



**İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ARAPÇA DERSİNE
KARŞI TUTUMLARI**

Göze Yılmaz

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Göze

Soyadı : Yılmaz

Bölümü : Arapça Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça Dersine Karşı Tutumları

İngilizce Adı: Attitudes Towards Arabic Language Course Of Imam Hatip High School Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Göze YILMAZ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Göze YILMAZ tarafından hazırlanan “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça Dersine Karşı Tutumları” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. İbrahim ÖZAY
Arap Dili Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Murat ÖZCAN
Arap Dili Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Gürkan DAĞBAŞI
Yabancı Diller, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 23/ 06/2023

Bu tezin Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Sevgili eşim Zakir ve biricik oğullarım Mahmut Rıdvan ve Ahmet Emreye

**İMAM HATİP LİSESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN ARAPÇA DERSİNE
KARŞI TUTUMLARI
(Yüksek Lisans Tezi)**

Göze Yılmaz
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz, 2023

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Ankara'daki İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Arapça dersine karşı tutumlarını ölçmektir. Öğrenci tutumları; cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, öğrenim gördükleri okul ve Arapça öğrenme amaçları ölçütlerine göre değerlendirilecektir. Uygulamamızda, geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış “İngilizce Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği” kullanılacaktır. Ölçekteki İngilizce tutum maddeleri Arapçaya uyarlanmıştır. Çalışmamızda, tutum ölçümü uygulamalarında kullanışlılığı ve güvenilirliği bakımından en çok tercih edilen ölçek tipi olan “Likert Tipi Ölçek” ten istifade edilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip Lisesi, Keçiören Fatih Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim gören 10., 11. ve 12. sınıftan öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulamaya 200 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın problemine ilişkin veriler, kişisel bilgiler anketi ve Arapça Tutum maddeleri ile elde edilmiştir. Araştırma verileri SPSS 22.0 bilgisayar paket programında çözümlenmiştir. ANOVA, t testi, Bonferonni testi gibi teknikler kullanılmıştır. Çalışmamızın çözümleme sonucuna göre; öğrencilerin Arapça dersine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında bilişsel boyutta anlamlı bir ilişki vardır. Kız öğrencilerin Arapça dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutum düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul ile Arapça dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak da az da olsa Keçiören İmam Hatip Lisesinin oranlarında bir fark olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf ile Arapça dersi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 10. Sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara oranla daha olumlu tutum sergiledikleri gözlenmiştir.



Anahtar Kelimeler : Tutum, Tutum Ölçeği, Arapça Dersi
Sayfa Adedi : xiii + 62
Danışman : Doç. Dr. İbrahim ÖZAY

**ATTITUDES TOWARDS ARABIC LANGUAGE COURSE OF İMAM
HATİP HIGH SCHOOL STUDENTS
(M.S Thesis)**

Göze Yılmaz

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2023

ABSTRACT

This research aims to measure the attitudes of students studying at Imam Hatip High Schools in Ankara towards Arabic lessons. Student attitudes; will be evaluated according to the criteria of gender, the class they are studying, the school they are studying, and their Arabic learning objectives. Our application will use the "English Affective Domain Attitude Scale" with proven validity and reliability. The English attitude items in the scale were adapted to Arabic. Our study used the "Likert Type Scale," the most preferred scale type in terms of its usefulness and reliability in attitude measurement applications. The study population of research consists of 10th, 11th, and 12th-grade students studying at Ankara Mamak Anatolian Imam Hatip High School, Keçiören Fatih Anatolian Imam Hatip High School, and Tevfik İleri Anatolian Imam Hatip High School. Two hundred students participated in the application. The data related to the research problem were obtained with the personal information questionnaire and the Arabic Attitude items. Research data were analyzed in SPSS 22.0 computer package program. Techniques such as ANOVA, t-test, and Bonferonni test were used. According to the analysis result of our study, there is a significant cognitive relationship between students' attitudes towards the Arabic lesson and their gender. Female students' cognitive level of attitudes toward Arabic lessons was higher than male students. There was no significant difference between students' attitudes towards the school they studied and the Arabic course. However, it can be said that there is a slight difference in the rates of Keçiören Imam Hatip High School. A significant relationship was found between the class in which the students studied and the Arabic course. It has been observed that 10th-grade students have more positive attitudes than other classes.



Keywords : Attitude, Attitude Scale, Arabic Language Course.
Page Number : xiii + 62
Supervisor : Doç. Dr. İbrahim ÖZAY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	5
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem	6
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
BÖLÜM II.....	8
YÖNTEM.....	8
2.1. Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri.....	8
2.2. Evren	9

2.3. Veri Toplama Teknikleri.....	13
2.4. Verilerin Analizi.....	13
BÖLÜM III	14
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	14
3.1. Tutum, Tutumun Tanımları, Tutumun Öğeleri.....	14
3.1.1. Tutum Kavramı.....	14
3.1.2. Tutumun Tanımları	16
3.1.3. Tutumun Öğeleri.....	17
3.1.3.1. Bilişsel Öğeler.....	17
3.1.3.2. Duyuşsal Öğeler.....	18
3.1.3.3. Davranışsal Öğeler	18
3.2. Tutumu Etkileyen Faktörler	19
3.2.1. Ebeveyn Tutumları	19
3.2.2. Okul Ortamı	19
3.2.3. Öğretmenin Tutumu	20
3.2.4. Öğretim Yöntemleri.....	20
3.3. Tutumların Ölçülmesi.....	21
3.3.1. Toplamalı Sıralama Ölçeği (Likert Ölçeği)	21
3.4. Öğrenme.....	22
3.4.1. Güdü (Motivasyon)	22
3.4.2. Duyuşsal Alan	23
3.4.3. Öğrenme Psikolojisi	25
3.4.3.1. Davranışsal, Sosyal, Bilişsel ve Hımanist Yaklaşımlar	26
3.4.3.1.1. Davranışçı Yaklaşım	26
3.4.3.1.2. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı.....	28
3.4.3.1.3. Bilişsel Yaklaşım	28

3.4.3.1.4. İnsancıl Yaklaşım	31
BÖLÜM IV	32
BULGULAR VE YORUMLAR.....	32
4.1. Araştırmanın Bulguları	32
4.1.1. Kişisel Bilgiler Anketi	32
4.1.2. Arapça Dersine Yönelik Tutum Anketi	41
4.2. Yorumlar.....	45
4.2.1. Cinsiyete Göre Tutum	47
4.2.2. Okul Faktörüne Göre Tutum.....	47
4.2.3. Sınıf Faktörüne Göre Tutum	48
BÖLÜM V	49
SONUÇ	49
5.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler	50
KAYNAKLAR.....	52
EKLER.....	57
EK-1. Tutum Ölçeği Anketi	58

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Arapça Öğrenme Tercihlerinin Okul Faktörüne Göre Dağılımı</i>	32
Tablo 2. <i>Arapça Öğrenme Tercihlerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Dağılımı</i>	37
Tablo 3. <i>Arapça Öğrenme Tercihlerinin Sınıf Faktörüne Göre Dağılımı</i>	39
Tablo 4. <i>Arapça Öğrenmeye Karşı Tutumların Cinsiyet Okul ve Sınıf Farklılıkları Faktörüne Göre Dağılımı</i>	42
Tablo 5. <i>Arapça Dersine Yönelik Bilişsel Boyutta Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örnek Testi (Independent Sample t-Test)</i>	43
Tablo 6. <i>Arapça Dersine Yönelik Bilişsel Boyutta Tutum Puanlarının Okul Farklılığına Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	43
Tablo 7. <i>Arapça Dersine Yönelik Bilişsel Boyutta Tutum Puanlarının Sınıf Farklılığına Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	44
Tablo 8. <i>Çoklu Kıyaslamalar Bonferroni Testi Sonuçları</i>	45

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesi Binası.....	9
Şekil 2. Mamak Anadolu İmam Hatip Lisesi Binası.....	11
Şekil 3. Keçiören Anadolu İmam Hatip Lisesi Binası	12
Şekil 4. Mamak A.İ.H.L ’deki öğrencilerin Arapça öğrenme tercihlerinin yüzdelerik dilimi	33
Şekil 5. Tevfik İleri A.İ.H.L’deki öğrencilerin Arapça öğrenme tercihlerine göre yüzdelerik dilimi	34
Şekil 6. Keçiören Fatih A.İ.H.L’deki öğrencilerin Arapça öğrenme tercihlerine göre yüzdelerik dilimi	35
Şekil 7. Uygulamaya katılan bütün okulların Arapça öğrenme tercihlerine göre yüzdelerik dilimleri.....	36
Şekil 8. Cinsiyet faktörüne bağlı olarak kız öğrencilerin Arapça öğrenme tercihlerinin yüzdelerik dilimi	37
Şekil 9. Cinsiyet faktörüne bağlı olarak erkek öğrencilerin Arapça öğrenme tercihlerinin yüzdelerik dilimi	38
Şekil 10. Sınıf faktörüne bağlı olarak 10. sınıf öğrencilerinin Arapça öğrenme tercihlerinin yüzdelerik dilimi	39
Şekil 11. Sınıf faktörüne bağlı olarak 11. sınıf öğrencilerinin Arapça öğrenme tercihlerinin yüzdelerik dilimi	40
Şekil 12. Sınıf faktörüne bağlı olarak 12. sınıf öğrencilerinin Arapça öğrenme tercihlerine göre yüzdelerik dilimi	41

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanoğlu kainattaki en özel varlıktır. Diğer canlılardan farklı olarak da bazı özelliklerle dünyaya gelmektedir. Bu özelliklerin başında da dil ve konuşma gelmektedir. İnsanoğlu dil öğrenme kabiliyeti ile doğmaktadır. İnsan diğer insanlar ile ilişkilerini dil ile sağlamakta ve sürdürmektedir.

Dünya giderek küçülmekte, uluslararası ilişkiler her geçen gün gelişmektedir. Ülkeler arası sosyal, kültürel, ticari vb. ilişkiler dil sayesinde sağlanmaktadır. Bu da insanların yeni diller öğrenmesini gerektirmektedir.

Arapça, Ortadoğu bölgesinde bulunan ülkelerin ve bazı Afrika ülkelerinin resmi dilidir. Ayrıca Birleşmiş Milletlerde kullanılan beş resmi dilden biri olması sebebiyle ülkemizin siyasi, ticari ve askeri ilişkileri bakımından da önemli bir konumdadır. Coğrafi olarak ülkemizi çevreleyen Irak ve Suriye'nin resmi dillerinin Arapça olması, ayrıca bugün Arapça konuşan ülkelerin bundan yüz sene önce Osmanlı Devleti'nin yönetimi altında olması Arap Dili'ni ülkemiz için vazgeçilmez kılan sebeplerden birkaçıdır. Bu sebeplerden ötürü Arapçanın ülkemizde etkin bir şekilde öğrenilmesi ve öğretilmesinin gerekliliği oldukça açıktır.

Arapça, Kur'an-ı Kerim'in dili olması sebebiyle hem İslam Dünyası hem de bir İslam Ülkesi olan ülkemiz açısından kutsal bir öneme sahiptir.

...Bu durum, söz konusu dilin ülkemiz ve özellikle de yükseköğretim sistemi içerisinde öğretime konu edilmesini zaruri kılmaktadır. Ülkemizin bu dili konuşan ülkelerle, tarihi, kültürel, siyasi ve sosyal ilişkilerinin bulunması, Arapçanın Dünya dilleri arasında en çok kullanılan beşinci dil olması ve köklü bir kültür ve medeniyet dili olması, bu dili ülkemiz bilim ve kültür çalışmaları açısından vazgeçilmez kılmaktadır (Korukçu & Acuner 1997, s.193).

Arap dilinin öğretimi İmam Hatip Liselerinde öncelikli öneme sahiptir. Çünkü Arapça, İmam Hatip liselerinde mesleki eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. İslam medeniyetinin temel kaynakları olan Kur'an-ı Kerim ve Peygamber Efendimiz Hz. Muhammed (S.A.V)'in

sünneti seniyyesi ile ilgili kaynaklar Arap dilinde yazılmıştır. Ayrıca İslami ilimleri öğrendiğimiz temel kaynaklar da Arapça'dır. Bu nedenle, Kur'an-ı Kerimi ve İslami ilimleri daha iyi anlamada, kişinin tefekkür ve idrakının açılmasında Arap dili bir anahtar vazifesi görmektedir.

19. yüzyılın son çeyreğine kadar imam ve hatipler de medrese, darülkurra ve darulhadis gibi eğitim kurumlarında yetişmekteydi. Ancak Tanzimat döneminden sonra ihtisasa yönelik kurumların açılması ile bu kurumlar yetersiz kalmaya başladı. Bu nedenle sadece imam ve hatip yetiştiren okullara ihtiyacın artması ile 1882 yılında evkaf müfettişi Hüseyin Tevfik Efendi'nin girişimleri sonucunda Menşe-i Eimme ve Huteba isimli okullar açılmıştır. Yalnız ömrü 5-6 yıl olmuştur (Döğüş, 2022, s. 1).

Daha sonra Osmanlı döneminde imamlara idari görevler verilmesi nedeniyle, İmam ve Hatip yetiştirmek üzere 1913'de açılan "Medresetü'l Eimme ve'l-Huteba" isimli okullar açılmıştır. Mart 1924 güne ve 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu ile Türkiye'deki bütün eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlandı. Aynı kanundaki 4. Madde ile din görevlilerini yetiştirme görevi de Milli Eğitim Bakanlığı'na verildi. Buna bağlı olarak 29 İmam ve Hatip Mektebi açıldı. İmam Hatip Mektepleri'nin sayısı ilerleyen yıllarda giderek düştü ve 1930 yılında da tamamen kapatıldı. Önce Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurslar ile imam ve hatip yetiştirmeye devam edildi. Daha sonra yetersiz gelmesi nedeniyle tekrar 1953 601 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Müdürler Komisyonu kararı ile Adana, Ankara, İstanbul, Isparta, Kahramanmaraş, Kayseri ve Konya'da birer İmam ve Hatip Okulu açıldı (Yüksel & Kireççi, Özay, 1994).

Türkiye'de Arapça Öğretimi gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Arapça öğretimi için imam-hatip okullarında okutulmak üzere, 1950 yılında bir müfredat hazırlanmıştır. Bu öğretim programı metin ve gramer ağırlıklı olarak düzenlenmişti. Gramer dersinde dini muhtevalı metinlerin bulunduğu bir kitap okutulmaktaydı (Soyupek, 2004, s. 240).

1973 yılında ise İmam Hatip Liselerindeki meslek derslerinden biri olarak kabul edilen Arapça dersi için; 1, 2, 3 ve 4. sınıflar için ayrı ayrı ders başlıklarının konuları dilbilgisi konularından oluşmaktaydı (İşler, 2007, s. 647).

1984 yılında hazırlanan Arapça öğretim programında ise; İmam Hatip Lisesi, orta ve lise kısmı için ilk üç sayfada Arapça öğretimi ile ilgili açıklamalar ve Arapça dersinin genel amaçları verilmiştir. Diğer sayfalarda ise Arapça dersine ait çerçeve konuları yer almaktadır. Ayrıca kitapların nasıl olması gerektiği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir (Özcan, 2012, s. 38).

1998 yılında, İmam Hatip Liselerindeki öğretim süresi hazırlık artı üç yıl olarak değişmesi üzerine yeni bir program geliştirilmiştir. 43 sayfalık bir Arapça Öğretim Programı kabul edilmiştir. Daha önceki programlara göre oldukça kapsamlı bir programdır. Özel-genel amaçlar, dersin içeriği, temel becerilerin öğretilmesi ve işlenişle ilgili açıklamalar bulunmaktadır. Hazırlık sınıfı programı da ayrıca bir çizelge şeklinde yer almaktadır (Özcan, 2012, s. 39).

2006 yılında, İmam Hatip Liseleri Arapça Dersi Öğretim Programı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün oluşturduğu bir komisyon tarafından 9, 10, 11 ve 12. sınıflar için hazırlanmıştır. Çünkü bu sene hazırlık sınıfları kaldırılmış ve liseler dört yıla çıkarılmıştır (İşler, Kaleli, Işık, Demirci & Zompoğlu, 2008).

2011 yılında, Mesleki Arapça Dersi (11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı hazırlanmıştır. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde olması, eğitime yönelik ihtiyaçlar ve etkenler bakımından Türkiye'de Arapça öğretiminin yeni yaklaşımlarla düzenlenmesini gerekli kılmıştır. Avrupa Konseyi tarafından yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için yeni standartlar getiren Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni dikkate alınarak hazırlanmıştır. Avrupa Ortak Başvuru Metninde, dilde yeterlilik düzeyi A1-C2 olarak belirtilmiştir. Bütün Avrupa ülkelerinde geçerli bir sistemdir. Bundan dolayı bütün yabancı dil dersi öğretim programları hazırlanırken temel kaynak olarak alınabilir. Buna göre hazırlanan Arapça Hazırlık Sınıfı Öğretim Programı ile yıl sonuna kadar ulaşılması gereken eşik seviye B1 olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin yıl sonunda temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde Arapça öğrenmiş olmaları hedeflenmiştir (Özcan, 2015, s. 90-91).

2012 yılında, Ortaöğretim 1, 2, ve 3. Yabancı Dil Arapça Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar için hazırlanan Arapça Öğretim Programı'dır. 29.06.2012 tarihinde Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanmıştır. Bu program, öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alan, bilişsel-duyuşsal-psikomor alanlar ile ilgili, iletişimsel ve çalışma becerilerini ve kültürler arası ilişkileri geliştirme kabiliyetini temel alarak oluşturulmuştur (Özcan, 2015, s. 91).

Öğretim Programı; öğrenci davranışlarında istenilen değişiklikleri meydana getirmek için yapılan ayrıntılı planlamaları ifade eder. Bir başka deyişle öğrencilerden beklenen öğrenmeyi sağlamak için düzenlenmiş faaliyetlerin tümü olarak tanımlanabilir (Doğan, 1974, s. 122).

Türkiye’de hazırlanan Arapça Öğretimi Program çalışmaları zamanla iyileştiği görülmektedir. Ayrıca hazırlanan müfredatların Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne uygun olarak düzenlenmesi ile de dünya ile birlikte hareket edilen bir sisteme geçilmiştir. Öğretmenlerin de yeni hazırlanan müfredatlara uyum sağlaması için çalışmalar planlanabilir.

İmam Hatip Okulları’nın eğitim programları hem mesleki hem de yükseköğrenime yöneliktir. İmam Hatip Meslek Dersleri içinde Arapça bir anahtar konumundadır. Öğrencilerin bu okulları sevmeleri ve devam etmeleri için Arapça’nın önemli bir rolü vardır. Bu okullar günümüzde mesleki eğitimin yanında, yoğunlaştırılmış dil eğitimi veren okulların arasında da yer almaktadır. Toplumun ve özellikle bu okulları tercih eden ailelerin zihninde İmam Hatip okulları Arapça ile bütünleşmiş okullardır. Bir çok aile bu nedenle çocuğu için bu okulları tercih etmektedir. İmam Hatip liselerinde 11 ve 12. sınıflarda haftada üçer saat Arapça dersi bulunmaktadır. Ayrıca seçmeli dersler kapsamında da programlanmıştır. İmam hatip ortaokullarında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda Arapça dersleri haftada iki saat ve ayrıca seçmeli olarak planlanabilmektedir.

Türkiye’de Arapça ders saatlerinin yetersizliği, derslerin gramer yöntemi ağırlıklı işlenmesi, Arapça’nın öğrenilmesi güç bir dil olarak tahayyül edilmesi, öğrencilerin Arap diline karşı yeteri kadar ilgi duymaması, her eğitim kurumunda aynı ders kitabının okutulmaması gibi durumlar her zaman eleştirilmektedir (Soysaldı, 2010, s. 247). Türkiye’de Arapça öğretiminde çoğunlukla dilbilgisi kurallarını ezberletme ve metin okumalarında da bu kuralların ezberlenmesine yönelik uygulamalar yapılmıştır. Günümüzde çocukların ve gençlerin öğrenme tarzları değişmiştir ve bu metotlar yetersiz kalmaktadır (Akyüz, 2014, s. 26; Candemir, 2011, s. 20). Aynı zamanda çoğu öğrenciyi dil öğrenmeye motive etmede başarısız olmaktadır. Özellikle de Dijital dünyanın etkisi altında kalan çocuklar için daha güncel metotlar denenebilir.

Eğitimde öğrenci başarısını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörleri; öğretmen, veli, okul ortamı ve çevre olarak sayabiliriz. Yalnız bu faktörlerin en başında öğrenci gelmektedir. Öğrencinin ilgisi, öğrenmeye karşı motivasyonu ve disiplini, okula, öğretmenlerine, derse karşı tutumu ve sevgisi bütün öğrenim hayatı boyunca etkili olacaktır. Öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca akademik başarılarının ivmeli bir şekilde arttırılabilmesi için derslere karşı tutumlarının eğitimciler tarafından önceden tespit edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin Arapça dersine karşı tutumu, öğrencilerin Arapça dersindeki başarılarını doğrudan etkileyeceğinden öncelikle bu derse karşı tutumları eğitici tarafından tespit edilmeli, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim ortamları buna göre düzenlenmelidir.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşen bir köy haline gelen dünyada birden fazla yabancı dilde iletişim kurabilmek kaçınılmaz olmuştur. Türkiye’de dil eğitimi yolculuğu ilk okul sıralarında başlayarak yükseköğretim kurumlarına kadar devam etmektedir. Dil eğitimi yolculuğu bu kadar uzun olmasına rağmen dili konuşabilmek noktasında istenilen seviyeye ulaşılamamaktadır.

Ülkemizde Arapça öğrenimi ve öğretimi konusunda da zorluklar yaşanmaktadır. Bu zorlukların altında farklı sebepler bulunmaktadır. Öğrenciden kaynaklanan sebeplerin bazıları şu şekilde sıralanabilir; Arapça öğrenmeye karşı endişeli, ön yargılı, ilgisiz, çekingen ve olumsuz tutumlar sergilemeleri. Öğrencilerin bu dile olan kaygı ve endişelerine karşı çalışmalar yapılabilir. Böylece motivasyonları arttırılabilir (Polat,Uçar&Karani, 2016, s.50). Öğrencilerin yabancı dil öğreniminin önemi ile ilgili yeterince bilgilendirilmemeleri derse karşı hazırbulunuşluklarını etkilemektedir. Günlük planlı ve devamlı bir çalışma sistemlerinin olmaması bu sebeplerden bazıları olabilir. Öğretmenden kaynaklı sebepler ise; doğru metot ve yöntemlerin uygulanmaması, ders-araç ve gereçlerinin etkin kullanılamaması, öğretmenlerin yeni nesile uygun sistemlere göre mesleki ve kişisel olarak kendini geliştirmemesi ve yeniliklere kapalı olması, eğitim ortamlarının dil öğrenimi için hazır hale getirilmemesi, öğrencinin dikkatini çekmek için çaba harcanmaması, Arapça dersini sevdirmeye konusunda yeterli olmamaları sayılabilir.

Buradan yola çıkarak, İmam Hatip Liselerinde zorunlu ders olarak okutulan Arapça dersine yönelik tutumların ölçülmesi ve değerlendirilmesi, Arapça öğretiminde başarıyı arttırmak ve öğrencilere dersi sevdirmek adına önem arz etmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı İmam Hatip Liselerindeki öğrencilerin Arapça dersine karşı tutumlarını belirlemektir. Tutum kavramı duyuşsal alanın içine giren bir kavramdır. Bu nedenle bu çalışmada duyuşsal alana ait bir ölçek kullanılarak öğrencilerin tutumlarını ölçmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada aşağıda verilen sorulara cevap aranacaktır:

- 1- Farklı çevrelerde bulunan İmam Hatip Liselerindeki öğrencilerin Arapça dersine karşı tutumları değişiklik göstermekte midir?
- 2- 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin Arapça dersine karşı tutumlarında farklılık var mıdır?
- 3- Öğrencilerin cinsiyetleri ile Arapça dersine karşı tutumları arasında ilişki var mıdır?

- 4- Öğrencilerin Arapçayı öğrenme amaçları Arapça dersine karşı tutumlarını etkilemekte midir?

1.3. Önem

Öğrenme ve öğretme süreci eğitimin başlıca öğelerindendir. Öğrenme kısaca kişideki davranış değişikliği olarak tanımlanabilir. Öğrenmeyi etkileyen faktörlerin başında öğrenen kişinin derse karşı tutumu, motivasyonu gelmektedir. Kişinin öğrenme için gerekli fiziksel, ruhsal ve bilişsel olgunluğa ermesi önemli bir durumdur. Son yıllarda öğrenme için duyuşsal ve ruhsal bir ön hazırlığın önemi daha fazla ortaya çıkmıştır. Bu nedenle yapılan araştırmalarda bilişsel hazırbulunuşluğun yanında duyuşsal hazırbulunuşluğa da önem vermeye başlanmıştır.

Ülkemizde din görevlisi yetiştirmek üzere kurulan İmam Hatip Okullarında Arapça Meslek Dersi olarak müfredatta bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında da İslam'ın temel kaynaklarının dili olan Arapça'nın eğitim ve öğretiminin verimli bir şekilde yapılması gerekmektedir.

Bütün yabancı dillerde olduğu gibi Arapça öğretimi de çok yönlü bir süreçtir. Bu öğretim sürecinde öğrenci, öğretmen, materyaller, ders müfredatı, okul- sınıf ortamı vb. etmenlerin hepsi etkilidir. Öğrencilerin bu etmenlere karşı geliştirdiği tutumlar da öğretim sürecine doğrudan etki etmektedir.

Bu çalışma, İmam Hatip Lisesi öğrencileri için zorunlu bir ders olan, Arapça dersine karşı tutumlarını ölçmesi açısından önem taşımaktadır. Öğrencilerin derse karşı tutumları tespit edilirse, tutumları etkileyen faktörler de buna bağlı olarak ortaya çıkacaktır.

Tutumların ölçülmesi konusu Arapça dersi için daha önce çalışılmamış bir konudur. Bu bakımdan düşünülürse bir ilk olması açısından önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Ölçmeye dahil edilen öğrenciler, sorulara doğru cevap verdikleri varsayılmaktadır. Ölçmeye dahil edilen öğrenciler, evreni temsil edecek niteliktedirler.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip Lisesi, Keçiören Anadolu İmam Hatip Lisesi, Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça dersine karşı tutumlarını ölçmek ile ve 2014-2015 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.



BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın evreni ve örneklemini, veri toplama araçları, tutum ölçeğinin uygulanması, başvuru istatistiksel yöntemler, tutum ölçeğinin uygulanması ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Niceliksel ve betimsel bir çalışma olan bu araştırmada tekil tarama (Survey) modeli kullanılmıştır. Bu amaçla 2014-2015 eğitim öğretim yılında Mamak Anadolu İmam Hatip Lisesi, Keçiören Fatih Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen “Arapça Dersine Yönelik Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Tutum ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Kişisel Bilgiler Anketi”, ikinci bölümde ise “Arapça Dersine Yönelik Tutum Maddeleri” yer almaktadır.

Öğrencilerin yabancı dil olarak Arapça dersine yönelik tutumları cinsiyet, sınıf, okul ve kişisel bilgiler anketiyle elde edilen öğrencilere ait değişkenler açısından incelenmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri

Çalışmamızda Gömleksiz (2003)’e ait Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek İngilizce dersine yönelik hazırlanmış bir ölçektir. Ölçekte geçen *İngilizce* dersi maddeleri yerine *Arapça* dersi ifadesi yer almaktadır. Bu durumun ölçeğin yapısında bir değişikliğe neden olmayacağından, öğrencilerin Arapça dersine karşı tutumunu ölçeceği düşünülmüştür.

H1) Arapça öğrenmeye yönelik tutumlar öğrencinin cinsiyetine göre değişir (farklılık gösterir) hipotezini test etmek için t testi,

H2) Arapça öğrenmeye yönelik tutumlar öğrencinin okuluna göre değişir (farklılık gösterir) hipotezini test etmek için ANOVA testi,

H3) Arapça öğrenmeye yönelik tutumlar öğrencinin sınıfına göre değişir (farklılık gösterir) hipotezini test etmek için ANOVA testi uygulanmıştır.

2.2. Evren

Araştırmanın çalışma evrenini, 2014-2015 Eğitim öğretim yılında Mamak Anadolu İmam Hatip Lisesi, Keçiören Fatih Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören 10, 11 ve 12. sınıf öğrencisi 200 kişi oluşturmaktadır. Çalışmamıza dahil olan Ankara ilinde yer alan İmam Hatip Liseleri'nin şehirdeki konumları, tarihçeleri, bina dahilindeki bölümleri ve okulların web sitelerinde yer alan öğrenci başarı durumları ile ilgili bilgilendirme yapacağız.

Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesi Tanıtımı



Şekil 1. Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesi Binası

Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesi, Gazi Üniversitesi ve Gazi Mustafa Kemal Devlet Hastanesinin yanında, Konya Devlet Yolu üzerinde bulunması sebebiyle kolay ulaşılabilen bir konumda yer almaktadır. Ankara'nın her yerinden tek araç ile ulaşım sağlanabilmekte,

Kızılay, Aşti gibi merkezi yerlere 10-15 dk'lık mesafede merkezi bir konumdadır (Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2023).

Eski adıyla Ankara Merkez İmam Hatip Lisesi, 18.12.1951 tarihinde, Ulus semtinde Opera Meydanı'nda Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından kullanılan binanın bodrum katında Eğitimi ve Öğretime başlamıştır. 1951-1952 yılında ilk defa açılan 7 İmam Hatip Okulu'ndan birisidir. 1967 yılında bugünkü Devlet Demiryolları Hastanesi karşısındaki yeni binasına taşınmıştır (Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2023).

Okul 1991-1992 öğretim yılında yapısına Anadolu Lisesi, 1993-1994 öğretim yılında ise Yabancı Dil Ağırlıklı Lise bölümleri açılmıştır. 1994 yılında İmam Hatip Okulları ilk açan merhum Tevfik İleri'nin ismi okula verilerek okulun ismi Tevfik İleri İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Lisesi olarak değişmiştir. 2013-2014 öğretim yılında okula ortaokul eklenmiştir. 2011-2014 yılları arasında okulun bazı bölümleri yıkılarak büyük bir tadilatтан geçmiştir. 2015-2016 öğretim yılında okulun şimdiki hali hizmete başlamıştır (Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2023).

Okulun kampüsünde; Spor ve Antrenman Salonları, Konferans Salonu, Pansiyon, Yemekhane, Uygulama Cami, Müzik ve Resim Ebru Dersliği, Bilişim Sınıfları, Cep Sineması, Özel Toplantı Salonu, Kantinler, Kat Mescid ve Abdesthaneleri, Laboratuvarlar, Z-Kütüphane, Teras Kat Sohbet Odaları, Edebiyat Sokağı, Özel Etüd Odaları, Fitness Salonu, Bireysel Çalışma ve Zümre Odaları, Kulüp Odaları, Ölçme Değerlendirme Merkezi ve Faaliyetleri Merkezi Güvenlik Odası, Okul Müzesi ve Tevfik İleri Köşesi, Okul İçi Dijital Kapalı Devre Sistemi (Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2023).

Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesi Yıllara Göre Başarı Durumları

Okulun web sitesinden elde edilen verilere göre; 2014 Eğitim Öğretim ve Öğretim yılı üniversite sınavında 361 öğrenciden lisansa yerleşen öğrenci sayısı 165'tir. 2015 Eğitim ve Öğretim yılında 382 öğrenciden lisansa yerleşen öğrenci sayısı 182'dir. 2016 Eğitim ve Öğretim yılında 428 öğrenciden lisansa yerleşen öğrenci sayısı 189'dur. 2017 Eğitim ve Öğretim yılında 409 öğrenciden lisansa yerleşen öğrenci sayısı 216'dır. 2018 Eğitim ve Öğretim yılında 358 öğrenciden lisansa yerleşen öğrenci sayısı 226'dır. 2019 Eğitimi ve Öğretim yılında 282 öğrenciden lisansa yerleşen öğrenci sayısı 187'dir. 2020 Eğitim ve Öğretim yılında 293 öğrenciden lisansa giren öğrenci sayısı 185'dir. 2021 Eğitim ve Öğretim yılında ilk 20.000'de 83, ilk 10.000'de 56, ilk 5000'de 28, ilk 1000'de 13, ilk 100'de 4 öğrenci bulunmaktadır (Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2023).

Mamak Anadolu İmam Hatip Lisesi Tanıtımı



Şekil 2. Mamak Anadolu İmam Hatip Lisesi Binası

Mamak Anadolu İmam Hatip Lisesi, konumu itibariyle Ankara ilinin Mamak ilçesinde Belediye binasına 300 m yakınlıktadır.

1976-1977 Öğretim Yılında Mamak Lisesi'nin laboratuvar binasında Çankaya İmam Hatip Lisesi ismiyle eğitim ve öğretime açıldı. Okulun adı Mamak semtinin ilçe olmasıyla 1984-85 öğretim yılında Mamak İmam Hatip Lisesi olarak değiştirildi. Okulun şu anki bulunduğu yerin temeli 20 Haziran 1980'de atıldı. 1981-82 yılında okulun orta ve lise kısmı yeni binaya taşındı. 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Fen ve Sosyal Bilimler Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi'ne dönüştürüldü. Mamak İlçesindeki tek proje okuludur (Mamak Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2023).

Okul bünyesinde; Konferans Salonu, Spor Salonları, Kütüphane ve Kitap Kafe, Laboratuvarlar, Kantin, Erkek Öğrenci Pansiyonu, Yemekhane, Erkek ve Kız Öğrenci Uygulama Mescidi, Bahçe, Basketbol Sahası, Otopark, Gençlik Spor Bakanlığı Genç Ofisi bulunmaktadır (Mamak Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2023).

Mamak İmam Hatip Lisesi Yıllara Göre Başarı Durumları

Okul internet web sitesinden alınan verilere göre; 2015 Eğitim ve Öğretim yılı başarı durumları YGS ve LYS'de %84, LYS'de öğrenci yerleştirme yüzdesi %33'dür. 2013 yılı

taban puanı: 255, tavan puanı: 385'dir. 2014 yılı taban puanı: 148, tavan puanı: 398'dir. 2015 yılı taban puanı: 89, tavan puanı: 391'dir. 2016 yılı taban puanı: 254, tavan puanı: 420'dir. 2017 taban puanı: 294, tavan puanı: 465'dir (Mamak Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2023).

Keçiören Anadolu İmam Hatip Lisesi Tanıtımı



Şekil 3. Keçiören Anadolu İmam Hatip Lisesi Binası

Keçiören Anadolu İmam Hatip Lisesi, Ankara ili Keçiören ilçe merkezinde yer almaktadır.

Hayırsever vatandaşlar tarafından yapılan Kur'an Kursu 1993 yılında Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne tahsis edilerek, Hacı Bayram Solfasol İmam Hatip Lisesi'nin bir şubesi şeklinde eğitim öğretime başlamıştır. 1995 yılında müstakil hale gelerek Keçiören İmam Hatip Lisesi adını almıştır. 2010-2011 yılında şimdiki binasına taşınmış ve ismi Keçiören Anadolu İmam Hatip Lisesi olarak değişmiştir. 2012-2013 yılında okul bünyesinde İmam Hatip Ortaokulu açılmıştır. 2017-2018 yılında ortaokulu bölümü müstakil hale gelerek lise bölümünden ayrılmıştır. Okulun bünyesinde; Konferans Salonu, Kütüphane, Fen Laboratuvarı, Uygulama Mescidi, Bahçe bulunmaktadır (Keçiören Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2023).

Keçiören Anadolu İmam Hatip Lisesi Okul internet web sitesinden alınan verilere göre; 2018-2019 yılında 82 öğrenci üniversiteye girmeye hak kazanmıştır (Keçiören Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2023).

2.3. Veri Toplama Teknikleri

Öğrencilerin Arapça dersine karşı tutumlarının farklı değişkenler bakımından incelendiği bu araştırmanın verileri, Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz tarafından geliştirilen geçerliliği ve güvenilirliği ölçülmüş “Kişisel Bilgiler Anketi” ve “Arapça Dersine Yönelik Tutum Maddeleri” nden meydana getirilen “İngilizce Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği” nden uyarlanmıştır.

Öğrencilere ait kişisel bilgileri temin etmek amacıyla üç maddelik bir anket düzenlenmiştir. Bu anket aracılığıyla araştırmanın değişkenlerini meydana getiren öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri sınıf ve okul, Arapçayı öğrenme amaçları belirlenmiştir.

Likert tipi bir ölçme aracı kullanılmıştır. Arapça Dersine Yönelik Tutum Ölçeği 38’i olumlu, 18’i olumsuz toplam 56 tutum maddesinden oluşmaktadır. (Ek-1) Olumlu maddeler, (2., 3., 4., 5., 6., 8., 9., 10., 12., 13., 15., 16., 17., 19., 20., 21., 24., 25., 26., 28., 29., 30., 31., 32., 33., 34., 35., 36., 37., 38., 39., 40., 42., 43., 47., 48., 50., 51., 54., 55., 56. maddeler) “Kesinlikle Katılıyorum”5, “Katılıyorum” 4, “Kararsızım” 3, “Katılmıyorum” 2, “Kesinlikle katılmıyorum” olarak puanlanmıştır. Olumsuz maddeler (1., 7., 11., 14., 18., 22., 23., 27., 41., 44., 45., 46., 49., 52., 53. maddeler) ise ters yönde “Kesinlikle Katılmıyorum” 1, “Katılmıyorum” 2, “Kararsızım” 3, “Katılıyorum” 4, “Kesinlikle Katılıyorum”5 olarak puanlanmıştır. Likert tipi tutum ölçeklerinde tutumlar maddelere verilen puanların toplamı ile hesaplanır. Bu nedenle olumlu ve olumsuz maddelere verilen cevaplar farklı bir puanlama ile değerlendirilir. Bu ölçek tek boyutlu bir ölçektir ve öğrencilerin Arapça dersindeki duyuşsal alana ait özelliklerini ölçmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Öğrencilerden alınan bilgiler bilgisayar paket programı SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin tutumunu cinsiyet, sınıf ve okul faktörlerine göre değerlendirmek için t testi, ANOVA ve Bonferroni teknikleri kullanılmıştır.

BÖLÜM III

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Tutum, Tutumun Tanımları, Tutumun Öğeleri

3.1.1. Tutum Kavramı

Tutum; hem sosyolojik hem de psikolojik bir kavramdır. Sosyal psikolojinin temel konuları arasında yer alır. Çünkü hem sosyal idrakımızı hem de davranışlarımızı etkilemektedir. Bugüne kadar sosyal psikoloji alanında tutum ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Sosyal psikologların çoğu tarafından beğenilen bir tanım vardır ki o da Smith tarafından yapılan, “Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” şeklindedir (Smith, 1968, s.458).

Tutumlar davranışları etkilemektedir. Dolayısıyla tutumunu bildiğiniz kişinin, grubun, kitlenin belirli ortamlarda nasıl davranacağını doğru tahmin edebilirsiniz. Örneğin; öğretmen, derse karşı tutumunu bildiği öğrenci veya sınıfa karşı nasıl davranacağı önceden ayarlayabilir. Dersin işleyişini öğrenci tutumuna göre değiştirebilir ve daha verimli bir ders geçirebilir.

Tutum gündelik hayatta sık sık kullandığımız bir kavramdır. “Ayşe’nin Zeynep’e karşı tutumundan hoşlanmadım.” gibi. Her gün gazete, radyo ve özellikle televizyonlarda karşı karşıya kaldığımız reklamlar tutum ve alışkanlıklarımızı değiştirmeye yöneliktir.

Kağıtçıbaşı’nın örneğinde, “Ahmet X Partisine oy verdiği halde kardeşi Ayşe niçin Y Partisine oy vermektedir? Mehmet ömründe hiç bir Arapla tanışmadığı halde nedense Arapları sevmez; buna karşılık, hiç Pakistanlıyla da tanışmamıştır ama Pakistanlıları sever; bu sevme – sevmeme nasıl ortaya çıkmıştır? Önceleri Toyota, Opel ve Renault otomobilleri arasında bir türlü tercih yapamayan Özgür bunlardan birini aldıktan sonra, onun diğerlerinden çok daha iyi bir otomobil olduğuna neden kesinlikle kanaat getirir?”

(Kağıtçıbaşı, 2006, s.101). Bu örneklerde kişilerin durumlara karşı tutumlarından bahsedilmekte, bazılarında tutum, davranışa dönüşmekte, bazılarında da tutum değişimi görülmektedir.

Arkonaç ise tutumu “Tutum Latince olan kökeninde ‘harekete hazır’ anlamına gelmektedir. Bugün ise tutum kavramı bir yapı olarak görülmekte ve doğrudan gözlenemese de, davranıştan önce gelen ve hareketlerimizi rehberlik eden yapı olarak anlaşılmaktadır.” diye tarif etmektedir (Arkonaç, 2005, s.158).

...Psikolojide ve sosyal bilimlerde tutum araştırmaları çok büyük bir ilgi toplamış ve hemen hemen her başlık hakkında yüzlerce araştırma yapılmıştır. 1920’ler ile 1930’lar arasında özellikle soru varakası temelli ölçekler vasıtasıyla tutumların ölçülebilirliği ve bunun davranışla ilişkisi üzerinde duruluyordu. 1950 ile 1960 arasında dikkatler bireyin tutumlarındaki değişimin dinamiğine çevrilmişti. 70’lerde ise tutum üzerine kurulan teoriler ve araştırmalarda düşüş gözlemlendi. 1980 sonrasında ise kognitif sosyal psikologlar deneysel araştırmalarını tutum konusunda uygulamaya başladılar, malumatın nasıl işlendiği ve hafızanın işleyiş şekli gibi konularda yaptıkları araştırmaları tutumlara uygulamaya başladılar (Arkonaç, 2005, s. 158).

Başta psikoloji bilimi olmak üzere tarih, antropoloji, ekonomi, siyaset bilimleri gibi bilimlerde kişilerin tutumlarının bilinmesine ve analiz edilmesine önem vermişlerdir.

Tutum davranış bilimlerinin de anahtar kavramlarından biridir. Davranış bilimlerinin temeli insan ve insan davranışları olduğu düşünülürse, tutum kavramının önemi daha iyi anlaşılır. “Eğer tutumu, genel olarak insanın herhangi bir olay ya da durum karşısında olası bir tavır ya da davranış biçimini oluşturma eğilimi olarak alırsak, insanın her tür davranışının kaynağında tutumun yer aldığını da kabul etmemiz gerekir.” (İnceoğlu, 2004, s. 12).

Ayrıca daha yeni bir çalışma sahası olarak da iletişim ve kitle iletişimi alanlarında da tutumla ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Özellikle reklam, pazarlama, propaganda gibi motivasyonel iletişim alanları ile ilişkili görüş, kuram ve modellerin de tutum konusu ile ilgili olduğu görülmektedir.

Tutumlar üzerinde sosyal rollerin etkisi vardır. Böylece bireyin kişiliği şekillenmektedir. Bir subay, ordunun kabul ettiği sosyal değerlere uygun tutumlara sahip olmaktadır. Kesin itaat isteyen otoriter örgüt, yüksek derecede tabakalaşmış bir sosyal sistem ve cesaret, metanet, devamlılık, sertlik, titizlik, kusurları hoş görme, duygusal olmama ve dayanışmayı temsil eden bir kurum olan orduda görevli subay sözü geçen özellikleri taşımaktadır (Krench & Crutchfield, 1967, s. 68).

Bu nedenle öğretmenin tutumu, öğrencinin derse karşı tutumuyla doğru orantılı olarak değişebilir. İnsan ve insan davranışları üzerinde etkili olan tutum kavramı insanın en vazgeçilmezi olan eğitim alanında da büyük öneme sahiptir. Çünkü eğitimin tanımına baktığımızda “insan davranışlarında istendik davranış değişikliği yapma” süreci olarak karşımıza çıkar. Tutumlar da davranışlar üzerinde etkili oldukları için Eğitim sürecinde öğrencinin öğretmene, okul ortamına, derse karşı tutumlarının başarıya büyük oranda etkisi vardır.

3.1.2. Tutumun Tanımları

Tutum kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Davranış bilimciler, sosyologlar, psikologlar, siyaset bilimciler, tarihçiler, antropologlar ve eğitimciler tutum kavramını kendi bilimsel alanları kapsamındaki ögeler ile ilişkilendirerek incelemişler ve örneklendirmişlerdir.

Alport tutumu kavramsal açıdan ilk ele alanlar arasındadır. Alport'tan aktaran İnceoğlu (2004)'na göre tutum, "Bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç oluşturan ve denem bilgilerde organize olan, ussal ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma halidir" şeklinde tanımlamıştır (s.14).

Smith (1968)'den aktaran Katz'a göre tutum, "bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimidir" (s.459)

Smith (1968)'den aktaran Lambert'a göre tutum; "Bireyin insanlar, gruplar, sosyal konular ve daha genel olarak herhangi bir çevresel olayla ilgili örgütlenmiş ve tutarlı bir düşünce, duygu ve tepki biçimidir. Sosyal psikologlar arasında kabul gören genel bir tanım vardır. Bu tanıma göre; tutum, bir insana atfedilen, onun psikolojik bir nesne ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını bir düzen içinde oluşturan bir eğilimdir" (s.459).

Tutum bireyin zihinsel mekanizmasında gerçekleşen bir durum olduğu varsayılmaktadır. Bu nedenle tutum üzerine yapılan çalışmalar birey üzerinden yapılmaktadır. Ancak tutum ölçekleri kullanılarak çok sayıda bireyin tutumları da ölçülebilmektedir. Böylece grup tutumları hakkında bilgi sahibi olunabilmektedir. (Arkonaç, 2005, s. 159)

Aydoslu (2007)'ya göre "Tutum, bireylerin, farkında oldukları bir obje ile ilgili olumlu ve olumsuz değerlendirmeleridir" (s.16).

Ülgen (1994)'e göre "Tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur" (s.79).

Fidan (1996)'a göre "Tutum, kişinin bir eşya, nesne, kişi veya olaylara karşı olumlu ile olumsuz arasında değişen vaziyet alışıdır" (s. 80).

Tezbaşaran (1997)'in belirttiği üzere "Tutum kısaca bir tepkide bulunma eğilimidir" (s.19).

"Tutum, Latince olan kökeninde "harekete hazır" anlamına gelmektedir. Bugün ise tutum kavramı bir yapı olarak görülmekte ve doğrudan gözlenmese de davranıştan önce gelen ve hareketlerimize rehberlik eden yapı olarak görülmektedir" (Arkonaç, 1998, s. 170).

Krech ve Crutchfield (1967)'e göre “Tutum, bireyin kendi dünyasının bir yönüyle ilgili güdülenme, algılama, coşku ve tanıma süreçlerinin devamlı bir örgütlenmesidir” (s.176).

Özgüven (1998) “Bireyin belirli bir objeyi, kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme yönünde davranmaya duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir” (s.157).

İnceoğlu ise “Bireyin kendi ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve motivasyonuna dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki, ön eğilimdir” şeklinde tanımlamaktadır (2004, s.19).

3.1.3. Tutumun Öğeleri

Tutum ile ilgili tanımlar incelendiğinde, tutumların bireyin zihinsel, duygusal ve davranışsal alanları arasındaki etkileşimden meydana gelmektedir.

Tutumun zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi bulunmaktadır. Zihinsel, duygusal ve davranışsal öğeler arasında bir iç uyum ve örgütlenme, yani eşgüdüm olmadığı sürece tutumun oluşması mümkün değildir. Bireyin bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öge), ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağını (olumlu, olumsuz, nötr) ve ona karşı nasıl bir tavır ortaya koyacağını (davranışsal öge) belirler. Bireyin bir nesne, durum ya da kişi hakkında zihinsel, duygusal ve davranışsal anlamda ortaya koyduğu duruş, onun tutumunu yansıtır (Temizkan & Sallabaş, 2009, s. 156).

Aydoslu (2005) “Örneğin, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere “Derslerde ev ödevi verilmesi uygun mudur?” sorusu yöneltildiğinde “Ev ödevi yapmaktan nefret ediyorum” (duygu), “Ev ödevlerini gereksiz buluyorum” (düşünce), “Ev ödevlerinin çoğunu yapmıyorum” (davranış) şeklinde cevaplar alınabilmektedir” şeklinde örneklendirmiştir (s.17).

3.1.3.1. Bilişsel Öge

Bireyin tutum nesnesi ile ilgili bildikleri, deneyimleri, yaşantıları o nesneye karşı olumlu bakması ile sonuçlanıyorsa buna tutumun zihinsel ya da bilişsel ögesi denir. Bu tutumun ilk basamağıdır.

Bir öğrencinin Arapça öğrenmeden Kur'an-ı Kerimi anlayamayacağını düşünmesi, bir sosyal bilgiler öğretmeninin verdiği ödevlerinin öğrencilerinin idrakını açtığını, düşünme yetisi kazandırdığına inanması veya bir annenin kız çocuğunun okul çıkışı eve yalnız dönmesinin tehlikeli olduğunu düşünmesi bilişsel tutuma örnek olarak verilebilir (Kağıtçıbaşı, 2006, s. 104).

3.1.3.2. Duyuşsal Öge

“Tutum objesine karşı gözlenebilen duygusal tepkiler (kalp çarpmasının sıklaşması, terleme, heyecanlanma gibi fizyolojik tepkilerle sözel tepkilerin tümü); Mehmet’in masasını sevmesi (bunu söylemesi), Ahmet’in karısının çalışmak istemesine sinirlenmesi, rahatsız olması, vb.” gibi durumlar duygusal ögeyi oluşturur şeklinde örneklendirmektedir (Kağıtçıbaşı, 1979, s. 87).

...Çevre ile ilgili bilgi, duyum ve deneyimlerin sınıflandırılmasının yanı sıra, bu sınıflandırılmaların olumlu, olumsuz olaylarla, arzulan ya da arzulanmayan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir ilişkinin varlığı, tutumun duygusal ögesini temsil eder. Ancak duygusal öge diğer iki ögeden bağımsız olarak varlık kazanmaz. Bireyin bilgi birikimi, yani zihinsel öge duygusal ögenin gelişmesinde önemli bir etkidir (İnceoğlu, 2004, s. 26).

Öğretmenini seven bir öğrencinin derse karşı olumlu tutum geliştirmesi, buna karşın öğretmenini ve okul ortamını sevmeyen bir öğrencinin derse karşı olumsuz tutum geliştirmesi; sınavdan korkan bir öğrencinin derse karşı olumsuz tutum geliştirmesi; okulda arkadaşlarının onunla dalga geçmesinden çekinen Ahmet’in okula karşı olumsuz tutum geliştirmesi vb. örnekler tutumun duyuşsal ögesini oluşturmaktadır.

3.1.3.3. Davranışsal Öge

Kağıtçıbaşı (2004) “Bir tutumun davranışsal ögesini, o tutum objesine karşı gözlenebilen tüm davranışlar (sözel ya da diğer davranışlar) oluşturur; Ahmet’in karısını çalıştırmaması, arkadaşına da karısını çalıştırmaması için öğüt vermesi vb.” şeklinde örneklendirmiştir (s.110).

“Bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıtır. Bu davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden gözlemlenebilir.” (İnceoğlu, 2004, s. 30).

Örneğin; Arapça dersini seven Ayşe’nin, Arapça kitaplar okuması, X Partisinin görüşlerini beğenen Ahmet’in X Partisine oy vermesi.

Tutumu oluşturan tüm öğeleri göz önüne alırsak, bireyin düşünce, duygu ve davranış eğilimlerinin birbiriyle uyumlu olduğunu görürüz. Kağıtçıbaşı (2004) “Birbirinden farklı öğelere sahip olduğuna göre, tam gelişmiş bir tutum yalın değil karmaşıktır. Öğeler, bir tutumu kendi içinde tutarlılığı olan bir sistem haline sokar. Başka bir deyişle, tutum, bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık bir eğilimdir” (s. 104).

3.2. Tutumu Etkileyen Faktörler

3.2.1. Ebeveyn Tutumları

Ebeveynlerin ilk çocukluk çağından itibaren çocukların davranışları üzerindeki etkileri çok büyük ve önemlidir. Farklı karakterlerdeki anne-baba ikilisinin çocuğa olan yaklaşım tarzları çocuğun üzerinde hayati öneme sahiptir ve çocuğun kişiliğinin oluşmasında birinci sırada yer alır. Bilindiği üzere birey ilk çocukluk çağında anne-babasını rol model alır. Daha sonraki dönemlerde arkadaşlar ve çevre ile etkileşime girildikten sonra etkilendikleri faktörler değişir.

Dam (2008)'ın belirttiğine göre “anne-babanın çocuğa karşı tutum ve davranışları, bir taraftan çocuğun psiko-sosyal gelişimini etkilerken, diğer taraftan onun arkadaşları ve diğer sosyal ilişkilerinde model olacaktır. Çocuğun çevresine uyumuna ya da uyumsuzluğuna neden olacak etkilerin büyük çoğunluğu aile çevresinde gerçekleşmektedir” (s. 80).

Öğrencinin öğrenmeye yönelik tutumunu ilk aşamada ailenin tutumu belirler. Ebeveynlerin okula, öğretmenlere, derslere karşı olumsuz tutumu ve ön yargıları, çocuğun da olumsuz tutum geliştirmesine sebep olur.

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, ebeveynin eğitim düzeyi, anne-baba boşanmaları veya mutlu-mutsuz aile durumları da öğrencinin okula ve derse karşı tutumunu etkilemektedir.

Aileler tarafından desteklenen, motive edilen, yapıcı ve yenileyici yönlendirmeler yapılan öğrenciler eğitim ve öğretim hayatlarında hem akademik hem de sosyal olarak daha başarılı olurlar.

3.2.2. Okul Ortamı

Öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını arttıran sınıf ve okul ortamlarının düzenlenmesi derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerinde çok etkilidir. Dikkat çekici, merak uyandırıcı dil sınıflarının oluşturulması, bu sınıflarda öğrencilere derse sevdirecek oyun, drama gibi etkinliklerin düzenlenmesi öğrencilerinin tutumlarını olumlu etkileyecek ve ders başarısını yükseltecektir.

Öğretme ve öğrenme etkinliklerinin yer aldığı eğitim-öğretim ortamı, öğrencilerin farklı öğrenme amaçları, ilgileri, gereksinimleri ve becerileri ile uygunluk içinde olmalıdır. Çünkü öğrencinin öğrenmesinde, sınıfa ve okula uyum sağlamasında fiziksel çevrenin önemli bir payı vardır. Sınıftaki öğrencilerin sayısı, duvar ve eşya renkleri, ışık, ısı, temizlik, gürültü düzeyleri ve görünüm, sınıftaki fiziksel ortamın öğeleri olarak sayılabilir (Başar, 2001, s. 25).

3.2.3. Öğretmenin Tutumu

Öğretmen tutumları istenen eğitim öğretim ortamının oluşturulmasında birinci öncelikte yer alır. Sezer (2018)'in belirttiği üzere “öğretmenler, eğitim-öğretim etkinliklerinin eğitimin amaçlarına uygun olarak düzenlenmesi, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinden birinci derecede sorumludur. Öğretmenlerin sınıf içi tutum ve davranışları, öğrenme iklimi ve öğrencilerin motivasyonu üzerinde etkili olmasının yanı sıra akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde de etkilidir” (s. 534)

Öğretmenin derste başarılı olmasının anahtarı öğrencinin sevgisini kazanmasındadır. Öğrencinin sevgisini kazanması da samimi olması, empati kurması, insan sevgisine sahip olması ile doğru orantılıdır. Öğretmenin eğitimde rol model olma durumu da son derece önemlidir. Öğrencinin sevgisini kazanan öğretmen rol model olma konusunda da başarılı olur. Çünkü öğrenci okul ortamında öncelikle öğretmenini taklit eder ve gözlemler. İnsan doğasında sevdiğini taklit etme ve model alma iç güdüsü vardır.

Öğrenci derste ve okul ortamında mutlu olmak ister. Mutlu olduğu ortamda düşüncelerini ve kendini daha iyi ifade eder. Yabancı dil öğretiminde öğrenci kendini rahat hissedebildiği ders ortamında daha etkili katılım sağlar. Dil öğretiminde başarı sağlanması için; konuşma, diyaloglar, drama, oyunlar gibi etkinliklerde öğrencinin derse etkin katılımı çok önemlidir. Öğrenci eğitimini aldığı yabancı dili konuştuğu zaman mutlu ve motive olur.

3.2.4. Öğretim Yöntemleri

Yabancı dil öğretim tarihine baktığımızda, sürekli değişen ve gelişen öğretim yöntem ve teknikleri olduğunu görmekteyiz. Eğitimciler ve araştırmacılar, yabancı dil öğrenenlerin beklenti, ilgi ve tutumlarına, başarı durumlarına ve öğrenim farklılıklarına bakarak, incelemeler yaparak farklı yöntemler geliştirmişlerdir. Bu yöntemler, kişilerin dili öğrenim amaçlarına, seviyelerine, kişisel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre çeşitlilik kazanmıştır. (Memiş & Erdem, 2013).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden birisi diğerine göre daha etkilidir diyemeyiz. Kişilerin seviyeleri, dil öğrenme amaçları, ihtiyaçları, kültürleri ve kişisel farklılıklarına göre farklı yöntem ve teknikler uygulanmaktadır. Kişilerin ihtiyaçlarına ve farklılıklarına uygun olarak seçilen yöntemlerin dil öğretiminde daha etkili ve akademik başarıyı artırıcı olduğu gözlenmiştir. Aynı zamanda kişiye göre doğru yöntem ve teknik kullanıldığı zaman motivasyon artarak akademik başarının yükseldiği görülmüştür.

Öğrencide dil öğrenimini istikrarlı bir şekilde devam ettirebilmek ve dil öğrenimi için olumlu tutum geliştirmesini sağlamak, öğrenciye uygun yöntem ve tekniğin seçilmesi ile doğru orantılıdır. Bu nedenle öğretim ortamlarında tek bir yönetime bağlı kalmak, dil öğretiminde olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olarak öğrenci motivasyon ve başarısının olumsuz etkileyecektir.

3.3. Tutumların Ölçülmesi

“Araştırmacıların insanların tutumlarını öğrenme amaçları kişilerin davranışlarını tahmin etmek, kişinin tutumlarının altındaki nedenleri ortaya çıkarmak ve kişilerin kişisel tercihlerini öğrenmektir” (Baysal, 1981, s. 126). Kişilerin tutumlarının bilinmesi olaylara karşı verecekleri tepkilere karşı önceden önlemler alınmasını sağlar. (Tavşancıl, 2010, s. 101).

“Tutumlar doğrudan ölçülemedikleri için davranış yoluyla dolaylı bir şekilde ölçülmektedir. Bu nedenle tutumları etkileyen faktörleri ve tutum-davranış ilişkisini açıklayabilmek için ölçme teknikleri geliştirilmiştir” (Güney, 2009, s. 151).

“Tutumların ölçülmesinde genellikle bir sıfat veya tutum cümlesine verilen cevaplardan yararlanılmaktadır. Ölçümlerde kullanılan sıfat veya tutum cümleleri listesine ölçek denilmektedir” (Anderson, 1991, s. 241).

Hogg ve Vaughan tutum ölçmede yaygın kullanılan ölçekleri şu şekilde sıralamışlardır (2007, s. 205):

- Eşit Aralık Ölçeği (Thurstone Ölçeği)
- Toplamalı Sıralama Ölçeği (Likert Ölçeği)
- Birikimli-Yığışımlı Ölçek (Guttman’ın Skalogramı)
- Duygusal Anlam Ölçeği (Osgood Ölçeği).

3.3.1. Toplamalı Sıralama Ölçeği (Likert Ölçeği)

Likert tipi ölçekte kişinin verilen cümlelere ilişkin katılma derecesini belirten seviyenin (tamamen katılıyorumdan hiç katılmıyorum kadar) sayısal değer cinsinden toplamı alınarak tutum konusunda bilgi edinilmektedir. Kişiler bu ölçekte verilen cevaplar içinden kendilerine uygun düşen kısmı belirtirler. Genel olarak bu ölçekte beş dereceli cevap kullanılmaktadır. Bu dereceler tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum, şeklindedir. Likert ölçeği güvenilirlik ve geçerliliğin sağlanabilmesi gibi nedenlerden dolayı

çok kullanılmaktadır (Tekindal, 2009, s. 88). Bu nedenle de bu çalışmamızda Likert tipi ölçek kullanılmıştır.

3.4. Öğrenme

İnsanların hayatları boyunca canlı ve cansız varlıklarla etkileşimde bulundukları süreç içerisinde davranışlarında değişiklik meydana gelir. Kişilerin davranışlarında oluşan bu değişimlere öğrenme diyoruz.

...İnsan öğrenme yeteneği olan bir varlıktır. İnsan diğer varlıklardan bu yönüyle ayrılır. İnsan öğrenme ihtiyacını birçok yerde gerçekleştirebilir. Bu ortamlar; ailede, okul, arkadaş grubu ya da meslek hayatı olabilir. Son yıllarda kişiler için en etkili öğrenme yollarından biri de kitle iletişim araçlarıdır. Bu öğrenme ortamlarının olumlu ve olumsuz etkileri olabilir. Eğitimciler ve ebeveynler olumlu öğrenmelerin gerçekleşmesini isterler. Bunun için öğrenme psikolojisinin bilinmesi gerekir. İnsan davranışlarını anlamak, kontrol etmek ve olumlu davranışlar kazandırmak başta eğitimcilerin işidir. Öğrenme psikolojisinin temel amacı eğitimcileri öğrenme konusunda bilgilendirmektir (Akbaba, 2012, s. 1).

Birey öğrenme sürecinde kemale erme düzeyine göre, insanlarla ve diğer canlılarla ilişkilerine göre yeni davranışlar ve yetenekler kazanarak kendini sürekli değiştirme eylemindedir. Öğrenmede genellikle değişim bilinçlidir. Performans genel olarak öğrenme ve güdülenmenin bir fonksiyonudur. Bizi davranış değişikliğine iten sebeplerden biri de güdülerdir.

3.4.1. GÜDÜ (Motivasyon)

“Güdü ve güdülenme kavramı psikolojinin keşfetmiş olduğu en önemli kavramlardan biridir. İnsanların davranışlarının temelinde güdüler yatar. Nerede olunursa olunsun ve ne yapılsa yapılsın, her davranışın altında bir güdü veya güdüler zincirinin yattığı unutulmamalıdır” (Cüceloğlu, 1999, s. 230).

“Güdü, davranışa enerji ve yön veren güçtür; bu güç organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçmeye sevk eder. Güdü istekleri, arzuları, ihtiyaçları ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır” (Selçuk, 2004, s. 211).

Güdüler genel olarak içsel ve dışsal olmak üzere iki ana kategoriye ayrılır. Dışsal güdü, bireyin dışından gelen etkileri içerir. Bir öğrencinin yüksek not aldığı için öğretmeni tarafından övülerek pekiştirilmesi buna örnek olarak gösterilebilir. İçsel güdü ise, bireyin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir. Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, gelişme arzusu içsel güdülere örnek olarak gösterilebilir (Selçuk, 2004, s. 211).

“Güdülenme olgusunda 4 önemli kavram vardır:

1. İhtiyaçlar (fizyolojik ve psikolojik sağlık için duyulan nesnel gereklilikler)

2. Değerler (bireyin kendisi için iyi veya faydalı gördüğü ve kazanmaya veya sürdürmeye çalıştığı şeyler)
3. Amaçlar ve niyetler (davranışın amacı ve niyeti)
4. Duygular

Güdü kavramı değerleri ve duyguları bütünleştirir; güdü bir amaca veya değere ulaşmak için duyulan istektir” (Kaya, 2007, s. 608).

...Bu bağlamda el-Vasti, diller içerisinde Arapça öğretimini ele alarak güdülenmeye farklı bir yorum getirir. Arapçayı öğrenmenin dini, pratik, politik, bilimsel ve sosyal olan beş tür motivasyonu bulunduğuna işaret etmektedir. Ona göre Arapça öğrenmek isteyenleri tanımak ve hedeflerini öğrenmek eğitim programlarını düzenlemekte yardımcı olmaktadır. El-Vasti, bu görüşten hareket ederek Arapça öğreniminin altında yatan değişik motivasyonların olup olmadığını ortaya koymaya çalışmaktadır. Amal A. Al-Makhzoumi de Arapçaya yönelik yüksek motivasyona sahip bir öğrencinin şu özellikleri taşıdığını belirtir. “Her fırsatta Arapçayı öğrenmeye çaba harcar, fırsat buldukça Araplarla görüşür, Arapların kültür mirasını öğrenmeye çalışır. Arap edebiyatını okumaktan zevk duyar. Arapça konuşanlarla duygularını paylaşır ve Arapçayı öğrenmekle karakterinin bütünleşmesini gerçekleştirmiş olur. Bu da öğrencinin dil öğrenmesindeki başarısını arttıracaktır (Soyupek, 2007, s. 1575).

3.4.2. Duyuşsal Alan

Duyuşsal alandaki öğrenmelerin tümünde içselleştirme önemli yer tutar. Birey herhangi bir değeri içselleştirdiği ölçüde onu benimseyerek davranır. Duyuşsal alan öğrenmelerinde, alt basamaktan yukarı doğru çıktıkça kişide tutarsızlığın, şüphelerin, çelişkilerin ortadan kalktığı ve son basamakta kazanılmış değerlerin kişinin hayatına yön veren rehber ilkeler haline geldiği; yani içselleştiği bilinmektedir (Gömleksiz & Kan, 2002, s. 1159).

Tutum, inanç, değer ve fikirler insan davranışlarının oluşmasını sağlayan başlıca etkenlerdendir. Bu kavramlar da duyuşsal alan kavramının içine girmektedir. Balaban ve Salı’dan aktaran Gömleksiz (2011) “Malmivuori, duyuşsal alanın, insanın sahip olduğu olumlu ve olumsuz duyguları; duyguların şekillendirdiği tutumları, değerleri, ilgileri, ahlakı, karakteri, kişisel ve sosyal muhakeme yapabilme gücünü içinde barındırdığını belirtmiştir” (s.11).

Dil öğrenimi duyuşsal özelliklerden en fazla etkilenen alanlardan biridir. Bloom ve Beckwith’de aktaran Gömleksiz (1989) konuşma ve duyuşsal boyut arasındaki ilişkiye dikkat çekerek hem duyuşun hem de konuşmanın altında isteklerin, inanışların, planların ve amaçların yattığını belirtmiştir (s.315).

Thurstone’dan aktaran Tekindal (2002) tutumu “Bir psikolojik objeye karşı negatif veya pozitif duygunun yoğunluğu” olarak açıklamıştır (s.3). “Sosyal kuramların belli bir türüne göre tutum, davranışın bir çeşidini önceden hazırlayan duygu yüklü bir fikirdir” (Gable 1986, s. 5).

Duyuş, Duygu genel anlamda hisler ve duygularla ilgili kavramlardır. İnsanın iç dünyası ve kalbi ile alakalıdır. Eğitim ve öğretimde kullanılan tutum, ilgi, güdü, motivasyon, duygusal zekâ gibi kavramlar da insanın duyusu ve duygusuna göre şekillenir.

...Duyuş, duygu durumlarının normalden farklı olmasıdır. Çoğu zaman duygularımız doğal niteliktedir. Bu durumda ne hissettiğimizi fark etmeyiz. Ancak bazı durumlar merkez sinir sistemimizi etkiler, kan dolaşımı ve kalp atış hızı, metabolizmanın şeker miktarı, hormon düzeyi, mide hareketleri ve kasların kasılması değişir. Organizmadaki bu değişiklikler duygu durumumuzun değiştiğini gösterir, duygular bilinçli hale gelir. Biz bu durumu kızgınlık, korku, hoşlanma, üzülmeye vb. duyusal terimlerle yorumlarız (Erden & Akman, 2004, s.6).

“Öğrenme yaşam boyu gerçekleşen bir süreçtir. Bazı öğrenmeler bireyin duyu organlarını kullanması sonucu kendiliğinden oluşur. Ancak bireyin yaşamı boyunca davranışlarının çoğunu çevresindeki diğer kişilerin kasıtlı çabaları sonucu öğrenir şeklinde tarif etmişlerdir” (Erden & Akman, 2004, s. 6).

Okullarda öğrenciler bilişsel ve psikomotor becerilerin haricinde okula ve derslere yönelik olumlu tutum geliştirme gibi özellikler de kazandırılmaya çalışılır. Bu tip öğrenmelere duyusal öğrenmeler denilmektedir (Erden & Akman, 2004, s. 214-215).

Öğrenme sürecinde duygu ve motivasyonun birlikte daha iyi öğrenme sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenler sadece ders anlattıklarında öğrencilerin duygusal katılımı az olur. Fakat öğretmen öğrencileri öğrenme sürecine katabildiğinde, duygusal ilgi artar. Rol yapma, tartışma, gösterim gibi etkinlikler motivasyon ve duygu seviyesini artırır, böylece ders anlatımında daha iyi öğrenme sağlar.

Son yıllarda Amerikalı psikologlar tarafından ortaya atılmış duygusal zekâ görüşü de duyusal öğrenme ve tutumlar açısından önemlidir. Duygusal zekâ ile ilgili araştırmalar Psikolog Daniel Goleman tarafından da geliştirilmiştir. Duygusal zekâ, duygularımızı yeri ve zamanına göre kendine ve başkalarına zarar vermeyecek düzeyde frenlemektir.

Duygusal zekâ insanların başarılı olmasında;

“-Kendini harekete geçirebilme,

-Aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme,

-Ruh halini düzenleyebilme,

-Sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme,

-Kendini başkasının yerine koyabilme

-Duyguları kontrol edebilme,

-İnsanlarla anlaşabilme,

-Umut verme gibi özelliklerin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır” (Şimşek, 2007, s. 82).

Bütün bu görüşler sonucunda öğrencilerin duyuşsal alanları göz önüne alınarak öğretim ortamlarının düzenlenmesinin ne kadar önem arz ettiği görülmektedir (Turgut, 1990, s. 150). Bu nedenle duyuşsal davranışların tek sorumlusu okul olmamakla birlikte, eğitim ve öğretim ortamlarının temel sistemleri oluşturulurken bunlar öncelikli olarak dikkate alınmalıdır.

3.4.3. Öğrenme Psikolojisi

Öğrenme genellikle deneyime bağlı olarak davranışta nispeten kalıcı bir değişiklik olarak düşünülür. Öğrenme çeşitli biyolojik, kültürel, sosyal ve duygusal değişkenlerden etkilenir (<https://www.verywellmind.com/learning-theories-in-psychology-an-overview-2795082>).

Temel öğrenme teorileri anlayışıyla, öğrenme sürecini geliştiren dersler oluşturabiliriz. Bu anlayış, öğretim seçimlerimizi veya neyi ve nasıl öğrettiğimizin arkasındaki “neden”i açıklamamıza yardımcı olur. Belirli öğrenme teorileri bizde yankılandıkça ve bilinçli olarak bu teorilere dayalı dersler oluşturdukça, ileriye dönük öğretim tasarımıımıza rehberlik edecek kişisel bir öğretim felsefesi geliştirmeye başlarız (Saunders & Wong, 2020).

Öğrenme olgusu insan davranışlarının anlaşılması için çok büyük öneme sahiptir. Öğrenme süreci hakkında ne kadar çok şey bilinirse o kadar iyi eğitim sistemleri geliştirilebilir.

Çocuk yetiştirme deneyimleri konusunda anne babalara doğru yollar gösterilebilir, zihinsel problemlerle daha etkili biçimde nasıl kontrol edebileceklerini öğrenmeleri için yardım edilebilir.

Çocuklar doğumdan itibaren çok hızlı bir şekilde gelişir ve öğrenirler. Bu, yaşam boyu ilerleme için kritik bir temel sağlar ve çocukların doğumdan 8 yaşına kadar bakım ve eğitimini sağlayan yetişkinler, sağlıkları, gelişmeleri ve öğrenmeleri için büyük bir sorumluluk taşır (The National Academies Press, 2015).

Küçük çocuklar, gelişimlerini ve öğrenmelerini nasıl destekleyecekleri konusunda deneyim ve bilgi sahibi yetişkinlerle güvenli ve olumlu ilişkilere sahip olduklarında başarılı olurlar. Bebeklikten ilk yıllara kadar küçük çocuklarla çalışmanın önemini ve karmaşıklığını açıkça ortaya koymaktadır. (The National Academies Press, 2015).

Çocukluğun ilk evreleri, bir çocuğun geleceği için derin ve kalıcı sonuçlar doğurabilecek gelişimsel değişikliklerin gerçekleştiği bir dönemdir. Çocuk gelişirken hem doğanın hem de yetiştirilmenin katkısı bir arada değerlendirilmelidir. (The National Academies Press, 2015).

Öğrenme psikolojisiyle ilgilenenler diğer davranış bilimlerinde olduğu gibi ilgilendikleri konuyu bilimsel yöntemlerle incelerler ve kuramlarla ifade ederler. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin çalışmalar da bu konuya değişik bakış açılarından yaklaşırlar. Bu yaklaşım temel olarak dört grupta ele alınabilir:

İnsanların nasıl öğrendiğini açıklamak için birkaç farklı teori ortaya çıkmıştır. Temel öğrenme teorilerinden bazıları şunlardır (<https://www.verywellmind.com/learning-theories-in-psychology-an-overview-2795082>):

3.4.3.1. Davranışsal, Sosyal, Bilişselci ve Hümanist Yaklaşımlar

Davranışçı Yaklaşım: Gözlenen davranış üzerinde odaklanır.

Sosyal Öğrenme Yaklaşımı: İnsanların grup etkileşimi içinde öğrendiğini ifade eder.

Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı: Öğrenmenin bilişsel bir süreç olduğunu savunur.

Hümanistik Yaklaşım: İnsancıl yaklaşımı savunur.

3.4.3.1.1. Davranışçı Yaklaşım

Tüm davranışların koşullanma yoluyla elde edildiğini öne süren bir kuramsal yaklaşımdır. Koşullanma, çevre ile etkileşim sonucu ortaya çıkar. Davranışçılar, çevredeki uyaranlara yönelik tepkilerimizin davranışlarımızı biçimlendirdiğine inanır.

Davranışçılara göre kalıtım bizim fiziksel yapımızı, iç organlarımızın çalışmasını belirler, ancak geri kalanı öğrenilmiştir. Yanlış da olsa uyaranlara öğrendiğimiz biçimde tepki veririz. Bu bağlamda davranışçılık, insan davranışını kontrol etmenin güç olmadığını öne sürer. Sadece anlama, öngörme ve kontrol etme değil aynı zamanda davranışı biçimlendirmenin de olası olduğunu savunur.

Davranışçılık, düşünme, hissetme veya bilme ile değil nesnel ve gözlenebilen davranış ile ilgilenir. Tüm davranışçı kuramlar, öğrenme sürecini açıklamak için uyaran-tepki mekanizmasının değişik versiyonlarını kullanırlar. Bu yaklaşımın önde gelenleri Pavlov, Watson, Thorndike, Guthrie'dir.

Davranışçılık, büyük ölçüde John B. Watson ve B. F. Skinner'ın çalışmalarına dayanmaktadır. Davranışçılar, psikolojiyi bir bilim olarak kurmakla ilgilendiler ve çalışmalarını duygular gibi içsel durumlardan ziyade ölçülebilen ve test edilebilen eylemler gibi ampirik olarak gözlemlenebilen davranışlara odakladılar (McLeod, 2015). Davranışçılara göre öğrenme, kişinin dış çevresiyle etkileşimine bağlıdır. İnsanlar çevreleriyle etkileşimlerinin sonuçlarını deneyimledikçe, bu sonuçlara tepki olarak davranışlarını değiştirirler. Örneğin, bir kişi sıcak sobaya dokunduğunda elini incitiyorsa, bir daha sobaya dokunmamayı öğrenecek ve bir sınava çalıştığı için övülürse, gelecekte çalışması muhtemel olacaktır (Saunders & Wong, 2020).

Davranış teorisyenlerine göre, belirli davranışları teşvik etmek ve diğerlerini caydırmak için çevreyi manipüle ederek insanların davranışlarını değiştirebiliriz, buna koşullandırma adı verilir (Popp, 1996).

Belki de en ünlü koşullanma örneği Pavlov'un köpeğidir. Pavlov, klasik deneyinde, bir köpeğin zil sesini yemekle ilişkilendirmeye koşullandırılabilceğini, böylece yemek alıp almadığına bakılmaksızın sonunda köpeğin zili her duyduğunda salya salgılayacağını gösterdi. Watson uyaran koşullandırmayı insanlara uyarladı (Jensen, 2018). 11 aylık bir bebeğe bir sıçan verdi ve bebek onunla oynamaktan zevk alıyor gibiydi. Zamanla Watson, fareyi her dışarı çıkardığında yüksek, hoş olmayan bir ses çıkardı. Sonunda bebek, fareyi gürültüyle ilişkilendirdi ve fareyi görünce ağladı. Watson'ın deneyi artık etik olarak sorgulanabilir olarak görülse de, insanların davranışlarının çevresel uyaranların kontrolü yoluyla değiştirilebileceğini ortaya koydu (Saunders & Wong, 2020).

Skinner (1938), pekiştirme kavramını tanıtarak, koşullandırmanın davranışı daha uzun vadeli ve daha karmaşık yollarla nasıl şekillendirebileceğini inceledi. Skinner'a göre, insanlar belirli davranışlar için övgü ve ödüller gibi olumlu pekiştirmeler aldığında, bu davranışlar güçlendirilirken, olumsuz pekiştirme davranışları caydırır. Skinner'a göre, çevreyi dikkatli bir şekilde kontrol ederek ve bir pekiştirme sistemi kurarak öğretmenler, ebeveynler ve diğerleri arzu edilen davranışları teşvik edebilir ve geliştirebilir (Jensen, 2018).

Sınıftaki davranışçılığın basit bir örneği, öğrencilere iyi davranışlar için puan verildiği ve istenmeyen davranışlar için puanların düşüldüğü bir puan sistemidir. Sonunda, biriken puanlar küçük hediyeler veya ev ödevi geçişleri gibi ödülllerle takas edilebilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin ödülleri kazanmak için belirli davranışlarda bulunacakları için motivasyonun dışsal olduğunu varsayar (Saunders & Wong, 2020).

Dış çevreyi vurguladığı için davranışçılık, ön bilgi ve duygu gibi içsel etkilerin rolünü büyük ölçüde göz ardı eder veya küçümser (Popp, 1996). Davranışçılar bir dereceye kadar öğrenenleri boş sayfalar olarak görür ve öğretmenin sınıftaki rolünü vurgular. Öğretmen merkezli bu yaklaşımda, eğitimler bilgiyi elinde tutar, neyin öğrenileceğine karar verir ve öğrenmenin ödülleri belirler. Deneyimleri ve ön bilgileri ilgili olarak kabul edilmediğinden, öğrenciler öğretmen tarafından aktarılan bilgiyi özümsemeleri beklenen pasif katılımcılardır. Öğrencilerin boş sayfalar olduğu fikri gözden düşmüş olsa da, davranışçılığın koşullandırıcı yönlerinin çoğu popülerliğini korumaktadır. Hemen hemen her öğrencinin onaylayabileceği gibi, yukarıda açıklanan puan sistemi gibi davranışsal pekiştirme yöntemleri, özellikle genç sınıflarda hala yaygındır. Belirli davranışların puanlarla ödüllendirildiği ve seviye atlandığı sınıfta oyun oynamaya yönelik son eğilimler, öğrenmeye davranışçı bir yaklaşıma dayanmaktadır (Saunders & Wong, 2020).

3.4.3.1.2. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Albert Bandura 'nın ortaya koyduğu “Sosyal Öğrenme Kuramı” insanların bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal yetkinlikleri nasıl edindiklerini ve davranışlarını nasıl motive edip düzenlediklerini ve hayatlarını organize eden ve yapılandıran sosyal sistemler yarattıklarını ele alır. Bandura kuramını “Sosyal Bilişsel Teori” olarak da adlandırır. Bu adlandırmadan hareketle başlığın sosyal kısmının, çoğu insan düşüncesinin ve eyleminin sosyal kökenlerine hitap ettiğinden bahsederken; bilişsel kısmın da, bilişsel süreçlerin insan motivasyonu, duygulanımı ve eylemi üzerindeki etkili katkısını bulunduğunu belirtir. (Bandura, 2007, s. 65)

Albert Bandura, Sosyal Öğrenme kuramının öncülerindendir. Bir diğer ismi Gözlem ve Taklit yoluyla öğrenmedir. Model alma, öğrenmeyi iki yolla sağlar. Birincisi birey, diğerinin davranışlarını zihnine not ederek yeni tepkiler öğrenir. İkincisi, gözlediği kişinin davranışlarının sonucunu gözleyerek davranışını güçlendirebilir veya zayıflatabilir. Sosyal Öğrenme kuramında öğrenmeyi sağlayan dolaylı yaşantılar bulunmaktadır.

3.4.3.1.3. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel Yaklaşımın öncüsü Wertheimer'dır. Bu yaklaşımın öncüleri, duyu organlarının beyne bilgi parçaları getirdiğini, beynin bunları toplayıp düzenleyerek bir anlam yüklediğini savundular. Bütün, daima parçalarından daha fazlasını ifade ediyordu. Öğrenmenin bilme,

anlama, kavrama, yargılama gibi iç etkenlerin kontrolünde gerçekleştiğini söylerler. Biliş kuramcılarına göre tüm davranışlar amaçlıdır.

Bilgiyi işleme kuramında öğrenme, bireyin yetenekleri, güdülleri, inançları, tutumları ve tecrübelerinden edindikleri ile etkilenen bir karar verme sürecidir.

Bilişselcilik veya bilişsel psikoloji, yirminci yüzyılın ortalarında George Miller, Ulric Neisser ve Noam Chomsky gibi bilim adamları tarafından öncülük edildi. Davranışçılar dış çevreye ve gözlemlenebilir davranışa odaklanırken, bilişsel psikologlar zihinsel süreçlerle ilgilenirler (Coddington-Lacerte, 2018). Davranış ve öğrenmenin çevresel uyaranlara tepki vermekten daha fazlasını gerektirdiğini ve öğrenme sürecine rasyonel düşünce ve aktif katılım gerektirdiğini iddia ederler (Clark, 2018). Bilişselciler için öğrenme, “gelecekteki problem ve fırsatları anlamlandırabilmeniz için bilgi ve becerilerin edinilmesi ve bunların hafızadan hazır bulundurulması” olarak tanımlanabilir (Brown ve diğerleri, 2014, s. 2).

Bilişselciler, beyni, bilgiyi işlemek ve karar vermek için geliştirdiği algoritmalar üzerinde çalışan bir bilgisayar gibi bir bilgi işlemcisi olarak görürler. Bilişsel psikolojiye göre insanlar şema olarak adlandırılan bilgiyi uzun süreli belleklerinde edinir ve depolar (Saunders & Wong, 2020). İnsanlar bilgiyi depolamaya ek olarak, bilgilerini kategoriler halinde düzenler ve gerektiğinde ilgili bilgi parçalarını almalarına yardımcı olan kategoriler veya şemalar arasında bağlantılar oluşturur (Clark, 2018).

Bireyler yeni bir bilgiyle karşılaştıklarında, yeni bağlantılar kurmak için mevcut bilgilerine veya şemalarına göre işlerler. Bilişselciler, beynin bilgiyi depolamasına, hatırlamasına ve kullanmasına izin veren belirli işlevlerin yanı sıra örüntü tanıma ve sınıflandırma gibi zihinsel süreçlerle ve insanların dikkatini etkileyen koşullarla ilgilenir (Coddington-Lacerte, 2018).

Bilişselciler hafızayı ve hatırlamayı öğrenmenin anahtarı olarak gördükleri için hafızayı ve hatırlamayı geliştiren süreç ve koşullarla ilgilenirler. Bilişsel psikoloji araştırmalarına göre, metinleri yeniden okuma ve delme pratiği ya da terim ve kavramların tekrarı gibi geleneksel çalışma yöntemleri, bilgiyi belleğe işlemek için etkili değildir (Brown ve diğerleri, 2014).

Bilişselciler, öğrencilerin bellekten bilgileri hatırlamalarını gerektiren ve bazen “geri getirme pratiği” olarak adlandırılan etkinliklerin daha iyi belleğe ve nihayetinde daha iyi öğrenmeye yol açtığını iddia ederler. Örneğin, dil öğrenenlerin kelimeleri tekrar tekrar yazmak veya bir kelime listesini okuyup tekrar okumak yerine kelime kelime alıştırmaları

yapmak için flash kartlar kullanmasını önerirler çünkü flash kartlar öğrenciyi hafızadan bilgileri hatırlamaya zorlar (Saunders & Wong, 2020)

Flash kart testi, birçok eğitimci ve eğitim teorisyeni tarafından gözden düşmüş olsa da, bilişselciler testlerin hem bir bilgi alma uygulaması hem de bir teşhis aracı olarak faydalı olabileceğini düşünmektedirler (Saunders & Wong, 2020).

Testleri yalnızca öğrenilenleri ölçmenin bir yolu olarak değil, aynı zamanda önemli kavramları geri getirmenin bir yolu olarak ve öğrencilerin çabalarını nereye yoğunlaştıracaklarını bilmeleri için bilgideki boşlukları veya zayıflıkları belirlemenin bir yolu olarak görürler (Brown ve diğerleri, 2014). Bilişselciler, "aralıklı uygulamayı" veya önceden öğrenilen bilgileri düzenli aralıklarla hatırlamayı ve aralarında bağlantı kurmak için "araya girmeyi" veya ilgili kavramları birlikte öğrenmeyi teşvik eder (Saunders & Wong, 2020).

Araştırmaları, beyin bir süre geçtikten sonra bilgiyi hatırlamaya zorlandığında ve hatırlama iki veya daha fazla ilgili konuyu veya kavramı içerdiğinde geri almanın daha etkili olduğunu bulmuştur. Son olarak, bilişselciler, “çözüm öğretilmeden önce bir sorunu çözmeye çalışmanın, girişimde hatalar yapılsa bile daha iyi öğrenmeye yol açtığını” savunarak probleme dayalı öğrenmeyi de teşvik eder (Brown ve diğerleri, 2014, s. 4).

Bilişselcilik, öğrenmeye popüler bir yaklaşım olmaya devam etmektedir. Bununla birlikte, bilişsel psikolojiye yönelik bir eleştiri, hümanizmden farklı olarak, öğrenmede duyguların rolünü hesaba katmamasıdır (Coddington-Lacerte, 2018).

Ayrıca, bazı eleştirmenler, bilişselciliğin, yaratıcılık ve problem çözme gibi üst düzey becerilerin zararına olacak şekilde, ezberlemeyi ve gerçekleri hatırlamayı aşırı vurguladığına inanmaktadır. Bununla birlikte bilişselciler, gerçekleri ve kavramları hatırlama yeteneğinin üst düzey düşünme için gerekli olduğunu ve bu nedenle ikisinin birbirini dışlamadığını, ancak birbirine bağımlı olduğunu savunurlar (Brown ve diğerleri, 2014).

Son olarak bilişselcilik, öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde ve öğrenme koşullarının oluşturulmasında eğitmenin rolünü vurguladığı için öğrenci merkezli olmaktan çok öğretmen merkezli olarak kabul edilir (Clark, 2018).

3.4.3.1.4. İnsancıl Yaklaşım

Temeli bireyi alan ve bireyi değerli ve doğuştan iyi olarak gören bir anlayıştır. Bu psikolojinin temelinde, her bireyin değerli ve önemli olduğu görüşü yatmaktadır. Bu kuramın öncüleri, Rogers ve Maslow'dur.

Hümanizm, her bireyin temel haysiyetini ve değerini tanıır ve insanların çevreleri üzerinde bir miktar kontrol uygulayabilmeleri gerektiğine inanır. Bir eğitim felsefesi olarak hümanizmin kökleri İtalyan Rönesansına dayansa da, bu yaklaşımla ilişkilendirilen daha modern teorisyenler arasında John Dewey, Carl Rogers, Maria Montessori, Paolo Freire ve Abraham Maslow sayılabilir (Saunders & Wong, 2020).

Hümanist öğrenme teorisi, bireysel öğrencilere ve onların ihtiyaçlarına odaklanan ve öğrenmenin bilişsel olduğu kadar duyuşsal yönlerini de göz önünde bulunduran eğitime bütün-kişilik bir yaklaşımdır (Saunders & Wong, 2020).

Özünde, “eğitimde hümanizm geleneksel olarak insan özgürlüğünü, haysiyetini, özerkliğini ve bireyciliğini vurgulayan geniş, yaygın bir bakış açısına atıfta bulunmuştur” (Lucas, 1996). Bu daha geniş bağlamda, hümanizm aşağıdaki ilkelerle de karakterize edilir (Madsen & Wilson, 2012; Sharp, 2012):

1. Öğrenciler insandır ve öğrenme bilişsel durumlarının yanı sıra duygusal durumlarıyla da ilgilenmelidir.
2. Öğretmenler empatik olmalıdır.
3. Öğrenenler kendi kendilerini yönetirler ve içsel olarak motive olurlar.
4. Öğrenmenin sonucu kendini gerçekleştirmedir.

Hümanizm, bireyi özne olarak merkeze alır ve öğrenenleri bilişsel gelişimlerine eşlik eden duygusal ve duyuşsal durumlara sahip bütün varlıklar olarak tanıır. Öğrencilerin duygularının rolünü tanımak, bu duyguların öğrenmeyi nasıl etkilediğini anlamak anlamına gelir. Öğrenci kaygısı, örneğin bir test veya araştırma makalesi, başarılı olmak için gerekli olan bilişsel süreçlere müdahale edebilir. Empatik öğretmenler, destekleyici bir öğrenme ortamı yaratarak öğrenmeyi azaltabilecek olumsuz duyguları hafifletmek için adımlar atarak öğrencilerin duygusal durumlarını tanıır ve anlamaya çalışırlar (Saunders & Wong, 2020).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Araştırmanın Bulguları

Bu bölümde öğrencilere ait kişisel bilgiler anketi ve Arapça dersine ilişkin tutum maddelerine verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırmada öğrencilerin Arapça dersine ilişkin tutumları duygu boyutuna göre çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Tutum Ölçeği Anket (Ek-1) çalışmamıza toplamda 200 öğrenci katılmıştır. Toplam katılımcıların 66'sı (%33) Mamak A.İ.H.L'den, 66'sı (%33) Keçiören A.İ.H.L'den, 68'i (%34) Tevfik İleri A.İ.H.L'dendir.

4.1.1. Kişisel Bilgiler Anketi

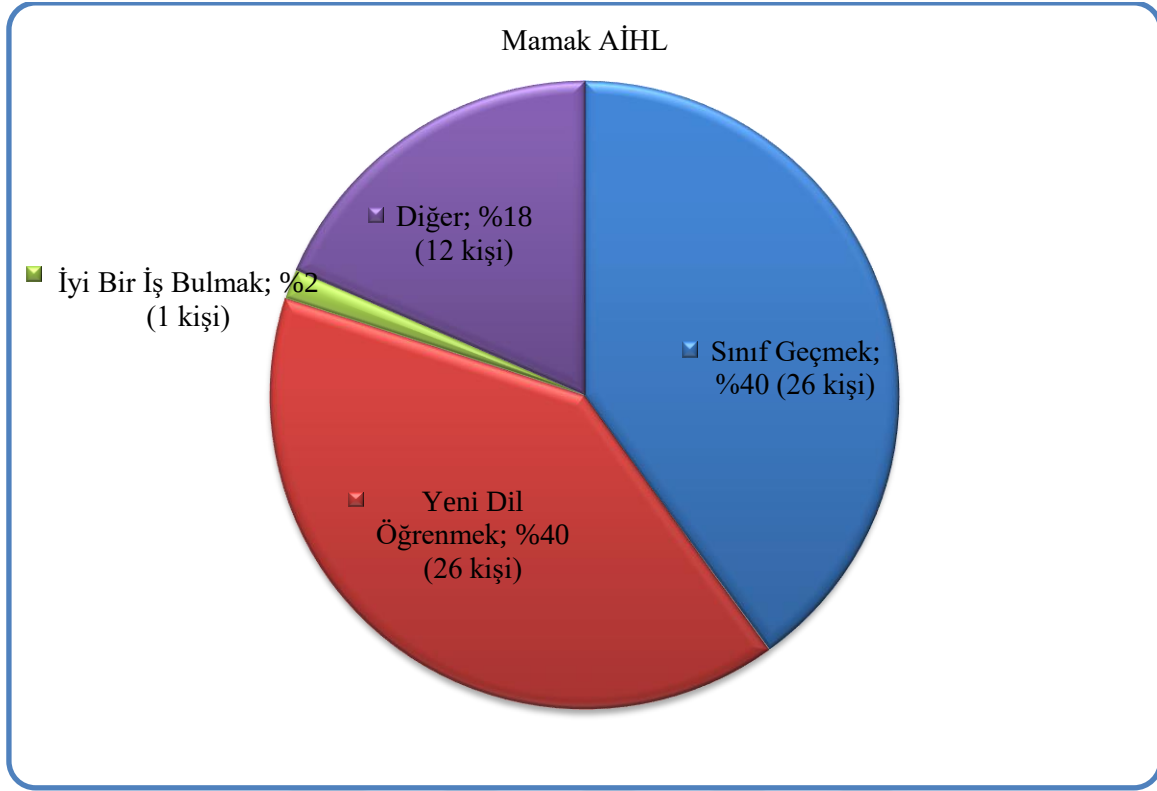
Kişisel Bilgiler Anketinin (Ek-1, Bölüm 1) ilk iki sorusunda ankete katılan öğrencilerin cinsiyet ve kayıtlı oldukları sınıf dağılımları tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bilgilere göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı, ankete katılan öğrencilerin 124'ü (%62) kız, 76'sı (%38) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Aynı zamanda ankete katılan öğrencilerin 84'ü (%42) 10. sınıf, 50'si (%25) 11.sınıf, 66'sı (%33) 12. sınıflardan oluşmaktadır.

Tablo 1

Arapça Öğrenme Tercihlerinin Okul Faktörüne Göre Dağılımı

	Sınıf Geçmek	Yeni Dil Öğrenmek	İyi Bir İş Bulmak	Diğer
Mamak	26	26	1	12
Tevfik İleri	35	24	5	16
Keçiören	23	38	7	11
Toplam	84	88	13	39



Şekil 4. Mamak A.İ.H.L ’deki öğrencilerin Arapça öğrenme tercihlerinin yüzdelik dilimi

Kişisel Bilgiler Anketinin 3. sorusunda (Arapça öğrenmenizin temel sebebi nedir?) ankete katılan öğrencilerin birden fazla seçenek işaretlemesine olanak sağlanmıştır. Söz konusu soruya verilen cevaplardan elde edilen bulgular okul faktörüne dağılımı gösterecek şekilde Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1’de sunulan veriler kullanılarak Mamak A.İ.H.L, Tevfik İleri A.İ.H.L ve Keçiören Fatih A.İ.H.L’deki öğrencilerin Arapça öğrenme tercihlerine göre yüzdelik dilimleri sırasıyla Şekil 4, 5 ve 6’da grafik olarak verilmiştir.

Mamak A.İ.H.L’ ne (Şekil 4) baktığımız zaman, “Sınıf Geçme” seçeneğini işaretleyenlerin oranı %40 (26 kişi), “Yeni Bir Dil Öğrenmek” %40 (26 kişi), “İyi Bir İş Bulmak” %2 (1 kişi), “Diğer” %18’dir (12 kişi). Kişisel Bilgiler Anketi’nin 3. sorusu olan “Arapça Öğrenmenizin Temel Sebebi Nedir?” sorusuna Mamak Anadolu İmam Hatip Lisesi’ndeki öğrencilerin “Diğer” seçeneğine yazdıklarını incelediğimizde;

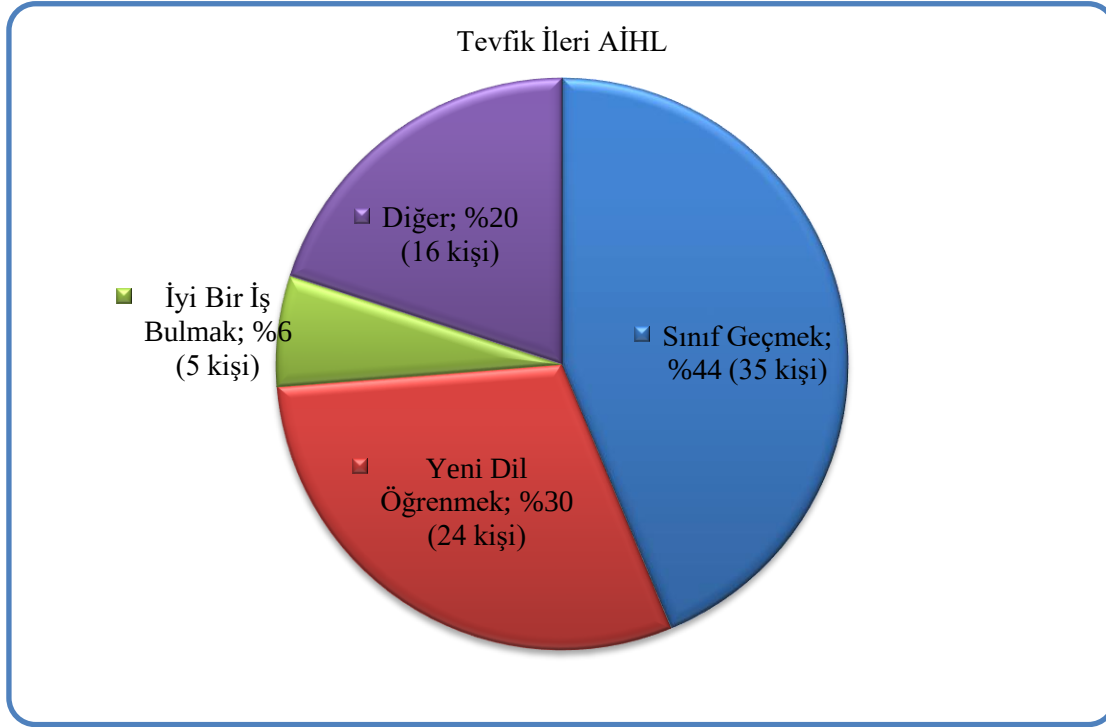
- 1- Kur’an-ı Kerim’i daha iyi anlamak (7 öğrenci bu cevabı vermiştir),
- 2- Yeni bir dil öğrenmek,
- 3- Zorunlu ders olduğu için,
- 4- İlahiyat Fakültesi’ne gideceğim için,

5- Müfredatta olduğu için,

6- İmam Hatip Lisesi'nde öğrenci olduğum için.

“Diğer” seçeneğini işaretleyen öğrencilerden çoğunun “Kur'an-ı Kerim'i daha iyi anlamak” cümlesini yazdığı göze çarpmaktadır.

Mamak A.İ.H.L' deki öğrencilerin Arapça öğrenme tercihlerine baktığımızda, sınıf geçmek ve yeni bir dil öğrenmek seçeneklerini işaretleyenlerin oranlarında eşitlik görülmektedir. Bu durumda Arapçayı sadece sınıf geçme amaçlı öğrenmek isteyenlerin olduğu kadar, yeni bir dil öğrenme amacıyla öğrenenlerin de olduğu görülmektedir. Bu da Arapça dersine karşı olumlu ve olumsuz tutum geliştirenlerin oranında eşitlik olduğunu göstermektedir.



Şekil 5. Tevfik İleri A.İ.H.L' deki öğrencilerin Arapça öğrenme tercihlerine göre yüzdelik dilimi

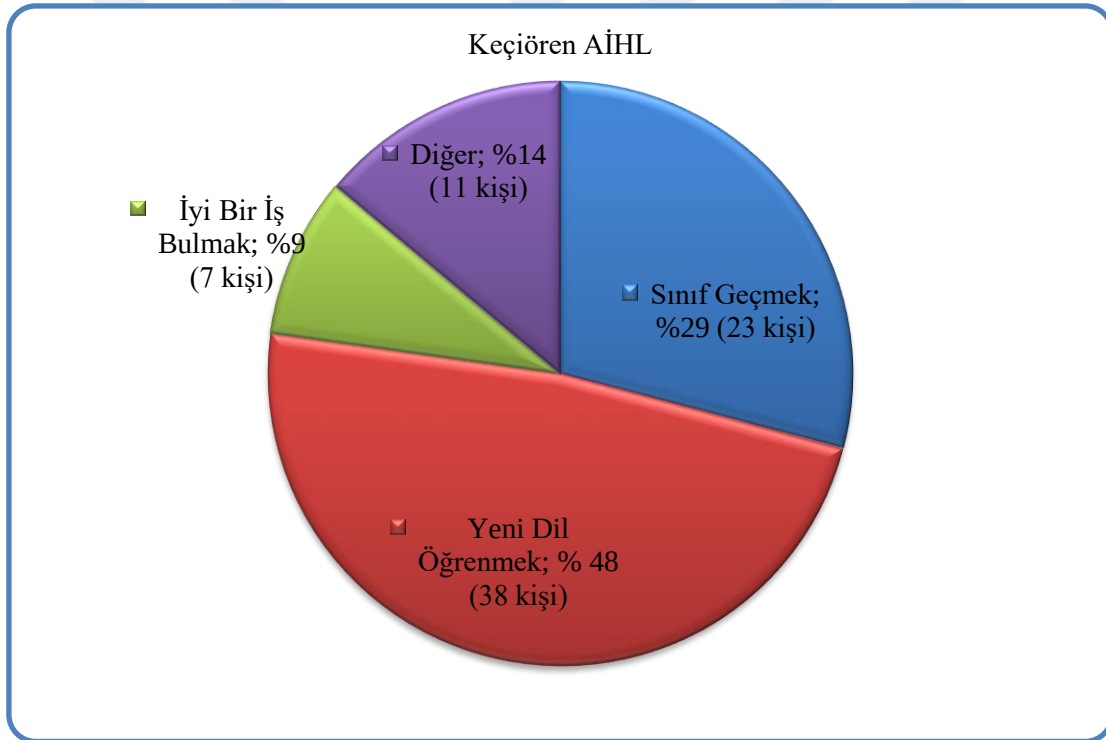
Tevfik İleri A.İ.H.L' deki (Şekil 5) öğrencilerin Arapça öğrenme tercihlerine baktığımız zaman, “Sınıf Geçmek” seçeneğini işaretleyenlerin oranı %44 (35 kişi), “Yeni Bir Dil Öğrenmek” %30 (24 kişi), “İyi Bir İş Bulmak” %6 (5 kişi), “Diğer” %20’dir (16 kişi). Kişisel Bilgiler Anketi’nin 3. sorusu olan “Arapça Öğrenmenizin Temel Sebebi Nedir?” sorusuna Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesi’ndeki öğrencilerin “Diğer” seçeneğine yazdıklarını incelediğimizde;

1- İmam Hatip Lisesi’nde Meslek Dersi olduğu için (8 öğrenci bu cevabı vermiştir),

- 2- Zorunlu ders olduğu için (4 öğrenci bu cevabı vermiştir),
- 3- Kur'an-ı Kerim'in dili olduğu için,
- 4- Kur'an-ı Kerim'i ana dilinden okuyup anlamak için (3 öğrenci bu cevabı vermiştir).

“Diğer” seçeneğini işaretleyen öğrencilerden çoğunun “İmam Hatip Lisesi'nde Meslek Dersi olduğu için ” cümlesini yazdığını göze çarpmaktadır.

Tevfik İleri A.İ.H.L' deki öğrencilerin Arapça öğrenme tercihlerine baktığımızda, sınıf geçme seçeneğini işaretleyenlerin oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yeni bir dil öğrenme seçeneğini işaretleyenlerin oranının da çok düşük olmadığı görülmektedir. Bu durum Arapça dersine karşı olumlu ve olumsuz tutum oranlarında yakınlık olduğunu göstermektedir.



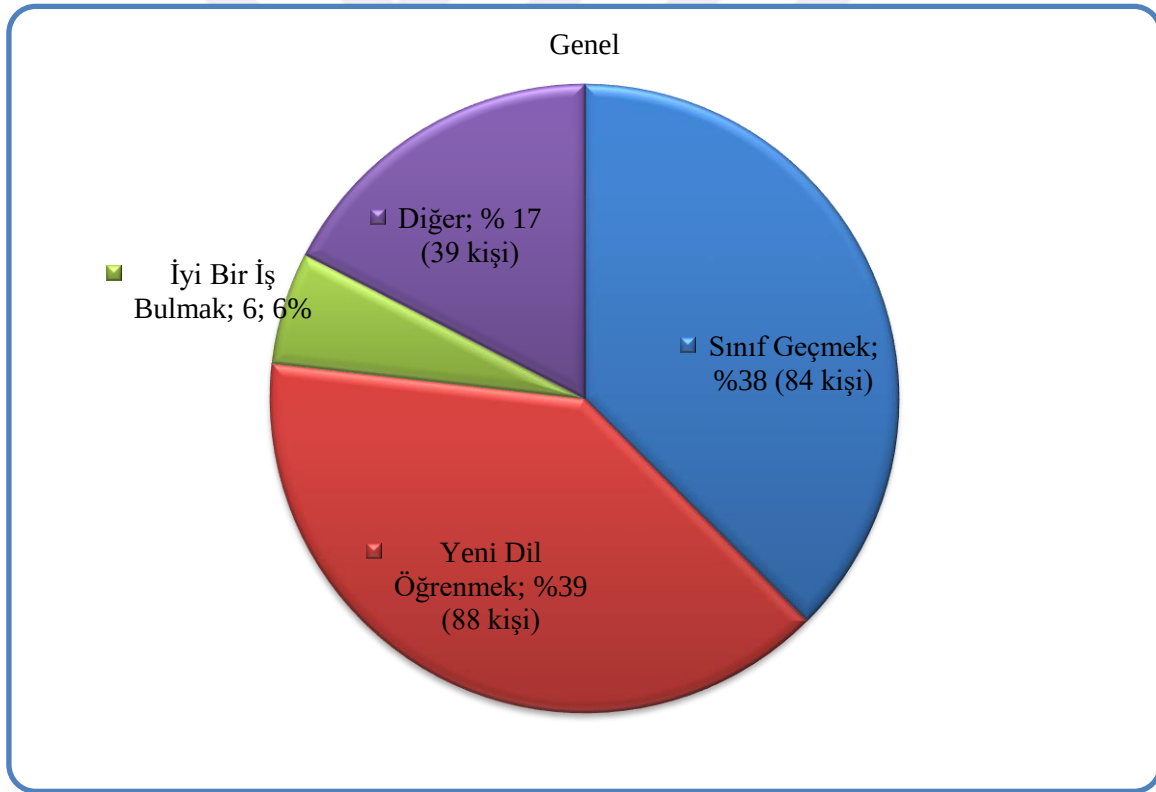
Şekil 6. Keçiören Fatih A.İ.H.L' deki öğrencilerin Arapça öğrenme tercihlerine göre yüzdelik dilimi

Keçiören Fatih A.İ.H.L' deki (Şekil 6) öğrencilerin Arapça öğrenme tercihlerine baktığımız zaman, “Sınıf Geçmek” seçeneğini işaretleyenlerin oranı %29 (23 kişi), “Yeni Bir Dil Öğrenmek” %48 (38 kişi), “İyi Bir İş Bulmak” %9 (7 kişi), “Diğer” %14’dür (11 kişi). Kişisel Bilgiler Anketi’nin 3. sorusu olan “Arapça Öğrenmenizin Temel Sebebi Nedir?” sorusuna Keçiören Anadolu İmam Hatip Lisesi’ndeki öğrencilerin “Diğer” seçeneğine yazdıklarını incelediğimizde;

- 1- Kur'an-ı Kerim'in dili olduğu için (5 öğrenci bu cevabı vermiştir),
- 2- Mecburiyetten,
- 3- Kur'an-ı Kerim'i okurken anlamak için (2 öğrenci bu cevabı vermiştir),
- 4- İlahiyat Fakültesi'ne gideceğim için,
- 5- Müfredatta olduğu için,
- 6- Kendimi geliştirmek için.

“Diğer” seçeneğini işaretleyen öğrencilerden çoğunun “Kur'an-ı Kerim'in dili olduğu için ” cümlesini yazdığı göze çarpmaktadır.

Keçiören Fatih A.İ.H.L' deki öğrencilerin Arapça öğrenme tercihlerine baktığımızda, yeni bir dil öğrenme seçeneğini işaretleyenlerin oranının diğerlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durum Arapça dersine karşı daha olumlu bir tutum olduğu sonucunu göstermektedir.



Şekil 7. Uygulamaya katılan bütün okulların Arapça öğrenme tercihlerine göre yüzdelik dilimleri

Tablo 1’de sunulan veriler kullanılarak bütün okulların Arapça Öğrenme Tercihlerine göre yüzdelik dilimleri Şekil 7’de dairesel grafik olarak verilmiştir. Şekil 7 incelendiğinde, “Sınıf

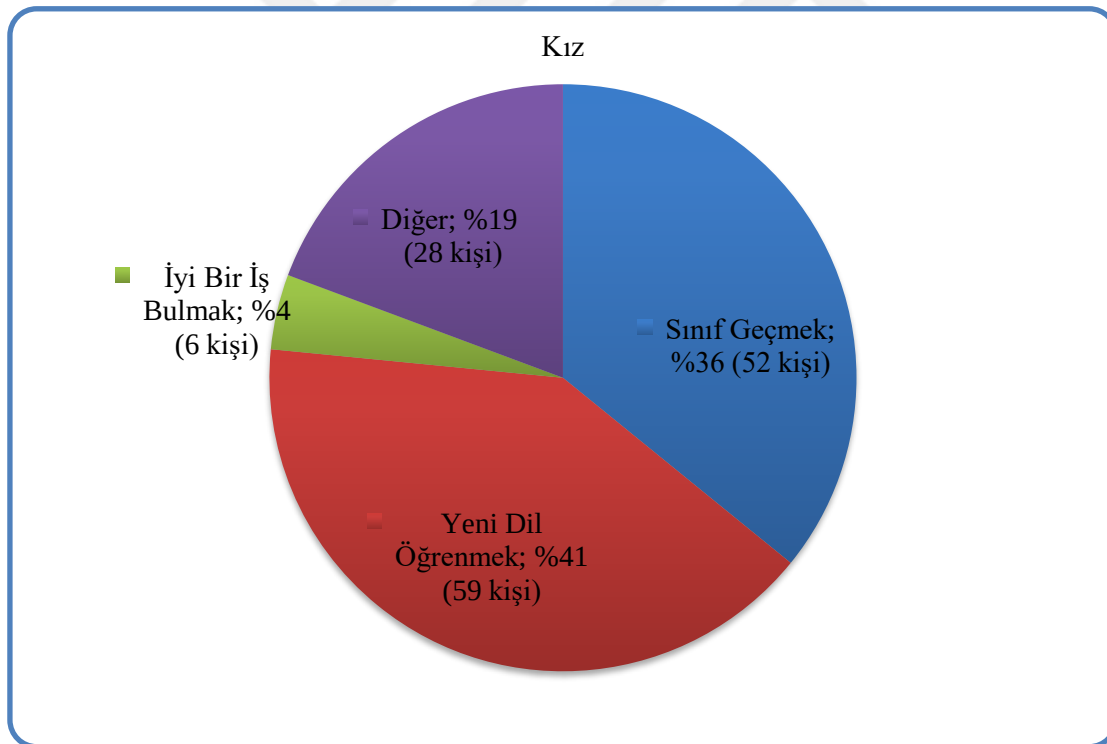
Geçmek” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 38 (84 kişi), “Yeni Bir Dil Öğrenmek” %39 (88 kişi), “İyi Bir İş Bulmak” %6 (13 kişi), “Diğer” %17 (39 kişi) olduğu görülmektedir.

Genel olarak uygulama yaptığımız okulların Arapça öğrenme tercihlerine göre, sınıf geçmek ve yeni bir dil öğrenmek seçeneklerini işaretleyenlerin oranında eşitlik görülmektedir. Bu duruma göre, öğrencilerin Arapça dersine karşı olumlu ve olumsuz tutumlarında eşitlik olduğu söylenebilir.

Tablo 2

Arapça Öğrenme Tercihlerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Dağılımı

	Sınıf Geçmek	Yeni Dil Öğrenmek	İyi Bir İş Bulmak	Diğer
Kız	52	59	6	28
Erkek	32	29	7	11
Toplam	84	88	13	39

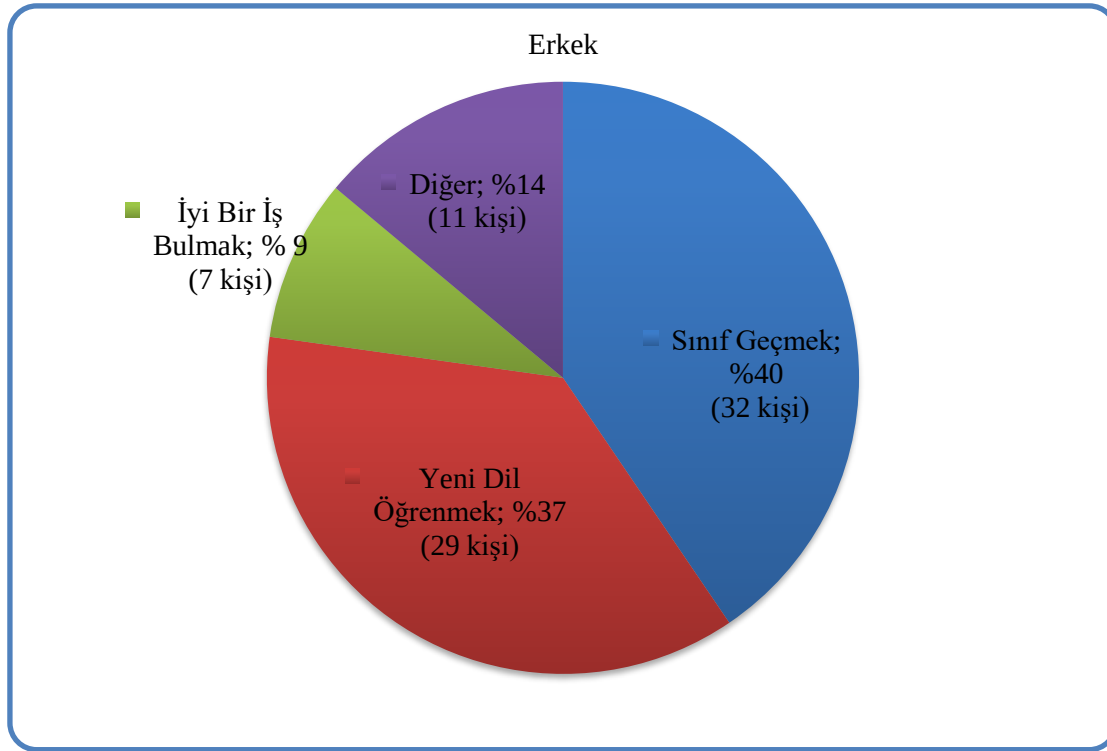


Şekil 8. Cinsiyet faktörüne bağlı olarak kız öğrencilerin Arapça öğrenme tercihlerinin yüzdelik dilimi

Tablo 2’de “Arapça Öğrenme Tercihlerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Dağılımı” verilmektedir. Söz konusu tablodaki nümerik değerler ile oluşturulan dairesel grafik Şekil 8’de sunulmuştur. Grafik incelendiğinde, kız öğrenciler arasında Arapça öğrenme

tercihlerine göre “Sınıf Geçmek” seçeneğini işaretleyenlerin oranı %36 (52 kişi), “Yeni Bir Dil Öğrenmek” %41 (59 kişi), “İyi Bir İş Bulmak” %4 (6 kişi) , “Diğer” %19’dur (28 kişi).

Kız öğrencilerin tercihlerine göre oranlarına baktığımızda, yeni bir dil öğrenme seçeneğini işaretleyenlerin fazla olduğu görülmektedir. Bu durumda olumlu tutum oranının yüksek olduğunu söyleyebiliriz.



Şekil 9. Cinsiyet faktörüne bağlı olarak erkek öğrencilerin Arapça öğrenme tercihlerinin yüzdelik dilimi

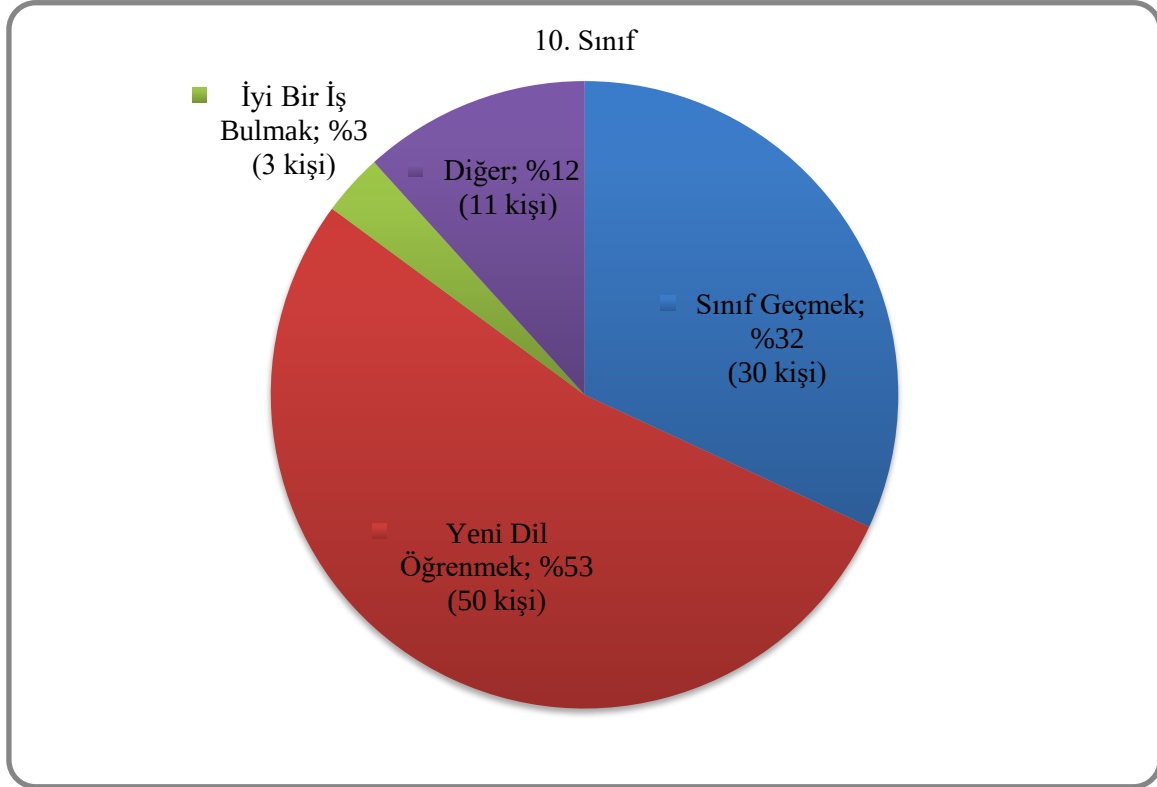
Tablo 2’deki veriler kullanılarak hazırlanan Cinsiyet faktörüne bağlı olarak erkek öğrencilerin Arapça öğrenme tercihlerinin yüzdelik dilimi dairesel grafiği Şekil 9’da görülmektedir. Grafik incelendiğinde, erkek öğrencilerin %40’ı (32 kişi) “Sınıf Geçmek”, %37’si (29 kişi) “Yeni Bir Dil Öğrenmek”, %9’u (7 kişi) “İyi Bir İş Bulmak”, %14’ü (11 kişi) “Diğer” seçeneğini işaretlemiştir.

Erkek öğrencilerin tercih oranlarında sınıf geçme seçeneği fazla olmakla beraber anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 3

Arapça Öğrenme Tercihlerinin Sınıf Faktörüne Göre Dağılımı

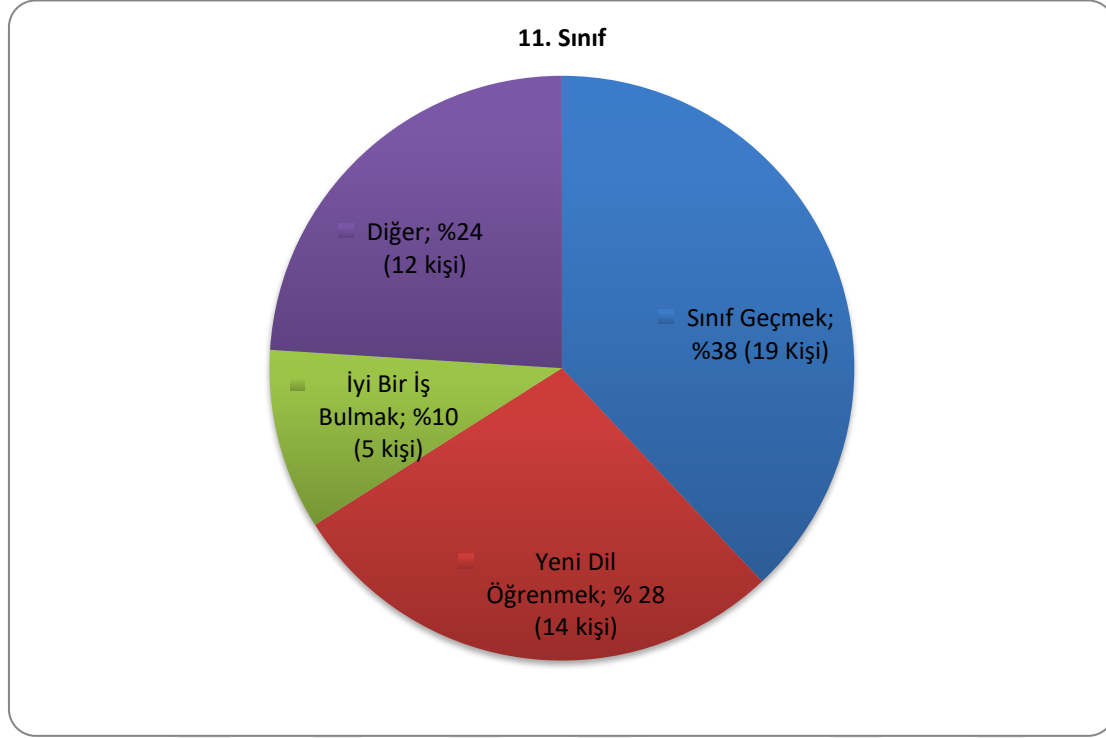
	Sınıf Geçmek	Yeni Dil Öğrenmek	İyi Bir İş Bulmak	Diğer
10. sınıf	30	50	3	11
11. sınıf	19	14	5	12
12. sınıf	35	24	5	16
Toplam	84	88	13	39



Şekil 10. Sınıf faktörüne bağlı olarak 10. sınıf öğrencilerinin Arapça öğrenme tercihlerinin yüzdelik dilimi

Öğrencilerin “Arapça Öğrenme Tercihlerinin Sınıf Faktörüne Göre Dağılımı” Tablo 3’te verilmektedir. Sınıf faktörüne bağlı olarak 10. sınıf öğrencilerinin Arapça öğrenme tercihlerinin yüzdelik dilimlerini gösteren Şekil 10, söz konusu tablodan elde edilen veriler ile hazırlanmıştır. Grafik incelendiğinde, 10. Sınıf öğrencilerinin Arapça öğrenme tercihlerinin yüzdelik dilimi “Sınıf Geçmek” seçeneğini işaretleyenlerin oranı %32 (30 kişi), “Yeni Bir Dil Öğrenmek” %53 (50 kişi), “İyi Bir İş Bulmak” %3 (3 kişi), “Diğer” %12’dir (11 kişi).

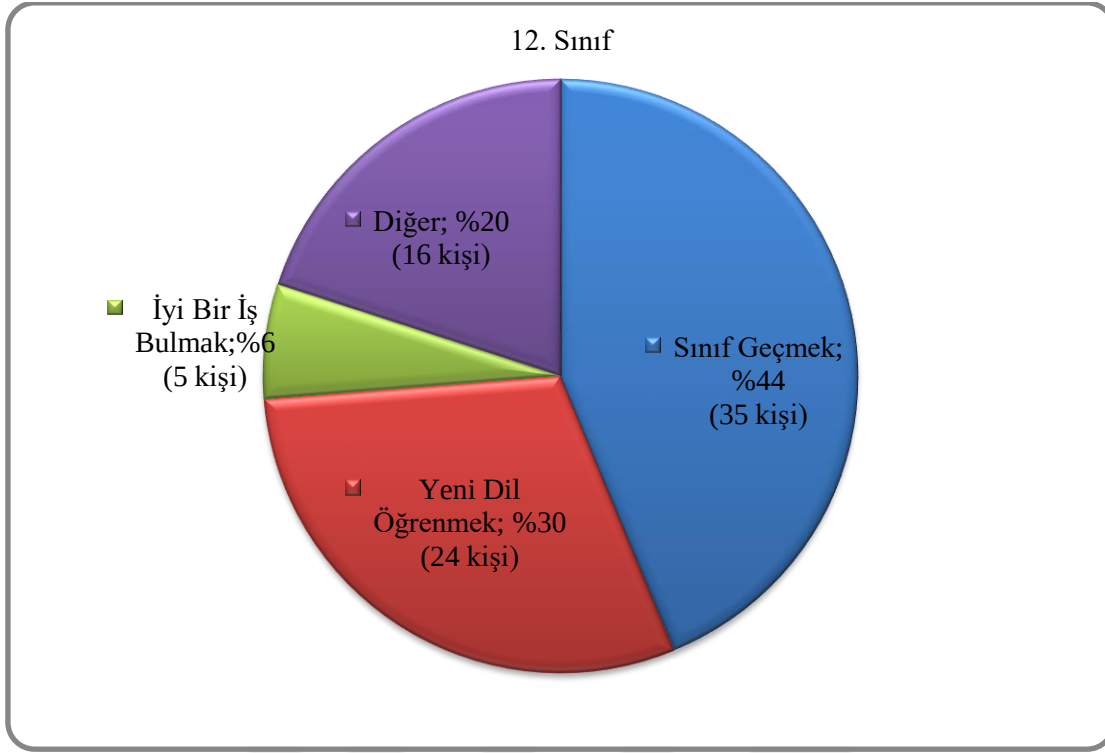
10. sınıf öğrencilerinin tercihlerinde yeni bir dil öğrenmek seçeneği yüksek görülmektedir. Bu durum Arapça öğrenmeye karşı isteğin daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu da Arapça dersine karşı olumlu bir tutum oluştuğunun göstergesidir.



Şekil 11. Sınıf faktörüne bağlı olarak 11. sınıf öğrencilerinin Arapça öğrenme tercihlerinin yüzdelik dilimi

Şekil 11, sınıf faktörüne bağlı olarak 11. Sınıf öğrencilerinin Arapça öğrenme tercihleri göstermektedir. Grafik incelendiğinde, “Sınıf Geçmek” seçeneğini işaretleyenlerin oranı %38 (19 kişi), “Yeni Bir Dil Öğrenmek” %28 (14 kişi), “İyi Bir İş Bulmak” %10 (5 kişi), “Diğer” %24 (12 kişi) olduğu görülmektedir.

11. sınıf öğrencilerinin Arapça öğrenme tercihlerinde, sınıf geçme seçeneğini işaretleyenlerin oranında görülen yükseklik nedeniyle Arapça öğrenmeye karşı olumsuz tutumda bir artış olduğunu söyleyebiliriz.



Şekil 12. Sınıf faktörüne bağlı olarak 12. sınıf öğrencilerinin Arapça öğrenme tercihlerine göre yüzdelik dilimi

Sınıf faktörüne bağlı olarak 12. sınıf öğrencilerinin Arapça öğrenme tercihlerine göre yüzdelik oranları Şekil 12’de verilmiştir. Grafik incelendiğinde, “Sınıf Geçmek” %44 (35 kişi), “Yeni Bir Dil Öğrenmek” %30 (24 kişi), “İyi Bir İş Bulmak” %6 (5 kişi), “Diğer” %20 (16 kişi) olduğu görülmektedir.

12. sınıf öğrencilerinin yüzdelik oranlarına baktığımızda, sınıf geçmek seçeneğini işaretleyenlerin sayısının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum 12. Sınıf öğrencilerinin Arapça dersine karşı olumsuz bir tutum gösterdiği sonucunu verebilir.

4.1.2. Arapça Dersine Yönelik Tutum Anketi

Öğrencilerin Arapça dersine yönelik tutumlarını tespit etmek için Ek-1 Bölüm 2’de sunulan Likert tipi bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçek, 38’i olumlu, 18’i olumsuz toplam 56 tutum maddesinden oluşmaktadır. Likert tipi tutum ölçeklerinde tutumlar maddelere verilen puanların toplamı ile hesaplanır. Bu nedenle olumlu ve olumsuz maddelere verilen cevaplar farklı bir puanlama ile değerlendirilir. Bu ölçek tek boyutlu bir ölçektir ve öğrencilerin Arapça dersindeki duyuşsal alana ait özelliklerini ölçmektedir. Olumlu maddeler, verilen seçenekler sırasıyla “Kesinlikle Katılıyorum”5, “Katılıyorum” 4, “Kararsızım” 3,

“Katılmıyorum” 2, “Kesinlikle katılmıyorum” 1 şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz maddelerde ise sırasıyla ters yönde “Kesinlikle Katılmıyorum” 1, “Katılmıyorum” 2, “Kararsızım” 3, “Katılıyorum” 4, “Kesinlikle Katılıyorum” 5 olarak puanlanmıştır. Öğrencilerin ankette verdikleri cevaplara göre aldıkları puanlarının, cinsiyet, okul ve sınıf faktörlerine göre ortalamaları Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4

Arapça Öğrenmeye Karşı Tutumların Cinsiyet Okul ve Sınıf Farklılıkları Faktörüne Göre Dağılımı

Cinsiyet	Ortalama	N	Std. Sapma	Std. Hata Ort.
Kız	3,3407	124	,66468	,05969
Erkek	3,1601	76	,68154	,07818
Toplam	3,2721	200	,67517	
Okul				
Mamak	3,2036	61	,70626	.09433
Tevfik İleri	3,3165	66	,67816	.08429
Keçiören	3,2892	73	,65037	.07636
Toplam	3,2721	200	,67517	.04861
Sınıf				
Onuncu sınıf	3,3481	85	,66751	.07355
On birinci sınıf	3,0804	49	,66099	.09805
On ikinci sınıf	3,3165	66	,67816	.08429
Toplam	3,2721	200	,67517	.04861

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin Arapça öğrenmeye karşı tutumların cinsiyet okul ve sınıf farklılıkları faktörüne göre dağılımları görülmektedir. Tablo 4, tutum ölçeğinden elde edilen verilerin betimlenmesine yönelik bir başlangıç analizini ortaya koymaktadır ve veri setinin temel özellikleri göstermektedir. Yapılan bu tanımlayıcı istatistik daha sonraki analizlere temel oluşturmaktadır. Farklı gruplar arasındaki istatistiki farklılıkları belirlemek amacıyla sırasıyla aşağıdaki belirtilen istatistiki yöntemler kullanılmıştır.

- Cinsiyete (2 grup) dayalı tutum farklılıkları için *t-testi*
- Okula (3 grup) dayalı tutum farklılıkları için *ANOVA*
- Sınıfa dayalı ve sınıflar arası çoklu kıyaslamalar için *Bonferroni Testi*

t-testi, iki grup arasındaki ortalamaların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için kullanılan bir istatistiksel testtir. İki grup arasındaki ortalamaların karşılaştırılmasında kullanılır. Bu yöntem ile Arapça öğrenmeye yönelik tutumlar öğrencinin cinsiyetine göre değişir (farklılık gösterir) hipotezi (H1) test edilmiştir.

ANOVA (Analysis of Variance), farklı gruplar arasındaki ortalamaların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için kullanılan bir istatistiksel yöntemdir. ANOVA, gruplar arasındaki varyansın hesaplanması ve bu varyansın farklı kaynaklardan (gruplar arası ve gruplar içi) kaynaklanıp kaynaklanmadığının değerlendirilmesine dayanır. Bu yöntem ile, Arapça öğrenmeye yönelik tutumlar öğrencinin okuluna göre değişir (farklılık gösterir) hipotezi (H2) ve Arapça öğrenmeye yönelik tutumlar öğrencinin sınıfına göre değişir (farklılık gösterir) hipotezi (H3) test edilmiştir.

Bonferroni testi, genellikle bir veri setinde birden fazla grup veya koşul arasında karşılaştırmalar yapılması gerektiği durumlarda kullanılır. ANOVA ile test edilen ve desteklenen H3 hipotezinde farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu tespit etmek üzere Bonferroni Testi uygulanmıştır.

Tablo 5

Arapça Dersine Yönelik Bilişsel Boyutta Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örnek Testi (Independent Sample t-Test)

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Equal variances assumed	,041	,839	1,847	198	,066
Equal variances not assumed			1,836	155,672	,068

Araştırmada toplanan verilerin t testine tabi tutulması sonucunda Arapça öğrenmeye karşı tutumlar cinsiyet faktörüne göre %10 anlamlılık düzeyinde (p: 0,068) istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermekte olduğu anlaşılmıştır (Tablo 5). Kız öğrencilerin Arapça öğrenmeye karşı tutumları (3,32), erkek öğrencilere göre (3,13) daha olumludur (Tablo 1). *Dolayısıyla Arapça öğrenmeye yönelik tutumlar öğrencinin cinsiyetine göre değişir (farklılık gösterir) hipotezi (H1) desteklenmiştir.*

Tablo 6

Arapça Dersine Yönelik Bilişsel Boyutta Tutum Puanlarının Okul Farklılığına Göre ANOVA Testi Sonuçları.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,438	2	,219	,478	,621
Within Groups	90,277	197	,458		
Total	90,715	199			

Yapılan ANOVA analizi sonucuna göre Arapça öğrenmeye karşı tutumlar okul faktörüne göre %10 anlamlılık düzeyinde ($p:0,62$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul faktörüne göre Arapça öğrenmeye karşı tutumları ölçmek amacıyla “one-way ANOVA” testi uygulanmıştır. Tablo 6 incelendiğinde Arapça öğrenmeye karşı tutumlar okul faktörüne göre değişiklik göstermediği anlaşılmaktadır.

Dolayısıyla, H2 (Arapça öğrenmeye yönelik tutumlar öğrencinin okuluna göre değişir (farklılık gösterir) hipotezi desteklenmemiştir. Bu çalışmaya göre, Arapça öğrenmeye karşı tutumlar okul faktörüne göre değişiklik göstermemektedir.

Tablo 7

Arapça Dersine Yönelik Bilişsel Boyutta Tutum Puanlarının Sınıf Farklılığına Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,422	2	1,211	2,702	,070
Within Groups	88,293	197	,448		
Total	90,715	199			

Yapılan ANOVA analizi sonucuna göre Arapça öğrenmeye karşı tutumlar sınıf faktörüne göre %10 anlamlılık düzeyinde ($p:0,07$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. *Dolayısıyla, H3 Arapça öğrenmeye yönelik tutumlar öğrencinin sınıfına göre değişir (farklılık gösterir) hipotezi desteklenmiştir.* Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu tespit etmek üzere Bonferroni Testi uygulanmıştır.

Tablo 8

Çoklu Kıyaslamalar Bonferroni Testi Sonuçları

					95% Confidence Interval	
(I) kacinci sınıf	(J) kacinci sınıf	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
Onuncu sınıf	On birinci sınıf	,26771	,12008	,081	-,0222	,5577
	On ikinci sınıf	,03160	,10983	1,000	-,2336	,2968
On birinci sınıf	Onuncu sınıf	-,26771	,12008	,081	-,5577	,0222
	On ikinci sınıf	-,23611	,12624	,189	-,5409	,0687
On ikinci sınıf	Onuncu sınıf	-,03160	,10983	1,000	-,2968	,2336
	On birinci sınıf	,23611	,12624	,189	-,0687	,5409

Sınıflar arası farklar incelendiğinde 10. ve 11. sınıflar arasında %10 anlamlılık düzeyinde (p: 0,081) istatistiki olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo 8). Diğer bir ifade ile bu test sonucunda Arapça öğrenmeye yönelik tutumlardaki farklılığın 10. ve 11. sınıflar arasında olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Yorumlar

Öğrencilerin Arapça öğrenme tercihlerinin, okul faktörüne göre dağılımına baktığımız zaman, Mamak A.İ.H.L'deki öğrencilerin 26'sı "Sınıfı geçmek", 26'sı "Yeni bir dil öğrenmek", 1'i "İyi bir iş bulmak" ve 12'si de diğer seçeneğini işaretlemiştir. Tevfik İleri A.İ.H.L' deki öğrenciler 35'i "Sınıfı geçmek", 24'ü "yeni bir dil öğrenmek", 5'i "iyi bir iş bulmak", 16'sı diğer seçeneğini işaretlemiştir. Keçiören A.İ.H.L' deki öğrencilerin 23'ü "Sınıfı geçmek", 38'i "yeni bir dil öğrenmek", 7'si "iyi bir iş bulmak", 11'i diğer seçeneğini işaretlemiştir (Tablo 1).

Mamak A.İ.H.L'deki öğrencilerden Kişisel Bilgiler Anketi'nin 3. sorusu olan Arapça öğrenme sebeplerine yazdıkları cevaplar incelendiğinde "Kur'an-ı Kerim'i daha iyi anlamak" cümlesini yazanların sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Arapça dersinin İmam Hatip Liselerinde Meslek Dersi olması bakımından düşünüldüğünde öğrencilerin Arapça öğrenmenin önemini kavradıkları ve bu konuda bilinçli oldukları söylenebilir. Yine bir Meslek Dersi olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin Arapçayı iyi öğrendiklerinde

Kur'an-ı Kerim'i de iyi anlayacaklarını düşünmeleri bu dile karşı olumlu tutum geliştirmelerine neden olabilir.

Tevfik İleri A.İ.H.L'deki öğrencilerden Kişisel Bilgiler Anketi'nin 3. sorusu olan Arapça öğrenme sebeplerine yazdıkları cevaplar incelendiğinde “İmam Hatip Liseleri'nde Meslek Dersi olduğu için” cümlesini yazanların sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim gördükleri için Arapça'nın önemli bir ders olduğu ve diğer derslerini de etkilemesi noktasında bilinçli oldukları söylenebilir.

Keçiören A.İ.H.L'deki öğrencilerin Kişisel Bilgiler Anketi'nin 3. sorusu olan Arapça öğrenme sebeplerine yazdıkları cevaplar incelendiğinde “Kur'an-ı Kerim'in dili olduğu için” cümlesini yazanların sayısının daha fazla olduğu gözlenmiştir. Yine bu lisede okuyan öğrencilerin de İmam Hatip Lisesi'nde Meslek Dersi olan Arapça'nın Kur'an-ı Kerim'in dili olması nedeniyle öğrenmelerinin gerekli olduğu ve bu dilin eğitimleri için önemini kavradıkları söylenebilir.

Okul faktörlerine göre dağılım sonuçlarına baktığımız zaman, öğrencilerin Arapça öğrenme tercihlerinin “Sınıf geçmek” ve “Yeni bir dil öğrenmek” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Okullar açısından baktığımızda da her iki seçenekte de yoğunlaşma olduğu göz önüne alınırsa, olumlu ve olumsuz tutumda eşitlik olduğu söylenebilir.

Arapça öğrenme tercihlerinin cinsiyet faktörüne göre dağılımına baktığımızda, kızların 52'si “sınıf geçmek”, 59'u “yeni bir dil öğrenmek”, 6'sı “iyi bir iş bulmak”, 28'i de diğer seçeneğini işaretlemiştir. Erkeklerin 32'si “sınıf geçmek”, 29'u “yeni bir dil öğrenmek”, 7'si “iyi bir iş bulmak”, 11'i diğer seçeneğini işaretlemiştir (Tablo 2).

Cinsiyet faktörlerine göre dağılıma baktığımız zaman, kız öğrencilerin de erkek öğrencilerin de sınıf geçmek ve yeni bir dil öğrenmek seçeneklerini daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Sınıf geçmek seçeneğini işaretleyenlerin Arapçaya karşı tutumlarının olumsuz olduğu söylenebilir. Ancak kız öğrencilerin oranlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu durum kız öğrencilerin Arapça dersini öğrenmeye karşı daha olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

Arapça öğrenme tercihlerinin sınıf faktörüne göre dağılımına baktığımız zaman, 10. sınıfların 30'u sınıf geçmek, 50'si yeni bir dil öğrenmek, 19'u sınıf geçmek, 14'ü yeni bir dil öğrenmek, 3'ü iyi bir iş bulmak, 11'i diğer seçeneğini, 11. sınıfların 19'u sınıf geçmek, 14'ü yeni bir dil öğrenmek, 5'i iyi bir iş bulmak, 12'si diğer seçeneğini işaretlemiştir. 12.

sınıfların 35'i sınıf geçmek, 24'ü yeni bir dil öğrenmek, 5'i iyi bir iş bulmak, 16'sı diğer seçeneğini işaretlemiştir (Tablo 3).

Sınıf faktörü dağılımına göre 10. sınıf öğrencilerinin yeni bir dil öğrenmek seçeneğini daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Bu nedenle Arapçaya karşı tutumlarının daha olumlu olduğu söylenilebilir.

4.2.1. Cinsiyete Göre Tutum

Araştırmaya katılan öğrencilerin %62'si kız, %38'i erkek öğrenciden oluşmaktadır. Toplanan verilerin t-testine tabi tutulması sonucunda, Arapça öğrenmeye karşı tutumlar cinsiyet faktörüne göre %10 anlamlılık düzeyinde (p: 0,066) istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermekte olduğu anlaşılmıştır (Tablo 5). Kız öğrencilerin Arapça öğrenmeye karşı tutumları (3,34), erkek öğrencilere göre (3,16) daha olumludur.

Yapılan araştırmalarda “öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerden biri olarak cinsiyet üzerinde durmuştur. Cinsiyet ile tutum puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmış ve kız öğrencilerin tutum puanları erkek öğrencilerin tutum puanlarından daha yüksek olarak bulunmuştur” (Selçuk, 1997, s.19).

“Cinsiyetin yabancı dil öğrenme tutumları üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir çalışmada Japon kız öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarını incelenmiş ve Japonya'daki kız çocuklarının sosyal faktörler nedeniyle İngilizce öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlarının olduğu tespit edilmiştir” (Kobayashi, 2002, s. 183). Bu çalışmada, cinsiyetin dil öğrenme tutumlarına etkisi konusundaki diğer çalışmaları destekler niteliktedir.

Sonuç olarak dil öğreniminde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu tutuma sahip olmaları, kız öğrencilerin daha düzenli ve disiplinli çalışmaya yatkın oldukları, dil öğreniminde motivasyonlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

4.2.2. Okul Faktörüne Göre Tutum

Araştırmamıza katılan öğrencilerin %33'ü Mamak A.İ.H.L' den, %33'ü Keçiören A.İ.H.L' den, %34'ü Tevfik İleri A.İ.H.L' dendir. Bu okullarda uygulanan anketin ANOVA analizi sonucuna göre, Arapçaya karşı tutumlar okul faktörüne göre %10 anlamlılık düzeyinde (p:0,62) istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 6). Dolayısıyla Arapça öğrenmeye karşı tutumlar okul faktörüne göre değişiklik göstermemektedir.

Ancak Keçiören A.İ.H.L' nin oranlarında az da olsa bir farklılık bulunmaktadır. Bu nedenle diğer okullara göre öğrencilerin Arapça dersine karşı daha olumlu tutum geliştirdiği söylenebilir. Bu durum okulun bulunduğu çevre faktörü ile tutum arasında az da olsa bir bağlantı olduğu sonucunu verebilir. Bu araştırmanın yapıldığı uygulama okullarının bulunduğu sosyal ve kültürel çevrenin Arapça öğrenmeye karşı tutum üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.2.3. Sınıf Faktörüne Göre Tutum

Yapılan ANOVA analizi sonucuna göre Arapça öğrenmeye karşı tutumlar sınıf faktörüne göre %10 anlamlılık düzeyinde ($p:0,07$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (Tablo 7). Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu tespit etmek üzere Bonferroni Testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda farklılığın 10. ve 11. sınıflar arasında olduğu tespit edilmiştir (Tablo 8).

10. sınıf Arapça ders müfredatı düşünüldüğünde ders konularının daha kolay olması öğrencilerin derse olan ilgilerini arttıracığından olumlu tutum göstermeleri beklenir. 11. ve 12. sınıf ders müfredatı zor ve yoğun olduğu için öğrencilerin motivasyonunu düşürmektedir. Ayrıca 11. ve 12. sınıf öğrencileri üniversite sınavına hazırlandıkları için Arapça dersini gereksiz görüyor oldukları düşünülebilir. Bu da derse karşı motivasyonlarını ve tutumlarını olumsuz etkilemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ

Bu araştırmada, Mamak A.İ.H.L, Tevfik İleri A.İ.H.L ve Keçiören Fatih A.İ.H.L’ deki öğrenim gören 200 öğrencinin cinsiyet, sınıf ve okul faktörleri açısından Arapça dersine karşı tutumunu ölçmek hedeflenmiştir.

Araştırmaya ait verilerin analizi, Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz tarafından geliştirilen (İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği) kişisel bilgiler anketi ve Arapça dersine yönelik tutum maddelerinden oluşan Arapça dersine yönelik tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Toplanan verilerin istatistiksel analizinde SPSS 22.0 bilgisayar paket programı kullanılmıştır. Analiz sonuçlarını şöyle özetleyebiliriz:

Öğrencilerin Arapça dersine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında bilişsel boyutta anlamlı bir ilişki vardır. Kız öğrencilerin Arapça dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutum düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul ile Arapça dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum sosyal ve kültürel çevre farklılıklarının her zaman derse karşı tutumu etkilemediği sonucunu vermektedir. Ancak az da olsa Keçiören Anadolu İmam Hatip Lisesinin oranlarında bir fark olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf ile Arapça dersi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 10. Sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara oranla daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Bunun farklı sebepleri olacağı düşünülmektedir. 10. sınıf ders müfredatının 11. ve 12. sınıf ders müfredatına oranla daha kolay ve anlaşılır olması, ayrıca 11. ve 12. sınıfların üniversite sınavı hazırlık aşamasında Arapça dersini gereksiz olduğunu düşünmeleri gibi etkenler olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Arapça öğrenme amaçları ile Arapça dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin %84’ü sadece “Sınıf geçmek” için seçeneğini işaretlemiştir.

Bu durum öğrencilerin derse ilişkin kaygısını arttırıp olumsuz tutum geliştirmelerine yol açabilir. Bu da öğrencilerin Arapçayı öncelikli olarak geçmek için çalıştıkları görüşünü destekleyebilir.

5.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Öğrencilerin Arapça dersine ilişkin tutum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın bulguları göz önünde bulundurularak geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- 1- Kız ve erkek öğrencilerin Arapça dersine ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak için öncelikle tüm öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınmalıdır. Her öğrenci farklıdır. Bu nedenle sınıf ortamında farklı yöntemler kullanılarak öğrencilerde merak uyandırmak, dikkatlerini çekmek, dil öğrenim ihtiyaçlarını belirlemek esas alınmalıdır. Kız ve erkek öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik etkinliklerin düzenlenmesi gereklidir.
- 2- Öğrencilerin derse ilgisini çekmek amacıyla yabancı dil öğretiminde etkili olan öğretim yöntemlerinden grup çalışması, drama, film ve görsel araçların daha çok kullanıldığı dersler planlanabilir. Böylece dersin işlenişi daha eğlenceli hale getirilebilir. İmam Hatip Liselerindeki ders müfredatında dinleme ve görsel araçlara yeteri kadar yer verilmemektedir. Bu da Arapça dersini monotonlaştırabilmektedir. Öğrencilerin Arapça dersine karşı olumsuz tutum geliştirmelerindeki en büyük etkenlerden biri budur.
- 3- İmam Hatip Liselerinde verilen proje ödevleri ve diğer ödevler ile öğrencilerin dil becerilerini harekete geçirici ve iç güdülenmeyi artırıcı çalışmalardan seçilmelidir.
- 4- Eğitimde yaparak ve yaşayarak öğrenmenin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu dil öğretimi ve Arapça için de geçerlidir. Arapçanın günlük hayattaki kullanımıyla ilgili etkinlikler düzenlenebilir. Öğrencilerin Arapça pratik yapması için ana dili Arapça olan kişilerden yardım alınabilir. Ya da Arap ülkelerine geziler düzenlenebilir. Bir dil bir insandır, sözünden hareketle öğrencilerin farklı kültürlerden kişilerle pratik yapması dil öğrenimindeki motivasyonunu arttıracaktır.
- 5- Arapça öğretmenleri kendilerini sürekli değiştirerek ve geliştirerek yeni yöntem ve materyalleri derslerinde etkin olarak kullanmalıdır. Öğrencilerin Arapça dersine yönelik tutumlarını olumlu etkileyecek uygun öğretim stratejileri araştırmalıdır.

- 6- Öğrencilerin Arapçayı öğrenme hedefleri belirlemeleri sağlanabilir. Dil öğreniminin hayatları boyunca çeşitli alanlarda onlara bir artı kazandıracağı anlatılmalıdır. Öğrencilerin sadece sınav kaygısı ve sınıf geçmek için dil öğrenmelerinin olumsuz tutum geliştirmelerine ve ön yargı sahibi olmalarına neden olacaktır.
- 7- Arapça öğretim programları tamamen öğrenci merkezli, konuşma ve dinleme etkinliklerine tüm öğrencilerin katılımının sağlanabildiği şekilde düzenlenmelidir.
- 8- Yabancı dil öğreniminde başarı sağlamak için öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirmek gerekir. Bu konuda öğretmenlere çok iş düşmektedir. Öğretmenler sadece bilgi aktarımının yapıldığı ders işlenişinden geçip, öğrencinin duyuşsal özelliklerini ortaya çıkaran etkinliklere yer vermelidirler. Her öğrencide bulunan yardımlaşma, sevgi, saygı, paylaşma, kendini başkasının yerine koyma (empati) vb. duyguları harekete geçirecek ve geliştirecek bir öğretim sistemi planlamalıdır. Bu da sadece verilen ders müfredatına uymakla olmamaktadır. Ders müfredatı bir çerçevedir ve öğretmen kendi kabiliyetiyle bunun içini doldurmalıdır.
- 9- Bunların yanı sıra, öğrencilerin okul ortamında ders dışında da kullanabileceği Arapça oyun ve drama sınıfları, Arapça atölyeleri, dil laboratuvarları dizayn edilebilir. Bu mekanlarda, Arapça ile ilgili seminerler, dinleme konuşma çalışmaları, oyun etkinlikleri, oyun tasarımları, drama etkinlikleri ve ana dili Arapça olan öğretmenler ile programlar düzenlenebilir. Arapça kitaplarla okuma köşeleri oluşturarak öğrenciler Arapça kitaplar okumaya teşvik edilebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, S. (2006). Motivasyon ve eğitim. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbaba, S. (2012). *Psikolojik danışma ve sınıf ortamlarında öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin Matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akyüz, Y. (2014). *Arapça Öğretiminde Drama Tekniği*. Erzurum: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (B.E.F. Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Bandura, A. (2007). Autobiography. In MG Lindzey & WM Runyan (Eds.), *A history of psychology in autobiography* (Vol. 9). Washington, DC: American Psychological Association.
- Candemir, D. (2011). *Arapça Öğrenim ve Öğretim Kılavuzu*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Doğan, H. (1974). Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.c.7, sayı: 1-4, s.361.
- Döğüş, N. (2022). Osmanlı Devleti'nde Açılan ilk İmam Hatip Okulu: Menşe-i Eimme ve Huteba. *Diyanet İlmi Dergisi*, 58, 837-884.

- Erden, M. & Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi (Gelişim –Öğrenme-Öğretme)*. Ankara: Arkadaş.
- Fidan, N. (1996) *Okulda öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Alkım.
- Gömleksiz, M. N. & Kan A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme, *Turkish studies*, 7(1), 1159-1177.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Elips.
- İşler, E. (2007). *Arapça Öğretimi Programı ve Getirdiği Yenilikler*. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi Ulusal Kongresi Bildiriler Kitabı (s.647-655). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- İşler, E., Kaleli, H., Işık, İ., Demirci, S., & Zompoğlu, H. (2008). *İmam Hatip Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liseleri Arapça Dersi Öğretim Programı*. Ankara Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Jensen, R. (2018). *Behaviorism*. Salem press encyclopedia of health. EBSCO.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni insan ve insanlar (10. Basım)*. İstanbul: Evren.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Keçiören Anadolu İmam Hatip Lisesi (2023). <https://keciorenanadoluihl.meb.k12.tr/sitesinden erişilmiştir>.
- Korukçu A. & Acuner Y. H. (2012), İlahiyat fakültesi Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil yetkinlik beklentisi ve yabancı dil öğrenme kaygısı. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17(2), 191-211.
- Kırkız, Y.A. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Krech, D. & Crutchfield, R. S. (1967). *Sosyal psikoloji ve teori* (E. Güçbilmez & Dr. O. Onaran, Çev.) Amerika.
- Mamak Anadolu İmam Hatip Lisesi (2023). <https://mamakimamhatip.meb.k12.tr/sitesinden erişilmiştir>.
- Mcleod, S. (2015). *Cognitive psychology. Simply Psychology*. Retrieved September 11, 2022, from <http://www.simplypsychology.org/cognitive.html>

- Memiş, M.R. & Erdem, M.D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History Of Turkish of Turkic*, 8(9), p. 297-318.
- National Academies Press (NAP) of the National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2015). *Child Development and Early Learning: A Foundation for Professional Knowledge and Competencies*. Retrieved from <https://nap.nationalacademies.org/resource/19401/ProfKnowCompFINAL.pdf>
- Özcan, M. (2012). *Gazi Eğitim Fakültesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Hazırlık Sınıfı İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uygun ve Moodle Eğitimi Yönetim Sistemi Destekli Müfredat Önerisi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Özcan, M. (2015). Türkiye’de ve Dünyada Arapça Öğretimi için Müfredat Geliştirme Çalışmaları ve İlköğretim Arapça Dersi Müfredatı için Bazı Öneriler, *International Journal of Science Culture and Sport*, Ağustos, Special Issue 4, s. 81-94.
- Özgüven, İ. (1998). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Sistem.
- Pehlivan, H. (1994). Eğitim bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme yönelik tutumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1994), 49-53.
- Popp, J. A. (1996). Learning, theories of. In J. J. Chambliss (Ed.), *Philosophy of education: An encyclopedia*. Routledge.
- Sakallı, N. (2001) *Sosyal Etkinlikler, Kim Kimi Nasıl Etkiler*. Ankara: İmge.
- Saracaloğlu, S.A. & Varol R. (2007). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 39-59.
- Satılmış, T. (2002). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Kocaeli: Kitap Kulübü.
- Saunders, L. & Wong, M. (2020, November 17). *Instruction in libraries and Information Centers*. *Illinois Open Publishing Network*. Retrieved September 11, 2022, from <https://iopn.library.illinois.edu/books/windsor-downs/catalog/book/12> DOI: <https://doi.org/10.21900/wd.12>.

- Selçuk, E. (1997). *İngilizce dersine tutum ile bu dersteki akademik başarı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Ana Bilim Dalı, Bolu.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Tutumlarının Öğrencilerin Gelişimi Üzerindeki Etkileri: Fenomolojik Bir Çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549.
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of organisms: An experimental analysis*. Appleton-Century.
- Soysaldı, M. (2012). Türkiye’deki İlahiyat Fakülteleri’nde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları. *EKEV Akademi Dergisi* (45), 247-277.
- Soyupek, H. (2004). *İkinci Meşrutiyet’ten Günümüze Türkiye’de Arapça Öğretimi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslami Bilimleri Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Soyupek, H. (2007). *Yabancı Dil Öğretiminde Güdülenmenin Önemi*, Uluslararası Asya ve Afrika Çalışma Kongresi, ICANAS 38. Ankara.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Temizkan, M. & Sallabaş M. E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), (155-176).
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesi (2023)
https://tevfikilerihl.meb.k12.tr/icerikler/icerikler/listele_22776_Haberler
sitesinden erişilmiştir.
- Turgut, F. (1997). *Ticaret meslek lisesi öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlar (Elbistan örneği), tutumların ölçülmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi: Birey ve Öğrenme*. Ankara: Bilim.

Yüksel, A. & Kireççi, M.A. & Özay, İ. (1994). *Orta Öğretimde Arapça Öğretiminin Yapı ve Sorunları Projesi*. Ankara. Gazi Üniversitesi Araştırma Fonu.



EKLER



EK-1. Tutum Ölçeği Anketi

Değerli Öğrenci,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Arap Dili ve Eğitimi Anabilim Dalın'da yapılan bir tez çalışması için bir tutum ölçeği hazırladık. Bu ölçek için, öğrencilerin kişisel bilgilerine ve Arapça dersine yönelik tutumlarının belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmanın ilk bölümü kişisel bilgileri, ikinci bölümü ise Arapça dersine ve Arap diline yönelik tutumları tespit etmeyi hedeflemektedir.

Lütfen soruları dikkatli ve objektif bir şekilde cevaplayınız. Bu çalışma kapsamında toplanan bilgiler sadece bu çalışma için kullanılacak ve izniniz olmadan açıklanmayacaktır. Lütfen isminizi yazmayın ve tüm soruları cevaplayınız.

Değerli katkınız için çok teşekkürler.

BÖLÜM 1. Kişisel Anket

1. Cinsiyetiniz nedir? ☐ Kız ☐ Erkek
2. Kaçınıc sınıfta okuyorsunuz?
.....
3. Arapça öğrenmenizin temel sebebi nedir?
 - ☐ Sınıfı geçmek
 - ☐ Yeni bir dil öğrenmek
 - ☐ İleride iyi bir iş bulmak
 - ☐ Diğer (Lütfen belirtiniz).....

BÖLÜM 2. Arapça Dersine Yönelik Tutumlar

Aşağıdaki ifadelerle hangi ölçüde katılıyorsunuz veya katılmıyorsunuz?	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1- Arapça dersi zorunlu olmasa derse katılmam.	☐	☐	☐	☐	☐
2-Arapçada öğrendiğim her yeni konu kendime güvenimi arttırıyor.	☐	☐	☐	☐	☐
3-Arapçayı öğrenme hayatımı kazanmada bana yardım edecektir.	☐	☐	☐	☐	☐
4-Arapçayı iyi yapabileceğimi biliyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
5-Arapçayı önemli bir ders olarak görüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
6- Sınıfta Arapça konuşmaktan çekinmem.	☐	☐	☐	☐	☐
7-Arapça dersine girmekten zevk almam.	☐	☐	☐	☐	☐
8-Öğretmenim benim Arapçada başarılı olabileceğimi düşünmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
9-Arapça öğretmenimle Arapça konuşmak isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
10-Arapça ile ilgili soruları çözdüğümde kendime güven duyuyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
11-Arapça dersinde iyi değilim.	☐	☐	☐	☐	☐
12-Arapça dersine çalışmak hoşuma gider.	☐	☐	☐	☐	☐
13-Konuşma esnasında yaptığım hatalardan pes etmem.	☐	☐	☐	☐	☐
14-Konular ilerledikçe kendime güvenimi kaybediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
15-Arapça öğretmenim Arapçada daha iyi gittiğimi hissettirmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
16-Öğretmenim daha çok Arapça çalışmam için beni cesaretlendirmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐

17-Yabancı bir dili anlama insanın dünyayı anlamasına katkıda bulunur.	☐	☐	☐	☐	☐
18-Arapça sıkıcı bir derstir.	☐	☐	☐	☐	☐
19-Arapçanın ders saatinin arttırılmasını isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
20-Gelecekteki çalışmalarında Arapçaya ihtiyaç duyacağım.	☐	☐	☐	☐	☐
21-Arapçanın konuşulduğu bir ülkede bir süre çalışmak isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
22-Öğretmen sınıfta soru sorunca heyecanlanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
23-Konuşma esnasında yaptığım hatalar beni olumsuz yönde etkiler.	☐	☐	☐	☐	☐
24-Arapça öğrenmeyi çok istiyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
25-Öğretmenim yapabileceğim bütün Arapça konularını öğrenmemi istiyor.	☐	☐	☐	☐	☐
26-Arapça dersini seviyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
27-Arapça hayatımdaki işlerde benim için önemli olmayacak.	☐	☐	☐	☐	☐
28-Arapçayı öğreneceğime eminim.	☐	☐	☐	☐	☐
29-Yeni bir dil öğrenmek için çaba göstermeye değer.	☐	☐	☐	☐	☐
30-Arapça için çaba göstermeye değer.	☐	☐	☐	☐	☐
31-Yabancı dil öğrenmek önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐
32-Arapça ile ilgili grup çalışmalarında bulunmaktan zevk alırım.	☐	☐	☐	☐	☐
33-Ders esnasında verilen alıştırmaları tek başıma yapabiliyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
34- Arapçayı daha zor başaracağımı sanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
35-Arapça dersinden iyi notlar alabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
36-Arapçada daha ileri düzeydeki çalışmaları yapabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
37-Kütüphanede bulunan Arapça ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.	☐	☐	☐	☐	☐
38-Arapçayı düzgün konuşabileceğime inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
39-Arapçada ilerlemek geleceğim için çok önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐
40-Bir yetişkin olarak Arapçayı bir çok yerde kullanacağım.	☐	☐	☐	☐	☐

41-Uğraştığım çoğu konuyu başarıyorum ama Arapçayı başaramıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
42-Boş zamanlarımda Arapça ile ilgilenmek hoşuma gider.	☐	☐	☐	☐	☐
43-Arapça öğretmeni olmak isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
44-Arapça ile uğraşmanın zaman kaybı olacağını düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
45-Arapçayı iyi öğrenebilecek bir tip değilim.	☐	☐	☐	☐	☐
46-Hata yapmaktan korktuğum için sınıfta Arapça konuşmaktan çekinirim.	☐	☐	☐	☐	☐
47-Arapça öğretmenimin sempatik olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
48-Arapça önemli ve gerekli bir derstir.	☐	☐	☐	☐	☐
49-Arapça dersi benim için bir zaman kaybıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
50-Arapça ile ilgili tartışmaların yapıldığı ortamlarda bulunmaktan zevk alırım.	☐	☐	☐	☐	☐
51-Arapça çalışırken kendi kendime motive olabiliyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
52-Arapça dersinde kendimi derse veremiyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
53-Arapça sınavından önce korku ve heyecan duyarım.	☐	☐	☐	☐	☐
54-Arapça bana kolay gelir.	☐	☐	☐	☐	☐
55-Yapmam gereken işlerle karşılaştığımda Arapça öğrenme çok zamanımı alır.	☐	☐	☐	☐	☐
56-Öğretmenim benim derste aktif olmamı sağlamaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..