

## ANADOLU İMAM-HATİP LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ARAPÇA ÖZ-YETERLİK ALGILARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ\*

Sevim ÖZDEMİR\*\*  
Gül ŞEN YAMAN\*\*\*

### Öz

Bu çalışmanın amacı, Anadolu İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça öz-yeterlik algılarına yönelik görüşlerini tespit etmektir ve evrenini Isparta il merkezinde yer alan Anadolu İmam-Hatip liselerinde eğitim-öğretim gören öğrencilerinin tamamı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Mustapha, Mustapha, Daud ve Wahab (2013) tarafından geliştirilen ve Şen Yaman (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan **Arapça Öz-yeterlik Ölçeği (AÖYÖ)** ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin Arapça öz-yeterlik algıları ile yaş, aile ekonomik durumu ve anne-baba eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğrencilerin anne ve babalarının yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutumları, okulun yabancı dil olanakları, haftalık Arapça çalışma saatleri ve sınıf düzeylerinin Arapça öz-yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Öz-yeterlik, Arapça Öğrenimi, Arapçayı yazma-okuma ve gramer becerisi.

---

\* Bu çalışma, “Anadolu İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça Öz-yeterliklerine İlişkin Görüşleri: Isparta İli Örneği” adlı doktora tezinden üretilmiştir ve bu tez Süleyman Demirel Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (SDÜ BAP) tarafından desteklenen 4470-D1-15 nolu proje kapsamında yürütülmüştür.

\*\* Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi, Arap Dili Eğitimi A.B.D., Öğretim Üyesi, e-posta: [sevimozdemir@sdu.edu.tr](mailto:sevimozdemir@sdu.edu.tr)

\*\*\* Dr. Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi, Arap Dili Eğitimi A.B.D., Araştırma Görevlisi, e-posta: [gulsen@sdu.edu.tr](mailto:gulsen@sdu.edu.tr)

## Arabic Self-Efficacy Perceptions of the Students Attending Anatolian Imam-Hatip High Schools

### Abstract

In the present study, it was aimed to determine Arabic self-efficacy perceptions of Anatolian Imam-Hatip High School students. The sample of this research is comprised of all students studying at Anatolian Imam-Hatip High Schools located in center of Isparta province. The research data were collected through “Arabic Language Efficiency Questionnaire (ALEQ)” developed by Mustapha, Mustapha, Daud ve Wahab (2013) and adapted to Turkish by Sen Yaman (2016). According to research findings, there was no significant difference between students’ perception of self-efficacy and students’ age and between students’ perception of self-efficacy and parents’ economic status and between students’ perception of self-efficacy and parents’ educational status. Findings also indicated that students’ perception of self-efficacy impressed by the mother and father’s attitudes toward learning a foreign language, foreign language school facilities, weekly Arabic working hours and their grade level.

**Keywords:** Self-efficacy, Learning Arabic, Arabic writing, reading and grammar skills.

### GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminin hızla geliştiği günümüzde, Türkiye’de yapılan çalışmalar dil öğretim programlarının geliştirilmesi gerekliliği yönündedir. Yabancı dil öğretim programlarının geliştirilmesinde bilişsel alanın yanı sıra, duyuşsal özellikler ( güdülenme, tutum ve öz-yeterlik gibi) de önemli yer tutmaktadır.

Öz-yeterlik, temellerini Bandura’nın attığı Sosyal Bilişsel Kuramının önemli kavramlardan biridir. Öz-yeterlik ile ilgili tanımlara bakıldığında genellikle Bandura’nın öz-yeterlik tanımının temel alındığı görülmektedir. Bandura, öz-yeterliliği ‘insanların belirli bir işi yapabilmesi için gerekli faaliyetleri organize edebilme ve uygulayabilmesi açısından kendi kapasitesi ile ilgili ön görüşleri’<sup>1</sup> şeklinde tanımlar. Jinks ve Morgan ise sosyal öğrenme teorisine dayandırdığı öz-yeterlik tanımında ‘bireyin belli bir görevdeki performansına dair kendini güvende hissetme duygusu’<sup>2</sup> ifadesini kullanmıştır. Öz-yeterlik için “bireyin gelecek süreçlerde yapmayı planladığı eylemlerini ya da

<sup>1</sup> Albert Bandura, *Self- Efficacy: The Exercise of Control*, New York: W. H. Freeman and Company, 1997, s. 3.

<sup>2</sup> Jerry Jinks & Vicky Morgan, Children's Perceived Academic Self-Efficacy: An Inventory Scale, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 72:4, 1999, s. 224. <http://dx.doi.org/10.1080/00098659909599398.29.06.2015>.

gerçekleşme ihtimali olan eylemlerini kontrol etmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin inancı” şeklinde de tanım yapılmıştır.<sup>3</sup>

Bandura, bireylerdeki öz-yeterlik algısının bilişsel, duyuşsal ve güdüsel süreçleri etkilediğini aynı zamanda da bir durum karşısında karar verme süreçlerine, gelişim ve değişimlerine de etki ettiğini belirtir. Yine bireyin bir ortama uyum sağlaması, olaylar karşısında zayıf ya da güçlü tavır sergilemesi durumunda da öz-yeterlik algısının etkililiğinden bahsetmiştir.<sup>4</sup> Aynı zamanda Bandura, öz-yeterliliğin algılanılan kapasite ile ilgili olduğunu belirtir. Bireye ‘yapacaksınız’ yerine ‘yapabilirsiniz’ ifadesinin kullanılmasını belirtir. Çünkü –e bilmek’ (Can) bir yetenek ifadesi iken ‘-ecek’ (Will) ise bir irade ifadesidir.<sup>5</sup> Bandura’nın bu ifadelerine dayanarak Sallabaş şöyle bir tanımlamada bulunmuştur: ‘Öz-yeterlik kişinin belli bir alanda kendinden beklenen davranışları düzenleme ve gerçekleştirmeyle ilgili kendi kapasite ve yeteneklerine olan inancıdır’.<sup>6</sup> Bu tanımdan hareketle bireyin yapabileceklerine yönelik inancının öğrenim sürecini etkileyeceği söylenebilir. Örneğin bazı öğrencilerin dil sınıflarında daha aktif ve istekli, katılımcı olduğu, bazılarının ise pasif içe dönük olduğu gözlemlenir. Bu durumun bireyin kendine yönelik öz değerlendirmesi ile yakından ilgili olduğu ifade edilebilir.<sup>7</sup> Çünkü bireyin faaliyetlere katılması ya da buna yönelik ne kadar gayret göstereceğini belirlemede öz-yeterlik algısının önemli bir rolü bulunmaktadır.<sup>8</sup>

Senemoğlu ise öz-yeterliliğin bireyin becerilerinin bir fonksiyonu olmadığını, becerilerini kullanarak yapabildiklerine yönelik yargılarının bir ürünü

<sup>3</sup> Emre Özerkan, “Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki”, *Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Edirne, 2007, s. 28.

<sup>4</sup> Albert Bandura, *Self-efficacy in Changing Societies*, Cambridge University Press, New York, 2002, s. 115.

<sup>5</sup> Albert Bandura, “Guide For Constructing Self-Efficacy Scales”, *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Information Age Publishing, 2005, s. 308.

<sup>6</sup> Eyüp M. Sallabaş, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz-yeterlik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması, *Dumlupınar University Journal of Social Science/Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (36), 2013, s. 621.

<sup>7</sup> Özlem Karakış, “Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Kaygıları, Motivasyonları, Öz-Yeterlik Algıları Ve İngilizce Ders Başarıları Arasındaki İlişki”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bolu, 2014, s. 53.

<sup>8</sup> Pei-Husuan Hsieh, “How College Students Explain Their Grades in a Foreign Language Course: The Interrelationship of Attributions, Self-Efficacy, Language Learning Beliefs, and Achievement”, *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Teksas Üniversitesi*, Austin, 2004, s. 34.

olduğunu ifade eder.<sup>9</sup> Bandura, öz-yeterlik algısı kaynağını dört başlık altında toplar:<sup>10</sup>

*1-Başarılı Deneyimler:* Bireylerin gerçekleştirdikleri bir eylem sonucunda aldıkları başarılı neticeler, diğer girişimlerinde de başarılı olacağı algısını geliştirmelerini sağlar.

*2-Model Alma:* Bireylerin başarılı kişileri gözlemlemesi; kendisinin de başarılı olabileceği algısını geliştirir.

*3-Sözel İkna:* Bireyin bir davranışı gerçekleştirebileceğine yönelik sosyal teşvik ve sözel ikna, öz-yeterlik algısının gelişiminde etkilidir.

*4-Fizyolojik Tepkiler:* Bireylerin bir eylemi gerçekleştirme esnasındaki kaygı, agresiflik gibi duygusal reaksiyonları, bu süreçteki başarılı ya da başarısızlık durumunu etkileyebilmektedir.

Alan yazında yapılan çalışmalar, öz-yeterlik inanç düzeyi yüksek bireylerin problem çözmeye daha yetenekli olduğunu göstermektedir.<sup>11</sup> Ayrıca bireyin öz-yeterlik algısı ile akademik başarısı arasında önemli bir ilgi olduğu, yapılan deneysel çalışmalarda belirtilmiş<sup>12</sup>ve öğrencilerin aynı akademik seviyeye sahip olsalar bile öz-yeterlik algısı yüksek öğrencilerin, derse yönelik daha yüksek performans sergiledikleri ortaya konulmuştur.<sup>13</sup>

Eğitimde öz yeterliliğin önemine yönelik çalışmalar yapan araştırmacılar, öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile derse yönelik motivasyon seviyelerinin, katılımlarının ve bu doğrultuda da akademik başarılarının arasında pozitif bir

<sup>9</sup> Nuray Senemoğlu, Gelişim, Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitabevi, Ankara, 2005, s. 231.

<sup>10</sup> Bandura, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, s. 80; Robert Wood, & Albert Bandura, Social Cognitive Theory Of Organizational Management, *Academy of management Review*, 14(3), 1989, s. 364.

<sup>11</sup> Faruk Aylar & Alpay Aksin, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Amasya Örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 2011, s. 300; Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A., Motivating Project-Based Learning: Sustaining The Doing, Supporting The Learning, *Educational Psychologist*, 26(3-4), 1991, s. 370.

<sup>12</sup> Albert Bandura & Edwin A. Locke, Negative Self-Efficacy And Goal Effects Revisited, *Journal Of Applied Psychology*, 88(1), 2003, s. 90; Frank Pajares, 'Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings', *Review of Educational Research*, 66(4), 1996, s. 545.

<sup>13</sup> Zimmerman (1995)'den Aktaran; Anita Woolfolk Hoy, "What do teachers need to know about self-efficacy?" Erişim Tarihi: 20.05.2016

<http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/What%20do%20teachers%20need.pdf>.

ilişki olduğunu belirtmişlerdir.<sup>14</sup> Ancak bu ilişkinin öğretim sürecinde yıllara nazaran farklılık gösterebileceği de belirtilmiştir.<sup>15</sup>

Öz-yeterlik inancı bireylerin farklı durumlarına yönelik olarak ölçülebilir.<sup>16</sup> Öğrencilerin sayısal veya sözel alanda olduğu gibi yabancı dile yönelik öz-yeterlik inançları da incelenebilmektedir. Öğrencilerin edinmeyi hedefledikleri yabancı dile yönelik algılarının düşük ya da yüksek olmasının başarılarını etkileyeceği belirtilmiştir.<sup>17</sup>

Yabancı dil derslerine yönelik öz-yeterlik algısı ile ilgili yapılan çalışmalarda genellikle öz-yeterlik algısı ile başarı arasında olumlu ilişki bulunmuştur.<sup>18</sup> Özellikle ülkemizde yabancı dil öğretimi denildiği zaman İngilizcenin ön plana çıktığı söylenilebilir. Ancak son yıllarda gelişen ekonomik ve siyasi ilişkiler neticesinde ülkemizde Arapça öğretimine olan ilginin arttığı kaçınılmaz bir gerçektir. Alan yazın incelendiğinde İngilizce öğretiminde öz-yeterlik inancına yönelik çalışmalar bulunurken, Arapça öz-yeterlik inancına yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda özellikle lise düzeyinde Arapça eğitimi gören öğrencilerin Arapça öz-yeterlik inançları ile ilgili çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Öz-yeterlik inancının, bireylerin hedeflerine yönelik sarf ettikleri çabalarını, karşılaşılan güçlüklerle dayanabilme sürelerini ve başarısızlık durumlarındaki tepkilerini etkilediği ifade edilebilir.<sup>19</sup> Bu durumun öğrenme sürecinde daha etkili olacağı<sup>20</sup> düşünülürse öğrencinin yabancı dil öğrenmesine

<sup>14</sup> Shenghui C. Huang&Shanmao F. Chang, (1996), Self-Efficacy of English as a Second Language Learner: An Example of Four Learners:<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396536.pdf> Erişim Tarihi: 20.02.2016; Pajares, 'Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings' ; Ellie H. Hanlon&Yasemin Schneider,(1999), Improving Math Proficiency through Self Efficacy Training:<http://eric.ed.gov/?id=ED433236> Erişim Tarihi: 07.05.2016, Stephen Templin, Guile, Timothy C, TakanobuOkuma (2001):<http://eric.ed.gov/?id=ED466625>. Erişim Tarihi: 09.09.2016.

<sup>15</sup> Keren D. Multon, Steven D. Brown ve Robert W. Lent, Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation, *Journal of Counselling Psychology*, 38-1, 1991, s. 35.

<sup>16</sup> Frank Pajares&Dale H. Schunk, Self-beliefs and School Success: Self-efficacy, Self-Concept, and School Achievement. *Perception*, 11, 2001, s. 241.

<sup>17</sup> Belgin Aydın, Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara, 1999, s. 27.

<sup>18</sup> Burcu Hancı Yanar & Nilay T. Bümen, İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 20, No: 1, Ocak 2012, s. 98.

<sup>19</sup> Fatma Hazır Bıkmaz, Öz-yeterlik İnançları, içinde Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (ss. 289-315), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004, s. 1.

<sup>20</sup> Tazegül Demir, Yazma Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması (The Study of the Validity and Reliability of the Writing Self-Efficacy Scale-

yönelik öz-yeterlik algısının tespit edilmesi ve öğretmen tarafından yönlendirilmesinin doğru olacağına inanılmaktadır. İlk olarak öğrencinin temel dört becerinin (dinleme, okuma, yazma, konuşma) hepsinden başarılı olmasını beklemek yerine, başarılı olduğu bir beceri ile teşvik edilerek bütüne yönlendirilmesi faydalı olacaktır. Bu süreçte öğrencinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden hangisinde kendini ne kadar yeterli algılaması, bu alandaki öz-yeterlik inancı ile yakından ilgilidir.<sup>21</sup>

Tarihi süreç içerisinde “bireysel ve toplumsal ihtiyacı karşılamak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı İmam Hatip Okul ve Liseleri açılmış, amaçlara uygun öğretim programları hazırlanmış ve uygulanmıştır. Hazırlanan bu programlar zaman zaman siyasi, zaman zaman da ihtiyaçlar nedeniyle geliştirilmiş veya değiştirilmiştir. İmam Hatip Liseleri günümüzde bile hala daha en çok tartışılan kurumlar olmasına rağmen, öğretim programları ve programların amaçlarını gerçekleştirme düzeyi itibarıyla, bilimsel metotlarla yeterince araştırılmış değildir. Hâlbuki bugün İmam Hatip Liselerinin niteliksel olarak bir değerlendirmeye ihtiyacı vardır.”<sup>22</sup> Bu araştırma bu düşünce ve amacın bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmanın amacı da Anadolu İmam-Hatip Liselerinde eğitim gören öğrencilerin Arapça öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyleri, anne-baba eğitim durumu, ailenin ekonomik durumu, anne-babanın dil öğrenmeye yönelik tutumu, okulun yabancı dil olanakları, okulun yabancı dil laboratuvarının olup olmaması ve haftalık Arapça çalışma saatlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmektir.

#### **Araştırmanın Yöntemi**

Anadolu İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça öz-yeterlik düzeylerini çeşitli demografik değişkenlere göre belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada betimsel yöntem<sup>23</sup> kullanılmıştır.

---

Turkish Form), *Kafkas Üniversitesi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 2014 s. 68. [www.kafkas.edu.tr/dosyalar/.../kafead\\_2014\\_1\\_1\\_TUM%20DERGI.pdf](http://www.kafkas.edu.tr/dosyalar/.../kafead_2014_1_1_TUM%20DERGI.pdf) Erişim Tarihi: 15.01.2016

<sup>21</sup> Figen İlke Büyükduman, “İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce Ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul, 2006, s. 36.

<sup>22</sup> Fatih Çınar, “1924’ten 2000’e Kadar Uygulanmış Olan İmam Hatip Lisesi Öğretim Programlarının Analizi Ve Karşılaştırılması”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 197, Kış/2013, s: 187-208

<sup>23</sup> Betimsel yöntem; geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olayı değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan bilmek istenen şeyi gözleyip belirleyebilmektir.(Niyazi, Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yay., Ankara, 2012, s. 77. )

### Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini Isparta merkezde yer alan Anadolu İmam-Hatip Liselerindeki (Gülistan Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Hacı Ahmet Ersöz Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Isparta Kız Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Merkez Anadolu İmam-Hatip Lisesi) toplam 1282 öğrenci oluşturmaktadır. Eksik ve hatalı kodlama, bazı öğrencilerin devamsız olması ve uygulamaya katılmak istemeyen öğrencilerin olması gibi nedenlerden dolayı bazı anketler analiz sürecine alınmamış ve 648 öğrenci ile sınırlı kalınmıştır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşmak hedeflenmiştir. Sonuç olarak 648 anket toplanarak, toplam verilerin %50,54'üne ulaşılmıştır.

### Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

Tablo 1'de Isparta merkezde yer alan Anadolu İmam-Hatip Liselerinde eğitim-öğretim gören toplam öğrenci sayısı, araştırmaya katılan öğrenci sayısı ve katılma oranları yer almaktadır.

Tablo 1. Anadolu İmam-Hatip Liselerinde Eğitim-Öğretim Gören Toplam Öğrenci Sayısı, Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı ve Katılma Oranları

Okullar	Toplam Öğrenci Sayısı	Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı	Katılma Oranı (%)
Isparta Merkez Anadolu İmam-Hatip Lisesi	626	213	%34
Hacı Ahmet Ersöz Anadolu İmam-Hatip Lisesi	476	350	%73.53
Gülistan Anadolu İmam-Hatip Lisesi	50	35	%70
Isparta Kız Anadolu İmam-Hatip Lisesi	130	50	%38.46
Toplam	1282	648	%50.54

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya Isparta Merkez Anadolu İmam-Hatip Lisesinden 213 (%34), Hacı Ahmet Ersöz Anadolu İmam-Hatip Lisesinden

350 (%73.53), Gülistan Anadolu İmam-Hatip Lisesinden 35 (%70) ve Isparta Kız Anadolu İmam-Hatip Lisesinden 50 (%38.46) öğrenci katılmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların Kişisel Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Düzyey	N	%
Cinsiyet	Kız	308	47.5
	Erkek	316	48.8
	Kayıp veri	24	3.7
Yaş	13 -15 yaş	255	39.4
	16- 18 yaş	372	57.4
	19 yaş ve üstü	6	1
	Kayıp veri	15	97.7
Sınıf	9. Sınıf	291	44.9
	10. Sınıf	179	27.6
	11. Sınıf	108	16.7
	12. Sınıf	45	6.9
	Kayıp veri	25	3.9
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	460	71.0
	Lise	122	18.8
	Lisans ve Lisansüstü	35	5.4
	Okuma Yazma Bilmiyor	17	2.6
	Kayıp Veri	14	2.2
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	332	51.2
	Lise	185	28.5
	Lisans ve Lisansüstü	112	17.3
	Okuma Yazma Bilmiyor	5	.8
	Kayıp Veri	14	2.2
Ailenin Ekonomik Durumu	Düşük	51	7.9
	Orta	299	46.1



Anadolu İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri

	İyi	250	38.6
	Çok iyi	31	4.8
	Kayıp Veri	17	2.6
	Desteklemiyor	27	4.2
	Biraz Destekliyor	105	16.2
Annenizin yabancı dil öğrenmenize yönelik tutumu	Destekliyor	333	51.4
	Çok Destekliyor	174	26.9
	Kayıp Veri	9	1.4
	Desteklemiyor	39	6.0
	Biraz Destekliyor	106	18.4
Babanızın yabancı dil öğrenmenize yönelik tutumu	Destekliyor	298	46.0
	Çok Destekliyor	186	28.7
	Kayıp Veri	19	2.9
	Zayıf	133	20.5
	Orta	261	40.3
Okulunuzun Yabancı Dil Olanakları	İyi	198	30.6
	Pekiyi	44	6.8
	Kayıp Veri	12	1.9
	Var	19	2.9
Okulunuzda Dil Laboratuvarı	Yok	601	92.7
	Kayıp Veri	28	4.3
	1-2 saat	341	52.6
	3-5 saat	61	9.4
Haftada Kaç Saat Arapça Çalışırsınız?	5 saatten fazla	18	2.8
	Hiç Çalışmam	221	34.1
	Kayıp Veri	7	1.1

Tablo 2'ye göre bu araştırmaya 308 kız ve 316 erkek öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaş dağılımları; 13- 15 yaş aralığında 255, 16-18 yaş aralığında 372 ve 19'dan büyük 6 öğrencidir. Öğrencilerin sınıf dağılımı; 9. sınıf 291 (%44,9), 10. sınıf 179 (%27,6), 11. sınıf 108 (%16,7) ve 12. sınıf 45 (%6,9) şeklinde

olmuştur. Katılımcıların annelerinin eğitim düzeyleri sırasıyla; ilkokul %71, lise %18, lisans ve lisansüstü %5,4 ve okuma-yazma bilmeyen %2,6 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların babalarının eğitim düzeyi ise ilkokul %51,2, lise %28,5, lisans ve lisansüstü %17,3 ve okuma-yazma bilmeyen %8'tir. Katılımcı öğrencilerin babalarının lisans ve lisansüstü eğitim açısından annelerine göre eğitim düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ailenin ekonomik durumuna ilişkin kategoride %7,9 düşük gelirli, %46,1 orta gelirli, %38,6 iyi gelirli, %4,8 çok iyi gelirli cevabı verilirken %2,6 öğrencinin cevap vermediği; annenin yabancı dil öğrenmenize yönelik tutumu sorusuna %4,2 öğrenci destekliyor, %16,2 biraz destekliyor, %26,9 çok destekliyor yanıtı verirken 9 kayıp veri tespit edilmiştir. Öğrencilerden %6,0'sının babası yabancı dil öğrenmesini desteklemiyorken, %18,4'ü biraz destekliyor, %46,0'ı destekliyor şeklindedir. Katılımcıların %20,5'i okuldaki yabancı dil olanaklarının zayıf olduğunu, %40,3'ü orta seviyede, %30,6 iyi, %6,8'i pekiyi olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin % 92,7'si okullarında yabancı dil laboratuvarının olmadığını % 2,9'u var olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin haftalık Arapça çalışma saatlerine ilişkin kategoride 1-2 saat çalışan %52,6, 3-5 saat çalışan %9,4, 5 saatten fazla çalışan %2,8 öğrenci vardır.

#### **Araştırmada Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Bu araştırmada Mustapha, Mustapha, Daud ve Wahab (2013) tarafından geliştirilen "Arapça Yabancı Dil Yeterliği Ölçeği (AYDYÖ)" kullanılmıştır. Orijinal dili Malayca olan ölçeğin İngilizce formatı kullanılmıştır. Araştırmacı ölçeğe Türkçeye uyarlama çalışması yapmıştır. Ölçek İngilizce alanında yetkin birbirlerinden bağımsız üç uzman<sup>24</sup> tarafından çevrilmiş ve çalışmaya son hali verilmiştir. Ölçek 22 maddeden oluşmakta ve 7 dereceli Likert tipindedir (7= Tamamen Katılıyorum, 6= Katılıyorum, 5= Biraz katılıyorum, 4= Kararsızım, 3= Biraz katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 1= Hiç Katılmıyorum). Orijinal ölçek üç boyutta hazırlanmıştır. Bu boyutlar okuma yeterliği (1-7), yazma yeterliği (8-15) ve gramer yeterliğidir (16-22). Orijinal ölçeğin boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları sırasıyla okuma yeterliğinin .84, yazma yeterliğinin .88 ve gramer yeterliğinin ise .89 şeklindedir. Açıkladığı toplam varyans oranı ise % 68.9'dur.

Bu araştırmada ölçeğe öncelikle doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ancak yapılan analizler sonucunda ölçek orijinal boyutları doğrulamamıştır (RMSEA=0.000, p =0.000). Bu nedenle orijinal ölçeğin yapı geçerliğini araştırmak için açıklayıcı faktör analizinden faydalanılmıştır. Hair, Anderson, Tahtam ve Black<sup>25</sup> (1998,112)'e göre, .05 anlamlılık düzeyindeki çalışmalarda veri sayısı 350 ve 350'den fazla ise, faktör yük değeri .30 olarak alınabilmektedir. Faktör yük değerinin büyük olması, maddelerin geçerlik düzeyini artırması

<sup>24</sup> Yrd. Doç. Dr. Kağan Büyükkaracı, Arş. Gör. Rumeysa Pektaş ve Dr. Yavuz Selim Yılmaz.

<sup>25</sup> Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & William, C. Black, Multivariate Data Analysis, Prentice-Hall Inc. New Jersey, USA, 1998, s. 112.

nedeniyle 648 verinin kullanıldığı bu çalışmada geçerlik düzeyini artırmak için faktör yük değeri .50 olarak alınmıştır.

Ayrıca Arapça Yabancı Dil Yeterliği Ölçeği'nin (AYDYÖ) yapı geçerliğini ölçmek için de açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı, Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity Test sonuçlarına göre; 22 maddenin KMO =.949 ve  $p = 0.000$  ( $p < 0,001$ ) olarak hesaplanmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test eden KMO değeri 1'e yakın çıktığından, mevcut örneklem büyüklüğünün faktör analizini yapabilmek için yeterli olduğu söylenebilir. Barlett-testi ise değişkenleri arasındaki korelasyonların yeterli düzeyde olduğunu kanıtlamaktadır. Tablo 3'de Arapça Yabancı Dil Yeterliği Ölçeği (AYDYÖ) faktör analizi sonuçları görülmektedir.

Arapça Yabancı Dil Yeterliği Ölçeği (AYDYÖ)'nde iyi bir faktörleşme yapısı elde etmek için varimax döndürme uygulanmıştır. Döndürme işlemi, madde ayırt ediciliği sonucunda 22 madde üzerinden hesaplanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçekten 1., 20. ve 21. maddeler çıkartılmıştır. Sonuç olarak Arapça Yabancı Dil Yeterliği Ölçeği (AYDYÖ) okuma yeterliği, yazma yeterliği ve gramer yeterliği boyutlarında sınıflanmış, çözümlenmeler 19 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. Maddeler tabloda gösterilirken E. şeklinde kısaltılarak numaralandırılmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri, toplam varyansı açıklama oranları ve (Cronbach Alfa) İç Tutarlılık katsayı değerleri ile ilgili veriler Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Arapça Yabancı Dil Yeterliği Ölçeği (AYDYÖ) Faktör Analizi ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Maddeler	$\bar{X}$	Communalities	Okuma Yeterliği	Gramer Yeterliği	Yazma Yeterliği
E2. Arapça kitapları okuduğumda anlayabilirim.	3.17	.745	.808		
E3. Arapça bir metni anlayacak kadar Arapça kelime biliyorum.	3.34	.745	.805		
E4. Cümlenin bağlamına/gelişine göre Arapça bir metindeki kelimeleri anlayabilirim.	3.45	.745	.775		
E6. Arapça metinleri anlayacak yeterli bilgiye sahibim.	3.31	.736	.770		

## Sevim ÖZDEMİR, Gül ŞEN YAMAN

E5. Zor bir Arapça cümle gördüğümde anlayabilirim.	2.81	.702	.768
E7. Arapça okuduğunu anlama sınavlarında yüksek bir puan alabilirim.	3.58	.632	.646
E13. Arapça dil bilgisini doğru kullanabilirim.	3.35	.658	.637
E12. Arapça yazabilmek için yeterli Arapça kelime haznesine sahibim.	3.42	.617	.609
E17. قواعد نحوية Gramer kurallarını kullanabilecek kabiliyetim var.	3.38	.818	.832
E16. قواعد نحوية Gramer kurallarını anlayabilirim.	3.36	.765	.778
E19. Arapça vezinlere (اوزان) hâkimim.	3.37	.736	.743
E18. (إعراب) İ'rab (Harekeleme) yapabiliyorum.	3.79	.679	.733
E22. Sarf ve nahiv (النحو) kaidelerini (والصرف) anlamamda Kuran'ı Kerim'in dil kaide yapısının bana yardımcı olduğuna eminim.	3.50	.608	.595
E10. Arapça yazım anlaşılırdır.	4.84	.703	.814
E9. Arapçayı iyi derecede yazabilirim.	4.53	.744	.802
E15. Kur'an-ı Kerim bilmek benim Arapça yazmamda yardımcı olur.	4.96	.605	.754
E14. Arapça yazma sınavından yüksek bir puan alabileceğimden eminim.	4.10	.637	.636
E8. Arapça bir metni daha kolay anlamamda Kur'an okumanın bana yardımcı olduğundan eminim.	4.68	.501	.599

Anadolu İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri

E11. Arapça imla ve noktalamada yeterli bilgiye sahibim.	3.79	.544	.516
Özdeğerler	5.238	3.941	3.741
Açıklanan toplam varyans	27.566	20.745	19.687
Açıklanan kümülatif varyans (%)	27.566	48.310	67.997
Cronbach alfa	.93	.90	.87

Keiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy: .949

Bartlett's Test of Sphericity: 8924.791

Sig. : .000

Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansı açıklama oranı % 67.997 olarak hesaplanmıştır. Tablo 4'de görüldüğü gibi, birinci boyutu oluşturan "okuma yeterliği" sekiz maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri .808- .609 arasında değişmektedir. Bu boyutun açıkladığı varyans oranı % 27.566'dır. Ölçeğin ikinci boyutunu "gramer yeterliği" oluşturmaktadır. Bu boyut da beş maddeyi içermektedir. Maddelerin faktör yük değerleri .832 - .595 arasında değişmektedir ve bu boyutun açıkladığı varyans % 20.745'dir. Üçüncü ve son boyut olan "yazma yeterliği" de altı maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri .814- .516 arasında değişmektedir. Boyutlara ait güvenilirlikler sırasıyla .93, .90 ve .87'dir. Ölçeğin tüm maddelerine ait güvenilirlikleri .95'dir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analiz sonuçlarının orijinal ölçekte elde edilen verilere yakın olduğu görülmektedir.

Ölçeğe ait maddelerin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, öğrencilerin "*Kur'an-ı Kerim bilmek benim Arapça yazmamda yardımcı olur.*" ( $\bar{X} = 4.96$ ), "*Arapça yazım anlaşılırdır.*" ( $\bar{X} = 4.84$ ), "*Arapça bir metni daha kolay anlamamda Kur'an okumanın bana yardımcı olacağından eminim.*" ( $\bar{X} = 4.68$ ) maddelerine en yüksek puanı; "*Zor bir Arapça cümle gördüğümde anlayabilirim*" ( $\bar{X} = 2.81$ ), "*Arapça kitapları okuduğumda anlayabilirim*" ( $\bar{X} = 3.17$ ) ve "*Arapça metinleri anlayacak yeterli bilgiye sahibim*" ( $\bar{X} = 3.31$ ) maddelerine de en düşük puanı verdikleri görülmektedir.

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen üç boyutun doğrulanması, doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin (DFA), yapısal denklem modeli ile gerçekleştirilmesinin nedeni, uyum iyiliğinin istatistiksel olarak test edilmesine izin vermesi ve yapısal denklem modelinin doğrulayıcı bir yol oynamasıdır.<sup>26</sup> DFA, yapısal denklem modelinin doğrudan bir

<sup>26</sup> Ewert, Alan; Sibthorp, Jim. Multivariate Analysis in Experiential Education: Exploring The Possibilities. Journal of Experiential Education, 2000, 23.2: s. 113. <http://jee.sagepub.com/content/23/2/108.full.pdf+html> , 23.06.2016

uygulamasıdır ve araştırmacı tek bir model belirleyerek yapısal denklem modelini, bu modelin istatistiksel anlamlılığını değerlendirmede kullanır.<sup>27</sup> Lisrel 8.54 kullanılarak yapılan ‘yol analizi’ sonucunda (Tablo 4) RMSEA (ortalama kareli yaklaşım hatalarının karekökü), CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi), GFI (uyum iyiliği indeksi) indeksi gibi uygunluk istatistiklerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir.<sup>28</sup> Bu durumda AYDYÖ’nün üç faktörlü bir yapıda olduğu doğrulanmıştır. Elde edilen faktör yükleri ve faktörler arasındaki korelasyonlar Şekil 1’de görülmektedir. AYDYÖ’nün doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değeri ( $\chi^2=715.51$ ), serbestlik derecesi (sd=146),  $p=0.000 < 0.05$  bulunmuştur. Uyum indeksi değerleri RMSEA=0.078, NFI=.98, GFI=0.90, AGFI=0.86, CFI=0.98 ve SRMR=0.053 ve RMR = .020 olarak elde edilmiştir.  $\chi^2 / sd$  değeri Tablo 4’de belirtilen aralıkta yer almamasına rağmen diğer uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir aralıkta oldukları görülmektedir. Ayrıca hesaplanan istatistiklerden  $\chi^2 / sd$  değerinin 5’ten küçük olması model veri uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir.<sup>29</sup> Tablo 4’e göre uyum indeksleri incelendiğinde E3 ile E2 ve E10 ile E9 ve E17 ile E16 arasında iyileştirmenin yapıldığı görülmektedir.

Tablo 4. Arapça Yabancı Dil Yeterliği Ölçeği (AYDYÖ)’ne İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri<sup>30</sup>

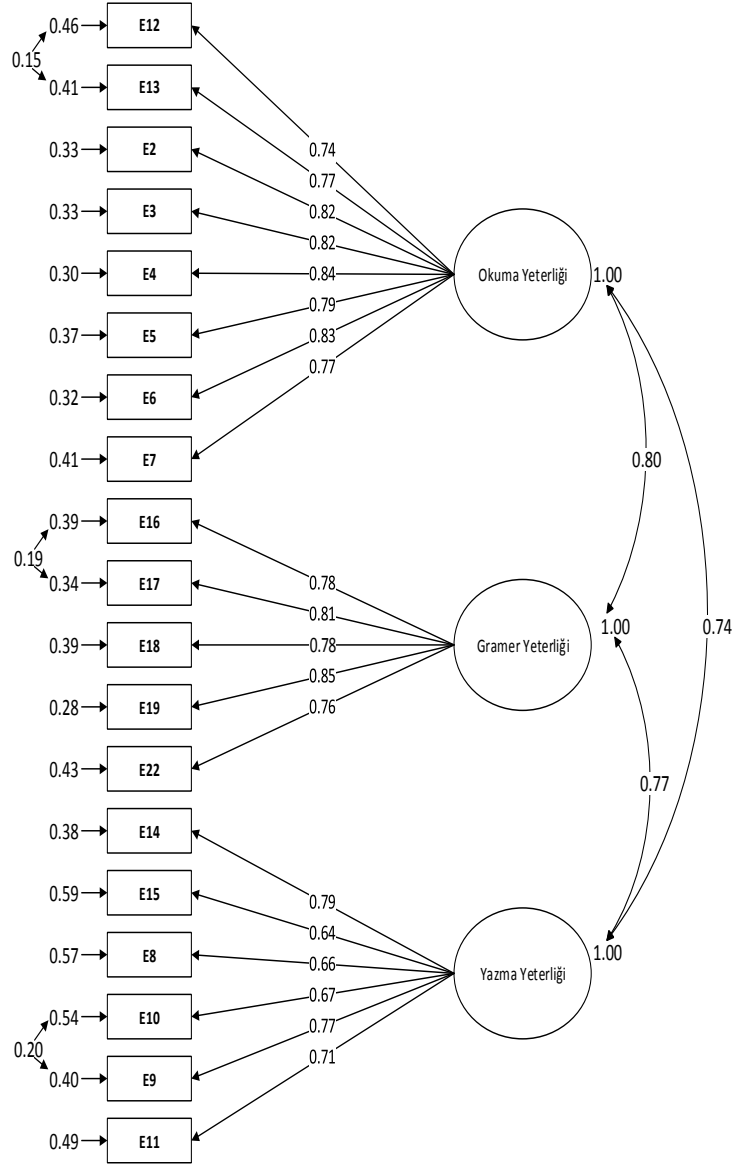
Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Önerilen Model
$\chi^2$	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd < \chi^2 \leq 3 sd$	715.51 (sd=146)
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 3$	4.90
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,10$	.078
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI < 0,95$	0.90
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI < 0,90$	0.86
RMR	$0 \leq RMR \leq 0,05$	$0,05 < RMR \leq 0,10$	0.20
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 < SRMR \leq 0,10$	0.053

<sup>27</sup> Hair vd., *Multivariate Data Analysis*, s. 112.

<sup>28</sup> David Kaplan, *Statistical Power in Structural Equation Modeling*, Hoyle, Rick H. (Ed), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications.*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, US1995, s. 105.

<sup>29</sup> Hooper, Daire; Coughlan, Joseph; Mullen, Michael. *Structural Equation Modelling: Guidelines For Determining Model Fit*. Articles, 2008, 2., s. 54.

<sup>30</sup> Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H, *Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness of Fit Measures*. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 2003, 52.



Chi-Square=715.51, df=146, P-Value=0.00000, RMSEA=0.078

Şekil 1.: Arapça Yabancı Dil Yeterliği Ölçeği (AYDYÖ)'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

### Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada Anadolu İmam-Hatip Liselerinde eğitim-öğretim gören öğrencilere ilişkin demografik özellikler ile Arapçaya yönelik görüşler, frekans ve yüzde analizi ile incelenmektedir. Anadolu İmam-Hatip Liselerinde eğitim-öğretim gören öğrencilerin Arapça öz-yeterliğin boyutlarına ilişkin düzeyleri ile bu boyutları oluşturan maddelere ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Demografik özelliklerin Arapça öz-yeterlik üzerindeki etkisi t- testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile sınanmıştır. Gruplar arasında anlamlı etkileşimlerin kaynağının saptanması için Post – Hoc yöntemlerinden Scheffe testi uygulanmıştır.

### BULGULAR

Bu bölümde Anadolu İmam-Hatip Liselerinde eğitim- öğretim gören öğrencilerden toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

#### 1. Anadolu İmam-Hatip Liselerinde Eğitim- Öğretim Gören Öğrencilerin Arapçaya Yönelik Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Anadolu İmam-Hatip Liselerinde eğitim- öğretim gören öğrencilerin Arapçaya yönelik görüşlerinin tespit edilmesine yönelik bulgular ve yorumlar, Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5. Anadolu İmam-Hatip Liselerinde Eğitim- Öğretim Gören Öğrencilerin Arapçaya Yönelik Görüşlerinin Tespit Edilmesine Yönelik Bulgular

Maddeler	DÜZEYLER						$\bar{X}$
	Hiç		Biraz		Çok		
	f	%	f	%	f	%	
1.Arapça derslerinde Latin harflerini kullanırsam daha kolay öğreneceğime inanıyorum.	243	37.5	276	42.6	121	18.7	1.81
2.Arapça derslerinde sağdan sola doğru yazmak benim hızlı öğrenmemi zorlaştırıyor.	321	49.5	229	35.3	92	14.2	1.64



Anadolu İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri

3 Arapça derslerinde öğretmenin konuştuklarını anlamak beni daha çok öğrenmeye teşvik ediyor.	104	16.0	255	39.4	286	44.1	2.28
4 Arapçada bazı harflerin okunuşunun farklı olması konuşma isteğimi engelliyor.	228	35.2	284	43.8	130	20.1	1.85
5.Arapça dersinde hareketlerin kullanılmaması Arapça öğrenmemi zorlaştırıyor.	183	28.2	255	39.4	197	30.4	2.02
6.Arapça dersinde ezber yapmak zorunda hissetmemin ders çalışmamı engellediğini düşünüyorum.	211	32.6	272	42.0	164	25.3	1.93
7.Arapça ders kitaplarını çok karmaşık buluyorum.	171	26.4	292	45.1	177	27.3	2.01
8.Diğer derslerim ile Arapça arasında ilişki olmamasının Arapçayı öğrenmemi zorlaştırdığını düşünüyorum.	235	36.3	257	39.7	155	23.9	1.88
9.Arapçanın Kur'an-ı Kerim'in dili olduğu için Arapça öğrenmenin önemli olduğunu düşünüyorum.	66	10.2	197	30.4	380	58.6	2.49
10.Son yıllardaki ekonomik ve siyasi gelişmelerin Arapça öğrenmenin önemini artırdığını düşünüyorum.	174	26.9	273	42.1	199	30.7	2.04
11.Teknolojinin gelişmesi sayesinde diğer ülkelerin kültürlerini daha rahat öğrenebilmek için Arapça öğrenmenin önemli olduğunu düşünüyorum.	135	20.8	277	42.7	234	36.1	2.15

Anadolu İmam-Hatip Liselerinde eğitim-öğretim gören öğrencilerin Arapçaya yönelik görüşleri ile ilgili bulgular incelendiğinde öğrenciler Arapçayı en çok (% 58.6) Kur'an dili olması sebebiyle öğrenmesi gerektiğine inanmaktadır. Ayrıca Arapça öğretmenin söylediğinin kolay anlaşılması öğrencilerin çoğunluğu tarafından bu dilin öğrenilmesine bir teşvik oluşturduğu (%44.1) belirtilmiştir. Ancak Arapçanın sağdan sola doğru yazılışının Arapça öğreniminde herhangi bir zorluk oluşturmadığı (%14.2) görülmektedir

## 2. Anadolu İmam-Hatip Liselerinde Eğitim-Öğretim Gören Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Arapça Öz-Yeterliklerine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Anadolu İmam-Hatip Liselerinde eğitim-öğretim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre Arapça öz-yeterliklerine yönelik görüşlerine ait bulgular Tablo 6'da verilmektedir. Cinsiyetin, öğrencilerin Arapça öz-yeterliklerinin üzerine etkisi t-testi ile araştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyetin Arapça Öz-Yeterlik Üzerine Etkisi

Arapça öz-yeterlik	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Okuma yeterliği	Kız	308	3.2321	1.48231	-1.025	.306
	Erkek	316	3.3572	1.56269		
Gramer yeterliği	Kız	308	3.5409	1.66388	1.084	.279
	Erkek	316	3.3943	1.71250		
Yazma yeterliği	Kız	308	4.5541	1.48565	1.303	.193
	Erkek	316	4.3940	1.58151		

p\* < .05

Araştırmanın bulgularına göre cinsiyetin, Arapça öz-yeterliğin boyutları olan okuma yeterliği, gramer yeterliği ve yazma yeterliği üzerinde etkisinin olmadığı görülmektedir [t<sub>(622)</sub> = -1.025, p > 0.05], [t<sub>(622)</sub> = +1.084, p > 0.05], [t<sub>(622)</sub> = +1.303, p > 0.05]. Ancak verilerin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde okuma yeterliğinde erkek öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{erkek öğrenci}} = 3.3572$ ) kız öğrencilere ( $\bar{X}_{\text{kız öğrenci}} = 3.2321$ ) nazaran daha çok okuma yeterliğine sahip oldukları, gramer yeterliğinde ise kız öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{kız öğrenci}} = 3.5409$ ) erkek öğrencilere ( $\bar{X}_{\text{erkek öğrenci}} = 3.3943$ ) nazaran daha iyi olduğu söylenilebilir. Buna paralel olarak yazma yeterliğinde de kız öğrencilerin ( $\bar{X}_{\text{kız öğrenci}} = 4.5541$ ) erkek öğrencilere ( $\bar{X}_{\text{erkek öğrenci}} = 4.3940$ ) nazaran daha iyi olduğu söylenilebilir. Cinsiyetin Arapça öz-yeterlik üzerine etkisinde; gramer ve yazma yeterliği boyutunda kız öğrencilerin, okuma yeterliğinde ise erkek öğrencilerin daha iyi oldukları söylenebilir.

### 3. Anadolu İmam-Hatip Liselerinde Eğitim-Öğretim Gören Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Arapça Öz-Yeterliklerine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının, öğrencilerin, Arapça öz-yeterliklerine yönelik görüşleri ANOVA, görüşler arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı ise Scheffe testi ile test edilmiştir (Tablo 7). Annenin eğitim durumunun Arapça öz-yeterlik ölçeğinin boyutlarını oluşturan okuma [ $F_{(3,630)} = .603$ ,  $p > .614$ ], gramer [ $F_{(3,630)} = .296$ ,  $p > .828$ ] ve yazma [ $F_{(3,630)} = 1.413$ ,  $p > .238$ ] yeterliklerine etkisinin olmadığı görülmektedir (Tablo 7). Başka bir ifadeyle annenin eğitim durumunun öğrencilerin Arapça öz-yeterliklerini etkilemediği söylenebilir.

Tablo 7. Annenin Eğitim Durumunun Öğrencilerin Arapça Öz-Yeterlikleri Üzerine Etkisi

Boyutlar	$\bar{X}$				F	p	Grup fark
	İlkokul	Lise	Lisans ve Lisansüstü	Okuma yazma bilmiyor			
Okuma yeterliği	3.2606	3.3873	3.5357	3.4926	.603	.614	-
Gramer yeterliği	3.4470	3.5639	3.4971	3.7412	.296	.828	-
Yazma yeterliği	4.4652	4.5533	4.4048	5.2157	1.413	.238	-

p\* < .05

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri yükseldikçe ( $\bar{X}_{\text{ilkokul}} = 3.2606$ ,  $\bar{X}_{\text{lise}} = 3.3873$ ,  $\bar{X}_{\text{lisans ve lisansüstü}} = 3.5357$ ) okuma yeterliği boyutunda aritmetik ortalama değerlerin arttığı görülmektedir (Tablo 7). Gramer yeterliğinde ise lise mezunu anneye ( $\bar{X}_{\text{lise}} = 3.5639$ ) sahip olan öğrencinin ilkokul ( $\bar{X}_{\text{ilkokul}} = 3.4470$ ) ve lisans ve lisansüstü eğitime sahip ( $\bar{X}_{\text{lisans ve lisansüstü}} = 3.4971$ ) anne durumuna göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan okuma-yazma bilmeyen anneye sahip öğrencinin gramer boyutunda en yüksek ortalama değere sahip olduğu da görülmektedir. Bu bulgu son derece ilgi çekicidir. Yazma yeterliği boyutunda da benzer bulgu yer almaktadır. Yazma yeterliğinde de

okuma-yazma bilmeyen anneye sahip ( $\bar{X}_{\text{okuma yazma bilmiyor}} = 5.2157$ ) olan öğrencinin eğitim düzeyi yüksek olan anneye sahip ( $\bar{X}_{\text{lisans ve lisansüstü}} = 4.4048$ ,  $\bar{X}_{\text{lise}} = 4.5533$ ,  $\bar{X}_{\text{ilkokul}} = 4.4652$ ) olan öğrencilere göre aritmetik ortalama değeri yüksek elde edilmiştir.

#### 4. Anadolu İmam-Hatip Liselerinde Eğitim-Öğretim Gören Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Arapça Öz-Yeterliklerine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre Arapça öz-yeterliklerine yönelik görüşleri ANOVA ile test edilmiş, görüşler arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile elde edilmiştir. Babanın eğitim durumunun Arapça öz-yeterlik ölçeğinin boyutlarını oluşturan okuma [ $F_{(3,630)} = .133$ ,  $p > .941$ ], gramer [ $F_{(3,630)} = .811$ ,  $p > .488$ ] ve yazma [ $F_{(3,630)} = 189$ ,  $p > .904$ ] yeterliklerine etkisinin olmadığı görülmektedir. Tablo 8'de görüldüğü üzere öğrencilerin babalarının eğitim durumlarının, onların Arapça öz-yeterlikleri üzerine etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 8. Babanın Eğitim Durumunun Öğrencilerin Arapça Öz-Yeterlikleri Üzerine Etkisi

$\bar{X}$							
Boyutlar	İlkokul	Lise	Lisans ve lisansüstü	Okuma yazma bilmiyor	F	p	Grup fark
Okuma yeterliği	3.3253	3.2736	3.2656	3.6000	.133	.941	-
Gramer yeterliği	3.5675	3.3373	3.4214	3.6800	.811	.488	-
Yazma yeterliği	4.4905	4.4811	4.4807	5.0000	.189	.904	-
p* < .05							

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında okuma yeterliği boyutunda ilkokul ( $\bar{X}_{\text{ilkokul}} = 3.3253$ ) mezunu babaya sahip olan öğrencilerin, lise ( $\bar{X}_{\text{lise}} = 3.2736$ ), lisans ve lisansüstü ( $\bar{X}_{\text{lisans ve lisansüstü}} = 3.2656$ )

mezunu babaya sahip olan öğrencilere göre okuma yeterlik algısının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca babalarının okuma yazma bilmeyen ( $\bar{X}$  okuma-yazma bilmiyor= 3.6000) öğrencilerde okuma yeterliği algısının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 8). Gramer yeterliğinde ise lise mezunu babaya ( $\bar{X}$  lise = 3.3373) sahip olan öğrencinin, ilkokul ( $\bar{X}$  ilkokul = 3.5675), lisans ve lisansüstü eğitime sahip ( $\bar{X}$  lisans ve lisansüstü = 3.4214) baba durumuna göre gramer yeterlik algısının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan okuma yazma bilmeyen babaya sahip öğrencinin gramer boyutunda en yüksek ortalama değere sahip olduğu da görülmektedir. Bu bulgu son derece ilgi çekicidir. Yazma yeterliği boyutunda da benzer bulgu yer almaktadır. Yazma yeterliğinde de okuma yazma bilmeyen babaya sahip ( $\bar{X}$  okuma-yazma bilmiyor = 5.0000) olan öğrencinin eğitim düzeyi yüksek olan babaya sahip ( $\bar{X}$  lisans ve lisansüstü = 4.4807,  $\bar{X}$  lise = 4.4811), ( $\bar{X}$  ilkokul = 4.4905) olan öğrencilere göre aritmetik ortalama değeri yüksek elde edilmiştir.

##### 5. Anadolu İmam-Hatip Liselerinde Eğitim-Öğretim Gören Öğrencilerin Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Arapça Öz-Yeterliklerine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğrenci ailelerinin ekonomik durumunun Arapça öz-yeterliklerine yönelik görüşleri ANOVA ile görüşler arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiştir. Ailenin ekonomik durumunun Arapça öz-yeterlik ölçeğinin boyutlarını oluşturan okuma [ $F_{(3,627)} = .589, p > .622$ ], gramer [ $F_{(3,627)} = .531, p > .661$ ] ve yazma [ $F_{(3,627)} = 1.102, p > .348$ ] yeterliklerine etkisinin olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle ailenin ekonomik durumu öğrencilerin Arapça öz-yeterliklerini etkilememektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumunun Öğrencilerin Arapça Öz-Yeterlikleri Üzerine Etkisi

Boyutlar	$\bar{X}$				f	p	Grup fark
	Düşük	Orta	İyi	Çok İyi			
Okuma yeterliği	3.1961	3.3554	3.2205	3.0887	.589	.622	-
Gramer yeterliği	3.3843	3.5344	3.3712	3.3161	.531	.661	-
Yazma yeterliği	4.1340	4.5463	4.4507	4.3925	1.102	.348	-

p\* < .05

Ailenin ekonomik durumuna ilişkin tabloya bakıldığında okuma yeterliği boyutunda aile ekonomik durumu aritmetik ortalamalarının düşük ( $\bar{X}$  düşük = 3.1961), orta ( $\bar{X}$  orta = 3.3554) ve iyi ( $\bar{X}$  iyi = 3.2205) olan öğrencilerin, çok iyi ( $\bar{X}$  çok iyi = 3.0887) olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 9). Gramer yeterliğinde ise aritmetik ortalamaların ekonomik durumu orta ( $\bar{X}$  orta = 3.5344) olan öğrencilerin, ekonomik durumu düşük ( $\bar{X}$  düşük = 3.3843), iyi ( $\bar{X}$  iyi = 3.3712) ve çok iyi ( $\bar{X}$  çok iyi = 3.3161) olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Tabloda yazma yeterliği sütunu incelendiğinde gramer yeterliğindeki duruma benzer bir durum görülmektedir. Ekonomik durumu orta (orta = 4.5463) olan öğrencilerin aritmetik ortalamalarının diğer öğrencilere (düşük = 4.1340, iyi = 4.4507 ve çok iyi = 4.3925) göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

#### 6. Anadolu İmam-Hatip Liselerinde Eğitim-Öğretim Gören Öğrencilerin Annelerinin Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Arapça Öz-Yeterliklerine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 10'da öğrencilerin annelerinin yabancı dil öğrenmelerine yönelik tutumlarının Arapça öz-yeterliklerine etkisine yönelik verilerin analizleri bulunmaktadır. Arapça öz-yeterlik boyutları olan okuma, gramer ve yazma yeterliklerine göre öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (Tablo 10). Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin Arapça öz-yeterlik boyutu olan okuma [ $F_{(3,635)} = 4.183, p > .006$ ] yeterliğine yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Annesinin yabancı dil öğrenmeye olan desteği çok olan öğrencinin aldığı aritmetik ortalama değerinin yüksek ( $\bar{X}$  çok destekliyor = 3.5848) olduğu görülmektedir. Diğer iki boyut olan gramer ve yazma yeterliklerine yönelik görüşler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (Tablo 10).

Tablo 10. Öğrencilerin Annelerinin Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Arapça Öz-Yeterliklerine Etkisi

		$\bar{X}$			F	p	Grup fark
Boyutlar		Biraz Destekliyor	Orta Destekliyor	Çok Destekliyor			
Okuma yeterliği	2.7176	3.0917	3.2515	3.5848	4.182	.006	-

Anadolu İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri

Gramer yeterliği	2.7630	3.2114	3.4468	3.7793	4.461	.004*	Destekle miyor- Çok destekli yor
Yazma yeterliği	3.8580	4.2159	4.4555	4.7816	4.849	.002*	Destekle miyor- Çok destekli yor  Biraz Destekli yor – Çok Destekli yor
p* < .05							

Gramer yeterliğine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu [ $F_{(3,635)} = 4.461, p = .004$ ], bu farklılığın ise annesi yabancı dil öğrenmeyi desteklemeyen öğrencilerle ( $\bar{X}_{\text{Desteklemiyor}} = 2.7630$ ) annesi yabancı dil öğrenmeyi çok destekleyen öğrenciler ( $\bar{X}_{\text{Çok Destekliyor}} = 3.7793$ ) arasında olduğu görülmektedir. Yazma yeterliğine yönelik öğrenci görüşleri arasında da anlamlı farklılığın olduğu [ $F_{(3,635)} = 4.849, p = .002$ ], bu farklılığın ise annesi yabancı dili desteklemeyen öğrenciler ve ( $\bar{X}_{\text{Desteklemiyor}} = 3.8580$ ) annesi yabancı dili çok destekleyen öğrenciler ( $\bar{X}_{\text{Çok Destekliyor}} = 4.7816$ ) ile annesi yabancı dili öğrenmeyi biraz destekleyen ( $\bar{X}_{\text{Biraz Destekliyor}} = 4.2159$ ) öğrenciler ve annesi yabancı dili öğrenmeyi çok destekleyen ( $\bar{X}_{\text{Çok Destekliyor}} = 4.7816$ ) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yabancı dil öğreniminde çevresel etmen olarak kabul edebileceğimiz aile ortamında annenin yabancı dil öğrenmeyi desteklemesinin, öğrencilerde gramer ve yazma yeterliği açısından önemli olduğu görülmektedir. Buradan hareketle annenin yabancı dil öğrenmeye teşvik ediyor olmasını, öğrencinin yeterliğini artırıcı unsur olarak belirtebiliriz.

**7. Anadolu İmam-Hatip Liselerinde Eğitim-Öğretim Gören Öğrencilerin Babalarının Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Arapça Öz-Yeterliklerine Etkisine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar**

Tablo 11’de öğrencilerin babalarının yabancı dil öğrenmelerine yönelik tutumlarının Arapça öz-yeterliklerine etkisine yönelik görüşlerine ait verilerinin analizleri bulunmaktadır. Arapça öz-yeterlik boyutları olan okuma, gramer ve yazma yeterlikleri boyutlarına göre öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu Tablo 11’de görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin Arapça öz-yeterlik boyutu olan okuma yeterliğine yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu [  $F_{(3,625)} = 4.920, p = .002 \leq .05$  ], bu farklılığın ise babası yabancı dil öğrenmeyi biraz destekleyen öğrencilerle ( $\bar{X}_{\text{Biraz Destekliyor}} = 2.9233$ ) babası yabancı dil öğrenmeyi çok destekleyen öğrenciler ( $\bar{X}_{\text{Çok Destekliyor}} = 3.5249$ ) arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Öğrencilerin Babalarının Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Arapça Öz-Yeterliliklerine Etkisi

Boyutlar	$\bar{X}$				F	p	Grup fark
	Destekle miyor	Biraz Destekli yor	Destekliyor	Çok Destekliyor			
<b>Okuma yeterliği</b>	2.8301	2.9233	3.3540	3.5249	4.920	.002 *	Biraz Destekliyor -Çok Destekliyor
<b>Gramer yeterliği</b>	3.1077	2.9943	3.5141	3.7559	5.374	.001 *	Biraz Destekliyor -Çok Destekliyor
<b>Yazma yeterliği</b>	4.0171	4.0991	4.5084	4.7330	5.136	.002 *	Biraz Destekliyor -Çok Destekliyor

p\* < .05

Gramer yeterliğine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu [  $F_{(3,625)} = 5.374, p = .001$  ], bu farklılığın ise babası yabancı dil öğrenmeyi biraz destekleyen öğrencilerle ( $\bar{X}_{\text{Biraz Destekliyor}} = 2.9943$ ) babası yabancı dil öğrenmeyi çok destekleyen öğrenciler ( $\bar{X}_{\text{Çok Destekliyor}} = 5.374$ ) arasında olduğu



görülmektedir. Yazma yeterliğine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu [  $F_{(3,625)} = 5.136, p = .002$ ], bu farklılığın ise babası yabancı dil öğrenmeyi biraz destekleyen öğrencilerle ( $\bar{X}_{\text{Biraz Destekliyor}} = 4.0991$ ) babası yabancı dil öğrenmeyi çok destekleyen öğrenciler ( $\bar{X}_{\text{Çok Destekliyor}} = 4.7330$ ) arasında olduğu tespit edilmiştir. Tablo 10 ve tablo 11’de de görüldüğü üzere öğrencilerin aile ortamlarından destek almalarının, hedef dile ve bu dil becerilerine yönelik öz-yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

### 8. Anadolu İmam-Hatip Liselerinde Eğitim-Öğretim Gören Öğrencilerin Okulun Yabancı Dil Olanaklarının Arapça Öz-Yeterliklerine Etkisine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 12’de öğrencilerin okul yabancı dil olanaklarının, Arapça öz-yeterliklerine olan etkisine yönelik verilerin analizleri bulunmaktadır. Arapça öz-yeterlik boyutları olan okuma, gramer ve yazma yeterliklerine göre öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu Tablo 12’de görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin Arapça öz-yeterlik boyutu olan okuma yeterliğine yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu [  $F_{(3,632)} = 12.195, p = .000$ ], bu farklılığın ise okul dil olanakları zayıf olan öğrencilerle ( $\bar{X}_{\text{zayıf}} = 2.7697$ ) okul dil olanakları orta olan öğrenciler ( $\bar{X}_{\text{orta}} = 3.2217$ ) ve okul dil olanakları zayıf olan öğrencilerle okul yabancı dil olanakları iyi olan öğrenciler arasında olduğu ( $\bar{X}_{\text{iyi}} = 3.7544$ ) görülmektedir.

$\bar{X}$							
Boyutlar	Zayıf	Orta	İyi	Pekiyi	F	p	Grup fark
Okuma yeterliği	2.7697	3.2217	3.7544	3.4176	12.195	.000*	Zayıf – Orta Zayıf – İyi
Gramer yeterliği	3.1534	3.4253	3.7414	3.6636	3.544	.014	Zayıf – İyi

Yazma yeterliği	4.0589	4.4489	4.8476	4.4545	7.428	.000*	Zayıf – İyi
							Orta - İyi
p* < .05							

Tablo 12. Okulun Yabancı Dil Olanaklarının Öğrencilerin Arapça Öz-Yeterlilikleri Üzerine Etkisi

Gramer yeterliğine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu [  $F_{(3,632)} = 3.544, p = .014$  ], bu farklılığın ise okul dil olanakları zayıf olan öğrencilerle ( $\bar{X}_{\text{zayıf}} = 3.1534$ ) okul yabancı dil olanakları iyi olan öğrenciler ( $\bar{X}_{\text{iyi}} = 3.7414$ ) arasında olduğu görülmektedir. Yazma yeterliğine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu [  $F_{(3,632)} = 7.428, p = .000$  ], bu farklılığın ise okul dil olanakları zayıf olan öğrencilerle ( $\bar{X}_{\text{zayıf}} = 4.0589$ ) okul yabancı dil olanakları iyi olan öğrenciler ( $\bar{X}_{\text{iyi}} = 4.8476$ ) ve okul dil olanakları orta olan öğrenciler ( $\bar{X}_{\text{orta}} = 4.4489$ ) ile okul yabancı dil olanakları iyi olan öğrenciler ( $\bar{X}_{\text{iyi}} = 4.8476$ ) arasında olduğu görülmektedir.

### 9. Anadolu İmam-Hatip Liselerinde Eğitim-Öğretim Gören Öğrencilerin Okulda Yabancı Dil Laboratuvarına Yönelik Tutumlarının Arapça Öz-Yeterliliklerine Etkisine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Anadolu İmam-Hatip Liselerinde eğitim- öğretim gören öğrencilerin okulda yabancı dil laboratuvarına yönelik tutumlarının Arapça öz-yeterliliklerine etkisine yönelik bulgular Tablo 13'de verilmektedir. Okulda yabancı dil laboratuvarının öğrencilerin Arapça öz-yeterlilikleri üzerine etkisi t-testi ile araştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13. Yabancı Dil Laboratuvarının Arapça Öz-Yeterlilik Üzerine Etkisi

Arapça öz-yeterlilik	Yabancı Dil Laboratuvarı	N	$\bar{X}$	ss	t	p
----------------------	--------------------------	---	-----------	----	---	---

Anadolu İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri

Okuma yeterliği	Var	19	3.6842	1.82401	1.134	.257
	Yok	601	3.2943	1.50336		
Gramer yeterliği	Var	19	3.9053	1.58376	1.131	.259
	Yok	601	3.4619	1.68552		
Yazma yeterliği	Var	19	4.8421	1.48602	1.047	.296
	Yok	601	4.4717	1.51979		
p* < .05						

Araştırmanın bulgularına göre okulda yabancı dil laboratuvarının var ya da yok olmasının Arapça öz-yeterliliğinin okuma yeterliği, gramer yeterliği ve yazma yeterliği boyutları üzerinde etkisinin bulunmadığını göstermektedir [t<sub>(618)</sub>= 1.134, p> 0.05], [t<sub>(618)</sub>= 1.131, p> 0.05], [t<sub>(618)</sub>= 1.047, p> 0.05]. Ancak verilerin aritmetik ortalamaları değerlendirildiğinde okuma yeterliğinde yabancı dil laboratuvarının var olması ( $\bar{X}_{\text{var}}=3.6842$ ) laboratuvarın olmamasına ( $\bar{X}_{\text{yok}}=3.2943$ ) göre, gramer yeterliğinde ( $\bar{X}_{\text{var}}=3.9053$ ) yabancı dil laboratuvarının olması ( $\bar{X}_{\text{yok}}=3.4619$ ) yabancı dil laboratuvarının olmamasına göre, yazma yeterliğinde de yabancı dil laboratuvarının olması ( $\bar{X}_{\text{var}}=3.8421$ ) yabancı dil laboratuvarının olmamasına ( $\bar{X}_{\text{yok}}=3.4717$ ) göre daha etkili olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür. Analizin tamamına bakıldığında dil laboratuvarının okullarda bulunması öğrencilerin Arapça öz-yeterliklerine yönelik görüşlerinde etkili olmayacağı yönündedir. Ancak bu araştırmanın örneklemini oluşturan Anadolu İmam-Hatip liselerinde yabancı dil laboratuvarı bulunmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Daha önce yabancı dil laboratuvarında çalışma imkânı bulamamış öğrencilerin yabancı dil laboratuvarının Arapça öz-yeterlik algılarına etkisi hakkında doğru olarak değerlendirememelerine etken bir faktör olabilir.

### 10. Anadolu İmam-Hatip Liselerinde Eğitim-Öğretim Gören Öğrencilerin Haftada Arap Dilini Çalışmalarının Arapça Öz-Yeterliklerine Etkisine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 14'de Anadolu İmam-Hatip Liselerinde eğitim- öğretim gören öğrencilerin haftada Arap dilini çalışmalarının Arapça öz-yeterliklerine etkisine yönelik görüşlerine ait verilerin analizleri yer almaktadır. Arapça öz-yeterlik boyutları olan okuma, gramer ve yazma yeterliklerine göre öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (Tablo 14). Arapça dersine hiç çalışmayan öğrencilerle çalışan öğrenciler arasında görüş farklılıklarının olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo14. Haftalık Arapça Çalışma Saatlerinin Öğrencilerin Arapça Öz-Yeterlilikleri Üzerine Etkisi

Boyutlar	$\bar{X}$				F	p	Grup fark
	1-2 saat	5 Saatten fazla	3-5 saat	Hiç Çalışmam			
Okuma yeterliği	3.5205	3.8194	3.8770	2.7726	15.933	.000*	1-2 saat- Hiç çalışmam  5 saatten fazla-Hiç çalışmam  3-5 saat- Hiç çalışmam
Grammer yeterliği	3.6798	3.7000	3.9639	3.0217	9.135	.000*	1-2 saat- Hiç çalışmam  3-5 saat- Hiç çalışmam
Yazma yeterliği	4.7019	4.6111	4.7131	4.0732	8.308	.001*	1-2 saat- Hiç çalışmam  3-5 saat- Hiç çalışmam
p* < .05							

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin okuma yeterliğine yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu [  $F_{(3,637)} = 15.933, p = .000$ ] görülmektedir. Bu farklılığın 1-2 saat arası çalışan öğrencilerle ( $\bar{X}_{1-2 \text{ saat}} = 3.5205$ ) hiç çalışmayan öğrenciler ( $\bar{X}_{\text{Hiç Çalışmam}} = 2.7726$ ) arasında ve 5 saatten fazla çalışan öğrenciler ( $\bar{X}_{5 \text{ saatten fazla}} = 3.8194$ ) ile hiç çalışmayan ( $\bar{X}_{\text{Hiç Çalışmam}} = 2.7726$ ) öğrenciler arasında, 3-5 saat arası çalışan öğrencilerle ( $\bar{X}_{3-5 \text{ saat arası}} = 3.8770$ ) hiç çalışmayan ( $\bar{X}_{\text{Hiç Çalışmam}} = 2.7726$ ) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Gramer yeterliğine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu [  $F_{(3,637)} = 9.135, p = .000$ ], bu farklılığın ise 1-2 saat arası çalışan öğrencilerle ( $\bar{X}_{1-2 \text{ saat}} = 3.6798$ ) hiç çalışmayan öğrenciler ( $\bar{X}_{\text{Hiç Çalışmam}} = 3.0217$ ) arasında, 3-5 saat arası çalışan öğrenciler ( $\bar{X}_{3-5 \text{ saat arası}} = 3.9639$ ) ile hiç çalışmayan ( $\bar{X}_{\text{Hiç Çalışmam}} = 3.0217$ ) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Yazma yeterliğine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu [  $F_{(3,637)} = 8.308, p = .001$ ], bu farklılığın ise 1-2 saat arası çalışan öğrencilerle ( $\bar{X}_{1-2 \text{ saat}} = 4.7019$ ) hiç çalışmayan öğrenciler ( $\bar{X}_{\text{Hiç Çalışmam}} = 4.0732$ ) arasında, 3-5 saat arası çalışan öğrencilerle ( $\bar{X}_{3-5 \text{ saat arası}} = 4.7131$ ) hiç çalışmayan ( $\bar{X}_{\text{Hiç Çalışmam}} = 4.0732$ ) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir.

Verilerin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında da Arap diline çalışma süresinin artmasıyla Arapça öz-yeterliklerinin yükseldiği söylenebilir. Alt boyutlara bakıldığında daha fazla süreli çalışmanın okuma yeterliği algısını yükselttiği, yazma ve gramer yeterliğinde ise 5 saatten daha fazla çalışan öğrencilerin yeterlik algıları ile hiç çalışmayan öğrencilerin yeterlik algıları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.<sup>31</sup>

### **11. Anadolu İmam-Hatip Liselerinde Eğitim-Öğretim Gören Öğrencilerin Yaşlarının Arapça Öz-Yeterliklerine Etkisine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar**

Öğrencilerin yaşlarının, Arapça öz-yeterlik üzerine etkisine yönelik görüşleri ANOVA ile bu görüşler arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı da Scheffe testi ile test edilmiştir. Yaşın, öğrencilerin Arapça öz-yeterliklerine ait boyutlarını oluşturan okuma [  $F_{(2,630)} = .316, p > .729$ ], gramer [  $F_{(2,630)} = .338, p > .714$ ] ve yazma [  $F_{(2,630)} = 1.161, p > .314$ ] yeterliklerine etkisinin olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle yaş, öğrencilerin Arapça öz-yeterliklerini etkilememektedir.

<sup>31</sup> Karakış, 'Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Kaygıları, Motivasyonları, Öz-Yeterlik Algıları Ve İngilizce Ders Başarıları Arasındaki İlişki', s. 137.

Tablo15. Yaşın Öğrencilerin Arapça Öz-Yeterlikleri Üzerine Etkisi

Boyutlar	$\bar{X}$			F	p	Grup fark
	13-15yaş	16-18 yaş	19'dan büyük yaş			
Okuma yeterliği	3.3539	3.2567	3.3750	.316	.729	-
Gramer yeterliği	3.5294	3.4296	3.7333	.338	.714	-
Yazma yeterliği	4.5941	4.4216	4.8889	1.161	.314	-
p* < .05						

Analiz sonuçları incelendiğinde okuma yeterliği boyutunun aritmetik ortalaması yaşları 16-18 arası ( $\bar{X}$  16-18 yaş = 3.2567) ve 13-15 yaş = 3.3539) olan öğrencilerin 19'dan büyük ( $\bar{X}$  19'dan büyük yaş = 3.3750) olan öğrencilere göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 16). Gramer yeterliği boyutuna bakıldığında ise 19'dan büyük ( $\bar{X}$  19'dan büyük = 3.7333) yaş grubundaki öğrencilerin, 13-15 yaş ( $\bar{X}$  13-15 yaş = 3.5294) ve 16-18 yaş ( $\bar{X}$  16-18 yaş = 3.4296) gruplarındaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yazma yeterliği boyutunda da bu durumun aynı olduğu görülmektedir. Yazma yeterliği boyutunda 19'dan büyük ( $\bar{X}$  19'dan büyük = 4.8889) yaş grubundaki öğrencilerin, 13-15 yaş ( $\bar{X}$  13-15 = 4.5941) ve 16-18 yaş ( $\bar{X}$  16-18 yaş = 4.4216) gruplarındaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

## 12. Anadolu İmam-Hatip Liselerinde Eğitim-Öğretim Gören Öğrencilerin Sınıflarına Göre Arapça Öz-Yeterliklerine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 16'da öğrencilerin sınıf düzeylerinin Arapça öz-yeterliklerine etkisine yönelik görüşlerine ait verilerin analizleri bulunmaktadır. Arapça öz-yeterlik boyutları olan okuma, gramer ve yazma yeterliklerine göre öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (Tablo 16).

Tablo16. Sınıfın Arapça Öz-Yeterlik Üzerine Etkisi

Boyutlar	$\bar{X}$			F	p	Grup fark	
	9.sınıf	10.sınıf	11. sınıf				
Okuma yeterliği	3.5026	2.9490	3.1366	3.7611	6.933	.000*	9.sınıf-10.sınıf 10.sınıf-12. sınıf
Gramer yeterliği	3.7003	2.9542	3.4315	4.022	9.456	.000*	9.sınıf-10.sınıf 10.sınıf-12.sınıf
Yazma yeterliği	4.6340	4.1937	4.2948	5.0185	5.610	.001*	9.sınıf-10.sınıf 10.sınıf-12.sınıf
p* < .05							

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin Arapça öz-yeterlik boyutu olan okuma yeterliğine yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu [  $F_{(3,619)} = 6.933, p = .000$ ], bu farklılığın ise 9. sınıfa giden öğrencilerle ( $\bar{X}_{9.sınıf} = 3.5026$ ) 10. sınıfa giden öğrenciler ( $\bar{X}_{10.sınıf} = 2.9490$ ) arasında ve 10. sınıfa giden öğrencilerle 12. sınıfa giden öğrenciler arasında olduğu ( $\bar{X}_{12.sınıf} = 3.7611$ ) görülmektedir. Gramer yeterliğine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu [  $F_{(3,619)} = 9.456, p = .000$ ], bu farklılığın ise 9. sınıfa giden öğrencilerle ( $\bar{X}_{9.sınıf} = 3.7003$ ) 10. sınıfa giden öğrenciler ( $\bar{X}_{10.sınıf} = 2.9542$ ) arasında yine 10. sınıfa giden öğrencilerle 12. sınıfa giden öğrenciler arasında olduğu ( $\bar{X}_{12.sınıf} = 4.022$ ) bulunmuştur. Yazma yeterliğine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu [  $F_{(3,619)} = 5.610, p = .001$ ], bu farklılığın ise 9. sınıfa giden öğrencilerle ( $\bar{X}_{9.sınıf} = 4.6340$ ) 10. sınıfa giden öğrenciler ( $\bar{X}_{10.sınıf} = 4.1937$ ) arasında, 10. sınıfa giden öğrencilerle 12. sınıfa giden öğrenciler arasında olduğu ( $\bar{X}_{12.sınıf} = 5.0185$ ) elde edilmiştir.

Verilerin analizi değerlendirildiğinde 11. sınıf öğrencilerinin diğer sınıfta olan öğrencilere göre görüşlerinin etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Okuma yeterliği, gramer yeterliği ve yazma yeterliği boyutlarına bakıldığında özellikle 12. sınıf öğrencilerinin 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre aritmetik ortalama değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu anlamda Arapça okuma yeterliğinin son sınıfta yükseldiği söylenebilir. 9. sınıf kitaplarında hareke kullanımının olması ancak 10. sınıf kitaplarında hareke kullanımının oldukça azalması öğrencilerde okuma becerisine yönelik yeterlik algısının düşmesine sebep olarak gösterilebilir. Aynı şekilde 10. sınıf kitaplarında gramer konularının birden artması 12. sınıfta ise gramer konularının oldukça azalması, kelime ve kalıp ifadelerle ağırlık verilmesi, daha çok metin ağırlıklı içerik olması 10. ve 12. sınıflarda gramer yeterliği arasında farklılık oluşturmaktadır. 9. sınıf öğrencilerinin ilk döneminde yazmaya ağırlık verilmesi, yeni bir alfabe öğrenilmeye başlamasının heyecanı ve öğretmenin olumlu dönütler vermesi, bu beceriye yönelik yeterlik algısının gelişmesinde etkilidir. 12. sınıf öğrencilerinin daha fazla kelime haznesine sahip olmaları, nahiv ve yazım kurallarındaki bilgi birikimleri, imlâ kurallarına daha çok hâkim olmaları, yazma yeterlik algılarının yüksek olmasında önemli bir unsurdur. 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin 10. ve 11. sınıfa nazaran yazma yeterlik algılarındaki farklılığa bir diğer sebepte 10. ve 11. sınıflarda öğrencilerin hareke ve irapların öğretimine daha çok maruz kalmaları, yeni kurallar ile daha fazla muhatap olmaları, yanlış yapma kaygısı gösterilebilir.

## SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Anadolu İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin okuma ve gramer yeterlikleri yazma yeterliklerine göre genel olarak daha düşüktür. Öğrencilerin Arapça öz-yeterlik algıları sınıf, çalışma saatleri, anne-baba yabancı dil tutumu ve okulun yabancı dil olanaklarından etkilenmektedir. Ancak öğrencilerin Arapça öz-yeterlik algıları cinsiyet, yaş ve aile ekonomik durumu gibi değişkenlerden etkilenmemektedir. Ayrıca öğrencilerin Arapça öz-yeterlik algıları Arapçanın Latin harflerinden oluşmaması, harekeli bir dil olması, sağdan sola doğru yazılıyor olması ve diğer dersler ile ilişkili olmaması gibi değişkenlerden de etkilenmemektedir. Öğrencilerin çoğunluğu Arapçayı Kur'an-ı Kerim dili olduğu için öğrenmek istemektedir. Öğrencilerin Arapça öz-yeterlik algı farklılıkları 9. sınıf ve 12. sınıf ile 10. sınıf ve 11. sınıfları arasında görülmüştür. 9 ve 12. sınıflar yüksek yeterlik algısına sahip iken, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin düşük yeterlik algısına sahiptir.

## Öneriler

Gerçekleştirilen çalışma doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Anadolu İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça öz-yeterlik algılarının geliştirilmesi için program, öğrenim ortamı, öğretici ve sosyal çevre tarafından desteklenebilir. Ayrıca bu okullarda öğrencilerin yabancı dil öz-yeterlik algılarını geliştirmek amacıyla; yabancı dil laboratuvarları kurulabilir,



hedef dili ana dili olarak konuşan bireyler ile eğitim ortamlarında bir araya gelebilir ve öğretmen tarafından daha fazla yabancı dil materyali ile desteklenebilir.

- Anadolu İmam-Hatip Liselerinde uygulanan Arapça müfredatının 10 ve 11. sınıf konuları gramer bakımından hafifletilerek daha fazla etkinlik ile zenginleştirilebilir. Bu açıdan gramer yeterliğinin bu sınıflarda daha düşük olması engellenebilir.
- Anadolu İmam-Hatip Liselerinde Arapça dersine yabancı dil formasyonu almış ve Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler görevlendirilebilir.
- Öğretmenlere, öğrencilerin Arapça öz-yeterlik algılarını geliştirmelerine yönelik hizmet içi eğitim verilerek yeni düzenlemeler yapmaları, etkinlik ve strateji geliştirmeleri sağlanabilir.

#### **Kaynakça**

- AYLAR, F., & Aksin, A. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Amasya Örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 299-313.
- AYDIN, B. (1999), Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- BANDURA, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Theory*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- BANDURA, A., 1997, *Self- Efficacy : The Exercise of Control*, W. H. Freeman and Company, NewYork.
- BANDURA, A. (2002), *Self-efficacy in Changing Societies*, Cambridge Universty Press, NewYork.
- BANDURA, A.& Locke, E. A. (2003), Negative Self-Efficacy And Goal Effects Revisited, *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87.
- BANDURA, A. (2005). "Guide For Constructing Self-Efficacy Scales", *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Information Age Publishing.
- BIKMAZ, F.H. (2004). Öz-yeterlik İnançları, içinde Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*(ss. 289-315), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- BLUMENFELD, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991), Motivating Project-Based Learning: Sustaining The Doing, Supporting The Learning, *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- BÜYÜKDUMAN, F. İ. (2006), İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

ÇINAR, Fatih “1924’ten 2000’e Kadar Uygulanmış Olan İmam Hatip Lisesi Öğretim Programlarının Analizi Ve Karşılaştırılması”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 197, Kış/2013, s: 187-208

DEMİR, T., 2014, Yazma Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (The Study of the Validity and Reliability of the Writing Self-Efficacy Scale-Turkish Form), *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), s. 67. [www.kafkas.edu.tr/dosyalar/.../kafead\\_2014\\_1\\_1\\_TUM%20DERGI.pdf](http://www.kafkas.edu.tr/dosyalar/.../kafead_2014_1_1_TUM%20DERGI.pdf) Erişim Tarihi: 15.01.2016

HAIR, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & William, C. (1998), *Multivariate Data Analysis*, Prentice-Hall Inc. New Jersey, USA.

HANCI YANAR, B. & Bümen, N. T., (2012), İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 20, No: 1.

HANLON, E. H., & SCHNEIDER, Y., (1999), Improving Math Proficiency through Self Efficacy Training, <http://eric.ed.gov/?id=ED433236> . Erişim Tarihi: 07.05.2016

HOY, A. W., “What do teachers need to know about self-efficacy?” <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/What%20do%20teachers%20need.pdf> Erişim Tarihi: 20.05.2016

HSIEH, P. H. P. (2004) How College Students Explain Their Grades in a Foreign Language Course: The Interrelationship of Attributions, Self-Efficacy, Language Learning Beliefs, and Achievement, Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Teksa Üniversitesi*, Austin.

HUANG, S. C., & Chang, S. F., (1996), Self-Efficacy of English as a Second Language Learner: An Example of Four Learners: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396536.pdf> . Erişim Tarihi: 12.03.2016

JINKS J. & Morgan V., (1999), Children's Perceived Academic Self-Efficacy: An Inventory Scale, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 72:4, 224-230. <http://dx.doi.org/10.1080/00098659909599398> 29.06.2015. Erişim Tarihi: 05.08.2016.

KAPLAN, D., (1995), Statistical Power in Structural Equation Modeling, Hoyle, Rick H. (Ed), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, And Applications*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, US.

KARAKIŞ, Ö. (2014), Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Kaygıları, Motivasyonları, Öz-Yeterlik Algıları Ve İngilizce Ders Başarıları Arasındaki İlişki, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Bolu.

KARASAR, N. (2012), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yay., Ankara.

MULTON, K. D., Brown S. D. ve Lent, R. W., (1991), Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation, *Journal of Counselling Psychology*, 38-1.

MUSTAPHA, N.H., Mustapha, N.F., Daud, N., Wahab, M. A., (2013), 'Arabic Language Efficacy Questionnaire (ALEQ): Assessing Self-Efficacy And Achievement', *GEMA: Online Journal of Language Studies*.

ÖZERKAN, E., (2007). Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Edirne.

PAJARES, F., (1996), 'Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings', *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

PAJARES, F., & Schunk, D. H., (2001), Self-Beliefs And School Success: Self-Efficacy, Self-Concept and School Achievement, *Perception*, 11, 239-266.

SALLABAŞ, M. E. (2013). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz-yeterlik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (36).

SENEMOĞLU, N., (2005), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi., Ankara.

SCHERMELLEH, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003), 'Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness of Fit Measures', *Methods of Psychological Research Online*, 8(2).

URDAN, T., Pajares, F.,(2004), Academic Motivation of Adolescents-IAP - *Information Age Publishing*, 32.

TEMPLİN, Stephen A.; Guile, Timothy C.; Okuma, Takanobu, "Creating a Reliable and Valid Self-Efficacy Questionnaire and English Test To Raise Learners' L2 Achievement via Raising Their Self-Efficacy": <http://eric.ed.gov/?id=ED466625> . Erişim Tarihi: 09.09.2016

WOOD, R., & Bandura, A. (1989), Social Cognitive Theory of Organizational Management, *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.

WOOLFOLK HOY, A. (2004) "What do teachers need to know about self-efficacy?"

<http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/What%20do%20teachers%20need.pdf>. Erişim Tarihi: 20.04.2016.

