarlanmasıyla oluşturulmuştur. Orijinali 30 madde olan Ölçeğe "İlahiyat fakültelerinin %100 Arapça eğitim vermesine taraftarım.", "İlahiyat Fakültelerinin %30 Arapça eğitim vermesine karşıyım." şeklinde iki madde daha eklenmiştir. Böylece toplamda 32 maddeden oluşan ölçek Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucu "Arapça çalışarak zamanımı boşa harcamam." (m: 30), "İlahiyatların % 30 Arapça eğitim vermesine karşıyım." (m: 31) ve "Arapça bir dil

olarak öğrenilmeli; ancak İlahiyat Fakültelerinde dersler Türkçe anlatılmalıdır.” (m: 32) şeklinde ifade edilen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Son durumda toplam 29 maddeden oluşan ölçek bilişsel (4 madde), duyuşsal (18 madde) ve davranışsal (7 madde) alt boyutlardan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6. Arapça Dersine Yönelik Tutum Maddelerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları, Faktör Yük Değerleri ve Alpha Cronbach Katsayısı

	Maddeler	Ort.	S	Faktör Yük Değerleri	Alpha Cronbach
BİLİŞSEL	10. Arapça bilmenin iş şansımı artıracığını düşünüyorum.	4,12	1,07	,65	,71
	16. Arapça bilgimi artırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.	3,59	1,32	,76	
	21. Arapçayı yaşamımda birçok şekilde kullanacağıma inanıyorum.	3,97	1,16	,83	
	24. Arapça derslerinde işlenen konular önemlidir.	3,95	1,14	,69	
DUYUŞSAL	1. Arapça sevdiğim bir derstir.	3,54	1,26	,82	,93
	4. Arapça dersinden korkuyorum.	3,06	1,44	,56	
	5. Arapça zor bir derstir.	2,43	1,34	,57	
	6. Arapça dersinde zaman çabuk geçiyor.	2,60	1,24	,72	
	7. Arapça zevkli geçen bir derstir.	2,95	1,28	,79	
	8. Mümkün olsa Arapça dersi yerine başka bir ders almak isterdim.	3,23	1,48	,69	
	12. Arapça sınavından çekiniyorum.	2,51	1,36	,55	
	13. Arapça dersini sıkıcı buluyorum.	3,27	1,30	,79	
	14. Arapça ders kitaplarına çalışmaktan hoşlanmam.	3,16	1,31	,72	

	17. İlahiyatların %100 Arapça olmasına taraftarım.	2,27	1,41	,53
	18. Arapçadan nefret ediyorum.	3,94	1,25	,80
	20. Arapça öğrenmek benim için son derece gereksizdir.	4,42	0,95	,61
	22. Arapça dersi benim için boşa zaman harcamaktır.	4,32	1,04	,62
	23. Arapça ders saatinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum.	3,19	1,44	,65
	25. Arapça derslerinde Arapça konuşmaktan hoşlanmam.	3,53	1,29	,57
	26. Arapça çalışmak sinirimi bozar.	3,73	1,24	,75
	28. Arapça dersini kaçırmak istemem.	3,43	1,28	,70
	29. Arapça ödevlerini yapmaktan zevk alırım.	2,84	1,28	,67
	2. Arapçayı kullanabileceğim web sitelerine girerim.	2,66	1,33	,69
	3. Arapça şarkılar dinlerim.	3,05	1,44	,69
	9. Türkçe altyazısız veya dublajsız Arapça filmleri izlemem.	2,69	1,38	,70
	11. Arapça hikâye kitapları okurum.	2,72	1,35	,72
	15. Arapça yayın yapan televizyon kanallarını izlerim.	2,54	1,31	,70
	19. Arapça oyunlar oynarım.	1,90	1,08	,55
	27. Arapça yazılaşabileceğim yabancı arkadaşlar edinmeye çalışırım.	2,93	1,41	,68
<b>DAVRANIŞSAL</b>				,77

Öğrencilerin Arapça dersine ilişkin ortalaması yüksek çıkan görüşlerine olumlu açıdan bakıldığında; Arapça dersini sevdikleri, Arapça dersini kaçırmak istemedikleri, Arapça bilmenin iş şansını artıracaklarını düşündükleri, Arapça öğrenmek için daha çok zaman harcamak istedikleri, Arapçayı pratikte birçok alanda kullanabileceklerine inandıkları ve Arapça dersinde işlenen konuların önemli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Olumsuz açıdan; Arapça dersinden nefret ettikleri, Arapça öğrenmenin son derece gereksiz olduğunu düşündükleri, Arapça öğrenmeyi boşa zaman harcamak olarak gördükleri, Arapça çalışmayı sinir bozucu olarak değerlendirdikleri, Arapça dersinde Arapça konuşmaktan hoşlanmadıkları, Arapça dersinden korktukları, Arapça dersini sıkıcı buldukları ve Arapça ders kitaplarına çalışmaktan hoşlanmadıkları görülmektedir.

Ortalaması düşük çıkan öğrenci görüşlerine bakıldığında; öğrencilerin Arapça oyun oynamadıkları, Arapça hikâye kitabı okumadıkları, Arapça film izlemedikleri, Arapça ödev yapmaktan hoşlanmadıkları, İlahiyat Fakültelerinin % 100 Arapça olmasına taraftar olmadıkları, Arapça sınavından çekindikleri, Arapçayı zor bir ders olarak gördükleri, Arapça dersinin zevkli geçmediğini ve Arapça dersinde zamanın çabuk ilerlemediğini düşündükleri görülmektedir.

### Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan Teknikler

Araştırmada, öğrencilerin cinsiyete göre Arapçayı öğrenme amaçları ve haftalık Arapça ders çalışma süreleri Ki kare ile, cinsiyet ve öğrenim türüne göre Arapça dersine yönelik tutumlar t-testi ile, sınıflara göre Arapça dersine yönelik tutumlar tek yönlü ANOVA ile, mezun olunan lise türüne göre Arapça dersine yönelik tutumlar ise Kruskal Wallis ve Mann Whitney U istatistiksel teknikleri ile analiz edilmiştir.

### Bulgular ve Yorum

Tablo 7. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Arapça Öğrenme Amaçları

Amaç	Cinsiyet				Toplam	
	Erkek		Kız		n	%
	n	%	n	%		
Dersten geçmek	58	35,2	63	23,9	121	28,2
Arapça konuşan toplumlarla iletişim kurmak	12	7,3	15	5,7	27	6,3
İyi bir iş bulmak	4	2,4	6	2,3	10	2,3
Dini metinleri okumak ve anlamak	48	29,1	76	28,8	124	28,9

Kariyer yapmak	9	5,5	7	2,7	16	3,7
İyi bir ilahiyatçı olmak	29	17,6	82	31,1	111	25,9
Kararsızım.	4	2,4	11	4,2	15	3,5
Diğer	1	0,6	264	1,5	5	1,2
Toplam	165	100	63	100	429	100

$X^2= 15,885$        $SD= 7$        $p= .026$

Tablo 7'de sunulan verilere göre öğrencilerin % 28,2'si (n=121) ders-ten geçmek, % 6,3'ü (n=27) Arapça konuşan toplumlara iletişim kurmak, % 2,3'ü (n=10) iyi bir iş bulmak, % 28,9'u (n=124) dini metinleri okumak ve anlamak, % 3,7'si (n=16) kariyer yapmak, % 25,9'u (n=111) iyi bir ilahiyatçı olmak amacıyla Arapça öğrendikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin % 3,5'inin (n=15) kararsız olduğu, % 1,2'sinin (n=5) ise arkadaş edinmek vs. diğer amaçlar doğrultusunda Arapça öğrendikleri anlaşılmaktadır. Ki-kare sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin Arapçayı öğrenme amaçları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 8. *Cinsiyete Göre Öğrencilerin Arapça Dersine Ayırdıkları Zaman*

Haftalık Saati	Cinsiyet				Toplam	
	Erkek		Kız		n	%
	n	%	n	%	n	%
Hiç	71	43,0	127	48,1	198	46,2
1-2 saat	51	30,9	74	28,0	125	29,1
3-4 saat	16	9,7	33	12,5	49	11,4
5-6 saat	15	9,1	12	4,5	27	6,3
7-8 saat	5	3,0	12	4,5	17	4,0
Daha fazla	7	4,2	6	2,3	13	3,0
Toplam	165	100	264	100	429	100

$X^2= 6,776$   $SD= 5$        $p= .238$

Tablo 8'e göre, derse ve sınava hazırlanma dışında öğrencilerin % 46,2'sinin (n=198) hiç Arapça çalışmadığı, % 29,1'inin (n=125) haftada 1-2 saat, % 11,4'ünün (n=49) 3-4 saat, % 6,3'ünün (n=27) 5-6 saat, % 4'ünün (n=17) 7-8 saat ve % 3'ünün (n=13) ise 7-8 saatten daha fazla Arapça çalıştığı görülmektedir. Ki-kare sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin derse ve



sınava hazırlanma dışında haftalık Arapça çalışma saatleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 9. Cinsiyete Göre Arapça Dersine Yönelik Tutumların Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	SD	t	*p
Bilişsel	Erkek	165	14,94	4,01	427		
	Kız	264	16,07	2,96			
Duyuşsal	Erkek	165	56,69	16,40	427		
	Kız	264	59,46	14,85			
Davranışsal	Erkek	165	18,17	6,63	427		
	Kız	264	18,68	5,67			
Genel Tutum Düzeyi	Erkek	165	89,81	23,92	427		
	Kız	264	94,21	20,27			

\*p< 0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 9'a göre Arapça dersine yönelik bilişsel boyutta cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [t(429) = -3,329, p<,05]. Kız öğrencilerin Arapça dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutum puanları ( $\bar{X}$ =16,07), erkek öğrencilerin Arapça dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutum puanlarına ( $\bar{X}$ =14,94) göre daha yüksektir. Bu bulgu, öğrencilerin Arapça dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Arapça dersine yönelik duyuşsal boyutta ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir [t(429) = -1,802, p>,05]. Bununla birlikte, kız öğrencilerin Arapça dersine yönelik duyuşsal boyuttaki tutum puanları ( $\bar{X}$ =59,46), erkek öğrencilerin Arapça dersine yönelik duyuşsal boyuttaki tutum puanından ( $\bar{X}$ =56,69) daha yüksektir. Aynı şekilde Arapça dersine yönelik davranışsal boyutta da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir [t(429) = -,847, p>,05]. Bununla birlikte kız öğrencilerin Arapça dersine yönelik davranışsal boyuttaki tutum puanları ( $\bar{X}$ =18,68), erkek öğrencilerin Arapça dersine yönelik davranışsal boyuttaki tutum puanlarına ( $\bar{X}$ =18,17) göre kısmen daha fazladır.

Arapça dersine yönelik genel tutum düzeyi alanında ise cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılık görülmüştür [t(429) = -2,039, p<,05]. Kız öğrencilerin genel tutum düzeyi puanları ( $\bar{X}$ =94,21), erkek öğrencilerin genel tutum düzeyi puanlarından ( $\bar{X}$ =89,81) daha yüksektir. Buradan cinsiyet faktörünün

öğrencilerin Arapça dersine yönelik tutum geliştirilmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 10. Öğretim Türlerine Göre Arapça Dersine Tutumların Karşılaştırılması

Boyutlar	Öğretim Türü	n	$\bar{X}$	S	sd	t	*p
Bilişsel	I. öğretim	232	15,62	3,12	427	-,061	,951
	II. öğretim	197	15,64	3,80			
Duyuşsal	I. öğretim	232	57,26	15,48	427	-1,643	,101
	II. öğretim	197	59,73	15,46			
Davranışsal	I. öğretim	232	18,81	6,12	427	1,190	,235
	II. öğretim	197	18,11	5,98			
Genel Tutum Düzeyi	I. öğretim	232	91,70	21,63	427	-,844	,399
	II. öğretim	197	93,49	22,07			

\*p< 0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 10'a göre Arapça dersine yönelik bilişsel [t(429) = -,061, p>,05], duyuşsal [t(429) = -1,643, p>,05 ], davranışsal [t(429) = 1,190, p>,05] ve genel tutum düzeyi [t(429) = -,844, p>,05] alanlarında öğrenim türüne göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte, bilişsel ( $\bar{X}$ =15,64) ve duyuşsal ( $\bar{X}$ =59,73) alanda II. öğretim tutum puanı, I. öğretim biliş ( $\bar{X}$ =15,62) ve duyuş ( $\bar{X}$ =57,26) alanı tutum puanından daha yüksek bulunmuştur. Davranışsal alanda ise II. öğretim tutum puanının ( $\bar{X}$ =18,11) I. öğretim tutum puanından ( $\bar{X}$ =18,81) daha az olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Arapça dersine yönelik genel tutum düzeyi puanları dikkate alındığında II. öğretim tutum puanının ( $\bar{X}$ =93,49) I. öğretim tutum puanından ( $\bar{X}$ =91,70) daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 11. Lise Türlerine Göre Öğrencilerin Arapça Dersine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması

	Mezun Olunan Lise Tür- leri	n	Sıra Ort.	s d	X <sup>2</sup>	*p	Fark- lılık
Bilişsel	a) İmam Hatip Lisesi	179	201,99	4	6,021	,198	-
	b) Anadolu İmam Hatip Lisesi	119	223,37				
	c) Genel Lise	56	228,29				
	d) Anadolu Lisesi	53	208,27				
	e) Diğer Liseler	22	257,95				
Duyuşsal	a) İmam Hatip Lisesi	179	202,68	4	20,926	,000	a-b a-e b-d d-e
	b) Anadolu İmam Hatip Lisesi	119	247,78				
	c) Genel Lise	56	211,38				
	d) Anadolu Lisesi	53	167,66				
	e) Diğer Liseler	22	261,20				
Davranışsal	a) İmam Hatip Lisesi	179	200,63	4	15,404	,004	a-b a-e b-d d-e
	b) Anadolu İmam Hatip Lisesi	119	244,00				
	c) Genel Lise	56	199,51				
	d) Anadolu Lisesi	53	193,07				
	e) Diğer Liseler	22	267,32				
Genel Tutum Düzeyi	a) İmam Hatip Lisesi	179	200,81	4	22,673	,000	a-b a-e b-d d-e
	b) Anadolu İmam Hatip Lisesi	119	248,55				
	c) Genel Lise	56	209,79				
	d) Anadolu Lisesi	53	169,87				
	e) Diğer Liseler	22	270,98				

\*p&lt; 0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 11’de sunulan verilere göre mezun olunan lise türleri arasında bilişsel boyutta [ $\chi^2$  (4-429)= 6,021, p=,198] anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte Arapça dersine yönelik duyuşsal [ $\chi^2$  (4-429)= 20,926, p=,000], davranışsal [ $\chi^2$  (4-429)= 15,404, p=,004] ve genel tutum düzeyi [ $\chi^2$  (4-429)= 22,673, p=,000] alanlarında mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farklılık, duyuşsal alanda, İHL ile

Anadolu İHL ve diğer liseler (Meslek Lisesi, Teknik Lise vs.) arasında; Anadolu İHL ile Anadolu Lisesi arasında; Anadolu Lisesi ile diğer liseler arasındadır. Davranışsal alanda farklılık, İHL ile Anadolu İHL ve diğer liseler arasında; Anadolu İHL ile Anadolu Lisesi arasında; Anadolu Lisesi ile diğer liseler arasındadır. Genel tutum düzeyi alanında ise farklılık İHL ile Anadolu İHL ve diğer Liseler arasında; Anadolu İHL ile Anadolu Lisesi arasında; Anadolu Lisesi ile diğer liseler arasındadır.

Tablo 12. Sınıflara Göre Öğrencilerin Arapça Dersine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması

	Sınıf	n	$\bar{X}$	S	sd	F	*p	Fark
Bilişsel	Hazırlık	190	15,91	3,24	2/426	6,993	,001*	Hazırlık- 1.sınıf
	1	156	15,97	3,29				
	4	83	14,38	3,92				
	Toplam	429	15,63	3,45				
Duyuşsal	Hazırlık	190	59,77	15,04	2/426	1,454	,235	-
	1	156	56,97	15,46				
	4	83	57,91	16,51				
	Toplam	429	58,39	15,50				
Davranışsal	Hazırlık	190	19,21	6,38	2/426	3,320	,037*	Hazırlık- 4.sınıf
	1	156	18,28	5,57				
	4	83	17,21	5,99				
	Toplam	429	18,48	6,06				
Tutum	Hazırlık	190	94,90	21,40	2/426	2,203	,112	-
	1	156	91,23	21,61				
	1	83	89,51	22,86				
Genel Düzeyi	Toplam	429	92,52	21,83				

\*p< 0,05 düzeyinde anlamlı

Arapça dersine yönelik bilişsel boyut [ $F(2-426)=6,993$ ,  $p<,05$ ] ve davranışsal boyutta [ $F(2-426)=3,320$ ,  $p<,05$ ] öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bilişsel alandaki farklılık Arapça hazırlık sınıfı ile Arapça hazırlık okumuş 1. sınıflar ve Arapça hazırlık okumamış 4. sınıf arasında ve Arapça hazırlık okumuş 1. sınıf ile Arapça hazırlık okumamış 4. sınıf arasındadır. Davranışsal alandaki farklılık ise Arapça hazırlık sınıfı ile Arapça hazırlık okumamış 4. sınıflar arasındadır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar açısından Arapça dersine yönelik duyuşsal boyut [ $F(2-426)=1,454$ ,  $p>,05$ ] ve genel tutum düzeyi [ $F(2-426)=2,203$ ,  $p>,05$ ] boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf türleri incelendiğinde Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerinin duyuşsal boyutta Arapça dersine ilişkin tutum puanı ortalamasının ( $\bar{x}=59,77$ ) diğer sınıf türlerinin Arapça dersine yönelik duyuşsal boyut tutum puanı ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sınıf türünü, ( $\bar{x}=57,91$ ) duyuşsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Arapça hazırlık okumamış 4. sınıf öğrencileri, ( $\bar{x}=56,97$ ) duyuşsal boyuta ait tutum puanı ortalamasıyla Arapça hazırlık okumuş 1. sınıf öğrencileri izlemektedir. Arapça dersine yönelik genel tutum düzeyi puanı incelendiğinde Arapça hazırlık sınıfı tutum puanı ortalamasının ( $\bar{x}=94,90$ ) diğer sınıf türlerinin Arapça dersine yönelik genel tutum düzeyi boyutu tutum puanı ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sınıf türünü ( $\bar{x}=91,23$ ) genel tutum düzeyi alanına ait tutum puanı ortalamasıyla Arapça hazırlık okumuş 1. sınıf öğrencileri, ( $\bar{x}=89,51$ ) tutum puanı ortalamasıyla Arapça hazırlık okumamış 4. sınıf öğrencileri izlemektedir.

Tablo 13. *Haftalık Ders Çalışma Sürelerine Göre Öğrencilerin Arapça Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*

	n	r	*p
<i>Çalışma süresi &amp; Bilişsel Boyut</i>	429	,199**	,000*
<i>Çalışma Süresi &amp; Duyuşsal Boyut</i>	429	,221**	,000*
<i>Çalışma Süresi &amp; Davranışsal Boyut</i>	429	,245**	,000*
<i>Çalışma Süresi &amp; Genel Tutum Düzeyi</i>	429	,256**	,000*

\*\* $p<,01$

Tablo 13'e göre çalışma süresi ile Arapça dersine yönelik bilişsel boyut [ $r(429)= .199$ ,  $p=.000$ ], duyuşsal boyut [ $r(429)= .221$ ,  $p=.000$ ], davranışsal boyut [ $r(429)= .245$ ,  $p=.000$ ] ve Arapçaya yönelik genel tutum [ $r(429)= .256$ ,

p=.000] arasında p<,01 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre ders çalışma süresi arttıkça hem bilişsel, duyuşsal ve davranışsal hem de Arapçaya yönelik genel tutum düzeyi artmaktadır. Bunu şu şekilde de ifade edebiliriz: Arapça dersine yönelik olumlu tutum arttıkça ders çalışma süresi de anlamlı bir şekilde artmaktadır.

### **Tartışma ve Sonuç**

#### *Öğrencilerin Arapça Dersine Yönelik Genel Tutumları*

Yapılan faktör analizine göre Arapça dersine ilişkin bilişsel alana ait “Arapça bilmenin iş şansımı artıracaklarını düşünüyorum.”, “Arapça bilgimi arttırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.”, “Arapçayı yaşamımda birçok şekilde kullanacağıma inanıyorum.” ve “Arapça derslerinde işlenen konular önemlidir.” maddelerinin tutum puanı yüksek çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin Arapça dersine karşı bilişsel alanda olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Ancak Arapça dersine yönelik duyuşsal alan maddeleri incelendiğinde; öğrencilerin Arapçayı sevmelerine rağmen Arapça dersinden korktukları, Arapça ders çalışmaktan hoşlanmadıkları, bu nedenle Arapça öğrenmeyi gereksiz gördükleri, Arapça dersinde Arapça konuşmaktan hoşlanmadıkları ve hatta Arapça ders saatinin azaltılmasını istedikleri tespit edilmiştir. Aynı şekilde öğrenciler Arapçayı sevse dahi derse ilişkin “Arapçayı kullanabileceğim web sitelerine girerim.”, “Arapça şarkılar dinlerim.”, “Türkçe altyazısız veya dublajsız Arapça filmleri izlemem.”, “Arapça hikâye kitapları okurum.”, “Arapça yayın yapan televizyon kanallarını izlerim.”, “Arapça oyunlar oynarım.” ve “Arapça yazılabileceğim yabancı arkadaşlar edinmeye çalışırım.” gibi davranışsal alana ait maddelerin ortalama puanları da düşük çıkmıştır.

Arapça dersine yönelik bilişsel alana ait maddelerin tutum puanlarının yüksek olmasına karşın duyuş ve davranış alanlarına ait madde puanları düşüktür. Duyuş ve davranış alanları puanlarının düşük çıkması, öğrencilerin dersin öğreticileri tarafından bu alanlara yönelik yeterince güdülenmediği durumuyla ilişkilendirilebilir. Öğrenciler her ne kadar Arapça dersini sevse de bu derse karşı korkularının olduğu ve dili geliştirme etkinliklerinden uzak kaldıkları söylenebilir. Bununla birlikte buradan Arapça dersine ilişkin dili geliştirmede kullanılması gereken materyallere gerektiği kadar değer verilmediği veya materyallerin gerektiği kadar kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin özellikle günlük hayatta Arapçayı kullanmaları gereği hususunda da yeterince bilgilendirilmediği söylenebilir.

Arapçayı öğrenme amaçlarına genel olarak bakıldığında öğrencilerin % 28,9'u (n= 124) "Dini metinleri okumak ve anlamak", % 25,9'u (n=111) ise "İyi bir ilahiyatçı olmak" seçeneğini işaretlemiştir. Bu durum öğrencilerin Arapça dersine inanç ekseninde değer verdiklerini göstermektedir. Diğer taraftan öğrencilerin % 28,2'si (n=121) Arapça öğrenme amacı olarak "Dersten geçmek" seçeneğini işaretlemiştir. Derse yönelik yeterince güdülenmeme, öğrencilerin derse ilişkin kaygı düzeylerini artırmakta ve Arapça dersine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Nitekim Arapça dersine yönelik "Mümkün olsa Arapça dersi yerine başka bir ders almak isterdim." şeklindeki duyuşsal alan maddesinin puanı (3,23) çıkmıştır (Bkz. Tablo 7). Ayrıca öğrencilerin derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Arapça çalışma saatlerine bakıldığında % 46,2'sinin (n=198) hiç Arapça çalışmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 8). Bu durum öğrencilerin Arapçayı öncelikli olarak sınıf geçmek veya sınavda başarılı olmak amacıyla öğrendikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin % 29,1'i (n= 125) ise haftada sadece 1-2 saat Arapça çalışmaktadır. Bu durum, dil öğrenmede önemli bir faktör olan güdülenmenin öğrenciler açısından yetersiz olmasıyla açıklanabilir.

#### *Cinsiyete Göre Arapça Dersine Yönelik Tutumlar*

Öğrencilerin cinsiyete göre Arapça dersine yönelik tutumları incelendiğinde duyuşsal ve davranışsal boyutta kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmazken bilişsel boyutta kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Bk. Tablo 9). Kömürcü (2015: 130), çalışmasında Arapça dersine yönelik bilişsel ve duyuşsal boyutta kız ve erkek öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir fark bulamazken davranışsal boyutta kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Selçuk (1997: 4) tarafından yapılan araştırmada ise kız öğrencilerin akademik başarı ve tutum puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızda Arapça dersine yönelik genel tutum düzeyi alanında benzer sonuçlara ulaşılmış ve kız öğrencilerin genel tutum puanı ( $\bar{X}$ =94,21) erkek öğrencilerin genel tutum puanından ( $\bar{X}$ =89,81)  $p<.05$  düzeyinde anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur (Bk. Tablo 9).

Öğrencilerin Arapçayı öğrenme amaçlarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır (Bkz. Tablo 7). Kız öğrencilerin Arapçayı öğrenme amaçlarında özellikle "Dini metinleri okumak ve anlamak" ile "İyi bir ilahiyatçı olmak" seçenekleri daha belirgindir. Bu durum kız öğrencilerin Arapça dersine yönelik bilişsel tutum puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olması ile uyusmaktadır (Bk. Tablo 9).

Kız ve erkek öğrencilerin derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Arapça çalışma saatleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte haftalık Arapça çalışma süresi ile Arapça dersine yönelik biliş, duyuş, davranış boyutları ile genel tutum düzeyi arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır (Bkz. Tablo 13). Dolayısıyla ders çalışma süresi arttıkça hem bilişsel, duyuşsal ve davranışsal hem de Arapçaya yönelik genel tutum düzeyinde artış meydana gelmektedir. Bir diğer ifadeyle Arapça dersine yönelik olumlu tutum arttıkça ders çalışma süresi de anlamlı bir şekilde artmaktadır.

#### *Öğretim Türüne Göre Arapça Dersine Yönelik Tutumlar*

I ve II. öğretim öğrencileri arasında Arapça dersine yönelik tutumlarda (bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve genel tutum düzeyi) anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bununla birlikte öğrencilerin Arapça dersine yönelik genel tutum düzeyi puanları dikkate alındığında II. öğretim öğrencilerinin tutum puanının ( $\bar{x}=93,49$ ) I. öğretim öğrencilerinin tutum puanından ( $\bar{x}=91,70$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 10). Benzer şekilde Kömürcü (2015: 131) tarafından yapılan çalışmada da Arapça dersine yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarda öğrenim türleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Korukçu (2012) tarafından İlahiyat hazırlık sınıflarına yönelik yapılan çalışmada I. öğretimde okuyan öğrencilerin dil yetkinlik beklentisi puanı II. öğretimde okuyan öğrencilerin dil yetkinlik puanından daha yüksek bulunmuştur. Korukçu (2012: 207) bu durumu I. öğretim öğrencilerinin YGS puanının yüksek olmasıyla ilişkilendirmekte, buradan hareketle onların dil yetkinlik beklentilerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca II. öğretim derslerinin gece gerçekleşmesi, bunun da gerek öğrencilerin gerek tüm gün ders yükümlülüğü olan öğreticilerin motivasyonunda birtakım eksikliklere neden olması gibi faktörlerin de bu hususta etkili olabileceğini belirtmektedir. Bu sonuç elde ettiğimiz bulgularla uyuşmamaktadır. Çalışmamızda II. öğretim öğrencilerinin Arapça dersine yönelik genel tutum düzeyi puanları I. öğretimden daha yüksek bulunmuştur. Bu durum Arapça dersine yönelik tutumlarda öğrenim türleri arasında farklılığın olmadığını ortaya koymaktadır. Nitekim Sarıyüpoğlu'nun (2001) Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi I. ve II. öğretim ikinci sınıf öğrencilerinin 1999-2000 öğretim yılında İngilizceye olan tutumlarını değerlendirmek amacıyla uyguladığı anket sonuçlarında da her iki grup arasında önemli bir farklılık görülmemiştir.



### *Lise Türüne Göre Arapça Dersine Yönelik Tutumlar*

Öğrencilerin lise türüne göre Arapça dersine yönelik tutumlarında bilişsel boyutta anlamlı bir farklılık tespit edilememiş olup duyuş, davranış boyutları ile genel tutum düzeyi alanında mezun olunan lise türleri arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir (Bk. Tablo 11). Arapça dersine yönelik duyuş ve davranış boyutları ile genel tutum düzeyinde İHL ile Anadolu İHL ve diğer liseler (Meslek Lisesi, Teknik Lise vs.) arasında; Anadolu İHL ile Anadolu Lisesi arasında; Anadolu Lisesi ile diğer liseler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Burada dikkat çekici olan husus Anadolu İHL ile diğer lise (teknik ve mesleki liseler) öğrencilerinin Arapçaya yönelik tutumları kuvvetliken Anadolu lisesi öğrencilerinin bu hususta daha zayıf bir tutuma sahip olmasıdır. Kanaatimizce teknik ve mesleki lise öğrencileri daha önce hiç eğitimini almadıkları Arapçayı öğrenmelerinin gerekliliğini daha fazla hissetmekte, Anadolu İHL öğrencileri ise bu konuda psikolojik hazır oluş düzeyleri daha yüksek olduğu için daha olumlu bir tavır içine girmektedir. Gözlemlerimizden edindiğimiz kadarıyla Anadolu Lisesi öğrencileri ilk planda ilahiyat dışında bir fakültede okumak istemektedirler. Bu da onları zaten düşük bir motivasyonla kayıt yaptırdıkları İlahiyat Fakültesinde Arapça dersini yine düşük bir motivasyonla öğrenmeye götürmüş olabilir.

Kömürçü (2015:133) lise türleri arasında Arapça dersine yönelik bilişsel, duyuşsal, davranışsal boyutta anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmış ve bu verileri öğrencilerin alt yapılarının derse karşı tutumlarında herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlamıştır. Bu sonuç elde ettiğimiz bulgularla uyuşmamaktadır. Deliçay (2005) ise İmam Hatip Liselerinden gelen öğrencilerin diğer lise türü mezunu öğrencilerden Arapça öğrenmeye daha iyi motive oldukları yönünde sonuca ulaşmıştır. Bu sonuç bulgularımızla uyumlu görünmektedir.

### *Sınıflara Göre Arapça Dersine Yönelik Tutum*

Öğrenim görülen sınıflara göre Arapça dersine yönelik tutumların bilişsel ve davranışsal boyutunda anlamlı farklılıklar görülmüştür (Bk. Tablo 11). Arapça dersine yönelik bilişsel alandaki farklılık Arapça hazırlık sınıfı ile Arapça hazırlık okumuş 1. sınıflar ve Arapça hazırlık okumamış 4. sınıf arasında; Arapça hazırlık okumuş 1. sınıf ile Arapça hazırlık okumamış 4. sınıf arasındadır. Davranışsal alandaki farklılık ise Arapça hazırlık sınıfı ile Arapça hazırlık okumamış 4. sınıflar arasındadır. (Bk. Tablo 12) Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça dersine yönelik davranış puanı ( $\bar{x}=19,21$ ), Arapça hazırlık okumamış 4. sınıf öğrencilerinin davranış puanından ( $\bar{x}=17,21$ ) daha fazladır.

Yine Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerinin ( $\bar{x}=15,91$ ) ve Arapça hazırlık okumuş 1. sınıf öğrencilerinin ( $\bar{x}=15,97$ ) Arapça dersine karşı biliş puanı, Arapça hazırlık okumamış 4. sınıf öğrencilerinin biliş puanından ( $\bar{x}=14,38$ ) daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum Arapça hazırlık okuyanların genel tutum düzeyinde Arapçaya karşı daha olumlu bir tavır içinde oldukları anlamına gelmektedir.

Arapça dersine yönelik duyuş ve genel tutum düzeyi alanlarında ise sınıflar arası anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir (Bkz. Tablo 12). Bununla birlikte öğrencilerin Arapça dersine yönelik duyuşsal boyutta, en yüksek tutum puanının ( $\bar{x}=59,77$ ) Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerine, en düşük tutum puanının ise ( $\bar{x}=56,97$ ) Arapça hazırlık okumuş 1. sınıflara ait olduğu görülmektedir. Arapça dersine yönelik genel tutum düzeyi alanı puanları incelendiğinde ise en yüksek tutum puanının ( $\bar{x}=94,90$ ) Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerine, en düşük tutum puanının ise ( $\bar{x}=89,51$ ) Arapça hazırlık okumamış 4. sınıflara ait olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının diğerlerinden daha düşük çıkmasında, son sınıf öğrencilerinin mesleki anlamda istihdam sağlama endişeleri ile öğreticilerin ders anlatımındaki metot ve yaklaşımının etkili olduğunu söyleyebiliriz. Aynı şekilde Deliçay, çalışmasında İlahiyat Fakültesine yeni gelen öğrencilerin Arapça dersine daha iyi motive olduğu sonucuna ulaşmış ve bu durumu Fakülteye yeni başlayan öğrencilerin öğrenme heyecanının diğer öğrencilerden daha fazla olmasıyla açıklamıştır (2005: 71).

### Öneriler

- Öğrencilere İlahiyat Fakültelerinde Arapçanın hangi amaçlarla öğretildiği hatırlatılmalıdır. Bununla birlikte öğrencilere dersin hedeflerinden bahsedilerek ders sonunda beklenenin sonucun farkına varmaları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin Arapça dersine ilişkin tutum seviyelerini artırmak için öncelikle öğrenci seviyelerinin ve öğretim hedeflerinin gerçekleşmesini kolaylaştıran veya zorlaştıran öğrenciye ait birtakım bireysel özelliklerin dersin öğreticileri tarafından bilinmesi gerekir.
- Öğreticiler, yabancı dil öğretimi alanındaki gelişmeleri takip ederek derslerinde yeni yöntem ve materyalleri etkin olarak kullanmalı ve öğrencilerin Arapça dersine yönelik tutumlarını geliştirecek öğretim stratejileri seçmelidir.

- Öğrencilerin Arapça bilme düzeylerinin farkına varmalarını sağlamak amacıyla düzey belirleme sınavı yapılabilir. Bu sayede öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükseltmek için neler yapabileceklerini düşünmeleri sağlanarak problem çözme becerileri geliştirilir.
- Hazırlık sınıfında öğrencilere seviye tespit sınavı yapılmalı ve Arapça yeterlilik düzeylerine uygun sınıflara yerleştirilmeleri sağlanmalıdır. Çünkü İlahiyat fakültelerinde İmam-Hatip veya Anadolu İHL gibi Arapça öğretimi yapılan liselerden mezun olmayan öğrenciler de öğrenim görmektedir. Diğer lise türünden mezun olmuş ve İlahiyat fakültesine yerleşmiş bir öğrenci, arkadaşlarının kendinden daha iyi seviyede olduğunu düşünerek dili öğrenmeye dair özgülven eksikliği yaşayabilir.
- Hazırlık sınıflarında Arapça öğretime başlamadan önce öğrencilerin yetkinlik beklentilerinin yükseltici, yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerini düşürücü etkinlikler yapılmalı ve öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Öğrencileri derse ve sınava hazırlanma haricinde daha fazla Arapça çalışmaya teşvik etmek için ders hocası ve öğrencilerin katılabileceği çeşitli seminerler, konferanslar ve paneller düzenlenebilir. Bunların yanında, öğrencilerin ders dışında Arapçayı kullanıp geliştirebilecekleri Arapça alt yazılı film gösterimi, yarışma, tiyatro gibi etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca öğrencilerin okulda bireysel olarak çalışabilecekleri dil laboratuvarı, video odası ve çeşitli Arapça kitap, gazete ve dergilere ulaşabilecekleri okuma odaları tertip edilebilir.

## Kaynakça

- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil (Ana çizgileriyle dilbilim)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (B.E.F. örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2005). *La construction sociale de la realite*. (Traduit par Pierre Taminioux). Paris: Armand Colin.
- Cebeci, S. (1999). Cumhuriyet döneminde yüksek din öğretimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 227-235.
- Civelek, Y. (1998). Türkiye’de Arapça öğretimine dair bazı teklifler–Riyad Arap Dili Enstitüsü örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (2), 225-283.
- Deliçay, T. (2005). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Arapça öğrenmedeki motivasyon düzeyleri (Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği). *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 59-74.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğan, C. (2000). Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde öğrenim-öğretim konusu ve aracı olan dil orjinli sorunlar ve çözüm yolları. *EKEV Akademi Dergisi*, 2 (3), 147-168.
- Heidegger, M. (2002). *Hümanizm üzerine mektup: Hümanizmin özü* (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar (Sosyal psikolojiye giriş)*: İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Korukcu, A. (2012). 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*, 2 (17), 191-211.
- Koştaş, M. (1999). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü bugün). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 141-184.
- Kömürcü, A. (2015). İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (D.Ü.İ.F. örneği). *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (3), 120-140.
- Öcal, M. (1986). İlahiyat Fakültelerinin tarihçesi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 111-123.
- \_\_\_\_\_, M. (2008). *Tanıkların dilinden Cumhuriyet dönemi din eğitimi ve dini hayat*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Özdemir, A. (2004). İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminin gerekliliği, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (10), 27-47.
- Sâlih, S. (1994). *Dirâsât fî fıkhi'l-luğa*. Beyrut: Dâru'l-İlmi li'l-Melâyîn.
- Sarıyüpoğlu, N. (2001). *An evaluation of students' attitudes and motivation toward English as a foreign language at Fırat University*. Yayınlan-

- mamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Selçuk, E. (1997). *İngilizce dersine karşı tutum ile bu dersteki akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Silah, M. (2005). *Sosyal psikoloji davranış bilimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Soysaldı, M. (2010). Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminde karşılaşılan problemler ve çözüm yolları. *EKEV Akademi Dergisi*, (45), 247-279.
- Soyupek, H. (2004). *İkinci Meşrutiyet'ten günümüze kadar Türkiye'de Arapça öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- \_\_\_\_\_, H. (2014). İlahiyat Fakülteleri hazırlık sınıflarında yürütülen Arapça öğretimine ilişkin öğrenci başarılarının tespit edilmesi: Isparta İlahiyat Fakültesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (32), 71-87.
- Watson, J. (2002). *The phonology and morphology of Arabic*. New York: Oxford University Press.
- Zengin, Z. S. (2011). *Medreseden Darülfünuna Türkiye'de yüksek din eğitimi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160818.pdf> (Erişim tarihi: 08.09.2016)
- <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/10/20131019.pdf> (Erişim tarihi: 21.10.2016).

**Examining the Attitudes of the Students of Faculty of Divinity  
Towards the Arabic Lesson  
(The Case of The Faculty of Divinity, Çukurova University)**

**Citation/©-** Özcan, Y.- Yapıcı, A. (2016). Examining the Attitudes of the Students of Faculty of Divinity Towards the Arabic Lesson (The Case of The Faculty of Divinity, Çukurova University), *Çukurova University Journal of Faculty of Divinity*, 16 (2), 113-142.

**Abstract-** *The subject of this research is to examine the attitudes of the students of the Faculty of Theology towards Arabic lesson. The sample of the research consist of 429 students who are in preparatory and undergraduate education in the spring semester of 2015-2016 academic year in Çukurova University Faculty of Divinity. The independent variables of the study are gender, high school they graduated from, type of education (daytime or evening education) and class types in which they are trained. Data were gathered from the "Attitude Scale towards Arabic Lesson" adapted from Aydoslu's (2005) "Attitude Scale towards English Lesson" and the questions about opinions on objectives of learning Arabic. The findings are as follows: There were no difference in the behavioral and the affective dimensions of the attitudes towards the Arabic lesson by gender. However, a significant difference was found in favor of female students in the cognitive dimension. In the same way, there is a significant difference in the aims of learning Arabic for students by sex. However, the weekly study period for Arabic lessons did not differ between male and female students. There was also no significant difference in the attitude scores towards Arabic lesson among types of learning. As a result of the analysis made according to the graduated high school type, the level of affective, behavioral and general attitude differed. At this point, it is seen that there was no significant difference in cognitive dimension. In analyzes made according to classes, while there was no significant difference in cognitive and behavioral dimensions, a significant difference was observed at the level of affective and general attitude in favor of the Arabic preparation class.*

**Keywords-** *Faculty of Divinity, language, attitude, Attitude scale towards Arabic lesson*