

# İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ARAPÇA DERSİNE YÖNELİK TUTUMLA- RINA ve BAŞARILARINA OLAN ETKİSİ

Recep UÇAR\*  
Sabri TÜRKMEN\*\*

## Öz

Bu araştırma ile İlahiyat Fakültesi Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerine alt ve orta düzeyde konuşma becerileri kazandırarak, klasik öğretmen merkezli yönetime karşı işbirlikli öğrenme metodunun uygulanmasında kullanılan birleştirme tekniğinin öğrencilerin Arapça'ya karşı tutumlarına ve ders başarılarına olan etkisini araştırmak, nihai hedefte Arapça'nın öğrenilmesi güç bir dil olduğu yönündeki yaygın inancı yıkmak amaçlanmaktadır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneye konu olan öğrencilerin Arapça dersine karşı olan tutumlarının başarılarının geliştirilmesine yönelik İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birleştirme Tekniği ile yapılandırılmış diyalog etkinlikleri düzenlenmiş ve 36 kişilik deney ve 36 kişilik kontrol grupları 7 haftalık işlem sürecinde gözlemlenerek, Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği ve başarı testi uygulanmıştır. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birleştirme Tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin hem öntest ve sontest tutum ve başarı puan ortalamaları arasında hem de kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin sontest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sonuç olarak yapılan bu araştırma, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birleştirme Tekniğinin geleneksel öğretim yöntemine göre Arapçaya karşı tutum ve ders başarısını arttırmada daha etkili sonuçlar verdiğini göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Arapça Öğretimi, Din Eğitimi, Tutum, İlahiyat, İşbirlikli Öğrenme.



## The Effect of Co-Operative Learning Method on Attitudes and Success of Divinity Faculty Students in Arabic

### Abstract

The aim of this study is to help Divinity Faculty Arabic preparatory class students improve beginning and intermediate level speaking skills; instead of classical teacher centered education to employ incorporation technique of cooperative learning method and thereby investigate the attitudes of students towards Arabic and their success in Arabic with the ultimate aim of showing that Arabic is not

\* Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, recep.ucar@inonu.edu.tr

\*\* Doç. Dr., İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagati Anabilim Dalı, sabri.turkmen@inonu.edu.tr

difficult to learn. This is a quasi experimental study with a pre-test and post-test design. The participants, 36 control group students and 36 experimental group students, took part in structured dialogue activities designed in accord with Co-operative Learning Method Incorporation Technique. Following the 7 week treatment period the participants were administered Attitude Toward Arabic Inventory and Arabic test. There were significant differences between control group students' pre-test and post-test grades; and between control group students' post-test grades and experimental students' post-test grades. In conclusion the study has shown that Co-operative Learning Method Incorporation Technique is more helpful than classical methods in improving students' attitudes and success in Arabic.

**Keywords:** Teaching Arabic, Religious Education, Attitude, Divinity, Co-Operative Learning.

### Giriş

İslam İlahiyatı öğretiminin temelini Arap dili oluşturmaktadır. Başta Kur'an ve Hadis olmak üzere dinî kaynaklar Arapça'dır. Bu nedenle meslekî metin/diyalogları okuyup anlayabilmek için bu dili öğrenmek gerekmektedir. Bunun yanında Arapça konuşan insanlarla sözlü ve yazılı iletişim kurma isteği de söz konusudur. Bu sebeplerle Arapça öğretiminde hangi yöntemlerin kullanılacağı önemli bir konudur.

Ülkemizde İlahiyat Fakültelerinin hazırlık sınıflarının eğitim programı öğrencilere Arap dili temel becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu eğitim süreci sonunda dinleme-anlama, okuma-anlama, yazma, konuşma becerilerini geliştirerek düzeyine uygun, okuduğu klasik ve modern Arapça metinleri anlayabilme, dinlediği bir Arapça konuşmayı anlayabilme, Arapça sözlü iletişim kurabilme, Arapça yazılı iletişim kurabilme, Arapça basılmış yayınları izleyebilme, öğrenmekte olduğu Arapça'yı kullanmaya istekli olma hedeflerinin gerçekleşmesi beklenmektedir. Bu amaçların gerçekleşmesine yönelik dil öğretimi yaklaşım ve metotlarının çeşitli nedenlerle sınırlı şekilde uygulanabildiği, öğretim sürecinin ağırlıklı olarak bilişsel öğrenme yaklaşımına dayandığı, buna bağlı olarak gramer öğretiminin öne çıktığı, iletişimci yaklaşımın yani öğrenciler arası etkileşimin en aza indiği hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının ortak kanaatidir. Dil öğretiminde literatürde düzvarım yöntemi, görsel - işitsel yöntem, telkin yöntemi, grupla dil öğretimi yöntemi, sessizlik yöntemi, fiziksel tepki yöntemi, seçmeli (eklektik) yöntem gibi öğrencinin öğrenme türü ve düzeyine uygun çeşitli yöntemler önerilmekteyken ilahiyat Arapça öğretimi ağırlıklı olarak dilbilgisi - çeviri yöntemi eksenli yürütülmekte, dolayısıyla da yabancı dil becerilerinin gerekleri olan temel becerilerin kazanılma-

sında istenilen hedeflere ulaşılamamakta, buna bağlı olarak Arapça temelli diğer temel İslam bilimlerinin öğretimi de zorlaşmaktadır.

Arapça öğretiminin istenen düzeyde gerçekleşmemesinin nedenleri üzerine birçok fikir ileri sürülmüştür. Türk toplumunda, Arapçanın yabancı dil olarak kabul edilip öğretiminin de yabancı dil öğretim esasına göre yapılmaması, Arapça öğretiminde hedeflerin belirsizliği, daha çok okuma ve anlama ağırlıklı becerilerin hedeflenmesi<sup>1</sup>, hem alan bilgisi hem de mesleki formasyonu zayıf öğretim elemanlarının bu dersleri okutuyor olması, öğretim elemanlarında Arapça derslerinde ihtisaslaşma ve branşlaşma anlayışının zayıflığı, dilin kendisini öğretmekten ziyade, amaç dil hakkındaki bilgilerin öğretimine önem verilmesi, iletişim dili olarak görülmesi<sup>2</sup>, Arapça derslerinin okutulduğu İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretiminin formasyonunun verilmemesi<sup>3</sup> açıkça gözlemlenen durumlar olarak belirtilmektedir.

Soner Gündüzöz, “Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikler; Pedagojik Bir Değerlendirme”<sup>4</sup> adlı çalışmasında, Arapça dil öğretiminde dilbilgisi kurallarını esas alan geleneksel dil öğretimi yöntemlerine farklı dil öğretim yöntemleri eklendiği tespiti yaparak, artık günümüzde öğrencilerin daha etkin ve aktif olduğu yöntemlerin önem kazandığını belirtmektedir. Yeni dil öğretim yöntemlerinde öğrenciler, kurallar yerine doğrudan dil gerçeğiyle tanıştırılmaktadır. Bunun için yeni öğretim konseptine uygun sınav uygulaması, gramer-metin bilgisi, uygun kelime kadrosunun seçimi, ilgi çekici metin seçimi, metin dersinde uygulamalı gramer yapılması, dil oyunları, belâğatin dilbilgisine yedirilmesi ve diller arasındaki mantık farklılıklarına öğrencilerin alıştırılması gibi yaklaşımlar üzerinde durulmaktadır. Öğretimde öğrencinin merkeze alındığı metot ve teknikler üzerinde çalışmalar sürmektedir. Arapçanın eğitimi alanında oyunla Arapça öğretimi konusunu ele alan

<sup>1</sup> Candemir Doğan, “Arapça Öğretiminin Ana Problemlerini Belirleme Amaçlı Deneysel Bir Araştırma”, *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(2), Yıl: 2001, s. 157.

<sup>2</sup> Mehmet Soysaldı, “Türkiye’deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları”, *EKEV Akademi Dergisi*, (45), Yıl: 2010, s. 258; Ayşegül Semerci, *İlahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Arapça Öğretiminde Kullanılan Yöntemler*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2012, s. 60.

<sup>3</sup> Yakup Civelek, “Türkiyede Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (2), Yıl: 1998, s. 236.

<sup>4</sup> Soner Gündüzöz, “Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikler”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (29), Yıl: 2010, s. 52.

bir yüksek lisans tez çalışması yapan Gürkan Dağbaşı<sup>5</sup> hazırladığı örnek oyunları sınıf ortamında uygulamış ve oyunla yapılan yabancı dil öğretiminin öğrenciler için daha ilgi çekici ve eğlenceli olduğu, dersin kalıcılığını artırdığı, sınıf içindeki monoton havayı dağıttığı, öğretimde ezbercilikten kurtulup, kalıcı ve zevkli öğrenim sağlayabildiği sonuçlarını gözlemlemiştir. Arapça Öğretiminde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi üzerine araştırma yapan Fadıl Baran<sup>6</sup>, öğrenci başarısı üzerinde istenilen davranışların kazandırılmasında kubaşık öğrenme yönteminin, geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. İlahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Arapça Öğretiminde Kullanılan Yöntemler üzerine araştırma yapan Ayşegül Semerci<sup>7</sup> yöntem seçiminde dikkat edilen değişkenlerin öğrencilere ve öğretim elemanlarına göre farklılık gösterdiği, öğretim elemanlarının yöntem seçiminde öncelikle ders kitaplarını ve konuyu esas aldıkları, öğrenmede öğrencinin aktif olmasını sınıf yönetimi algısıyla yorumladıkları, yöntem seçerken öğrenci özelliklerini yeterince dikkate almadıkları, yöntem seçiminde müfredatı zamanında bitirme kaygıları ve ders süresi belirleyici olduğu, en çok kullandıkları yöntemlerin anlatım ve soru-cevap olduğu, öğrenci anlatımı dışında kalan diğer tekniklerin (benzetim, mikro öğretim, gösteri, eğitsel oyun vb.) çok az kullanıldığı ya da hiç kullanılmadığı tespitinde bulunmuştur.

96 | db

Doğan, Arapça öğretiminin ana problemleri üzerine yaptığı çalışmada, Arapça dilinin yapısal problemleri yanında, Arapçanın öğretiminde kullanılan kitaplar başta olmak üzere öğretim materyalleri ve kullanılan metot ve tekniklerin yeterince zengin olmaması, öğretmenlerin bu metotları kullanmada yeterli düzeyde olmamaları gibi etkenler yanında öğrencilerin de bu dili nasıl öğrenmeleri gerektiği noktasında temel bilgilere sahip olmamaları ve yeterli ilgi ve motivasyonlarının olmamasını da, yani öğrencilerin dile karşı olumlu tutum geliştirememelerini temel problemler olarak öne sürmüştür.<sup>8</sup>

<sup>5</sup> Gürkan Dağbaşı, *Oyun Tekniği ve Arapça Öğretiminde Kullanımı*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2007, s.77

<sup>6</sup> Fadıl Baran, *Arapça Öğreniminde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2010, s. 69-70

<sup>7</sup> Ayşegül Semerci, *İlahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Arapça Öğretiminde Kullanılan Yöntemler -Erciyes Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri Örneği*, Kayseri 2012, s. 191-196.

<sup>8</sup> Doğan, "Arapça Öğretiminin Ana Problemleri", s. 146.

Arapçanın daha etkili ve yeterli biçimde öğrencilere kazandırılmayıpının nedenleri olarak öğretim programının yapısı, süresi, öğretim elemanlarının formasyon ve alan bilgisindeki kimi yetersizlikleri, gibi eğitim süreçlerinin unsurlarına dair birçok görüş ileri sürülmüştür. Ancak öğrencilerin öğretimin konusuna karşı olan ilgi, tutum ve motivasyonları üzerinde yeterince durulmamıştır ve bilimsel anlamda çalışmaların ilgi alanına girmesi henüz yenidir. Genel anlamda öğrencilerin derse karşı geliştirmiş oldukları ön yargıları, motivasyonları son dönem eğitim araştırmalarında ele alınmaya başlanmıştır.

Buna binaen öğrencinin derse ilişkin yargılarını, tutumlarını tespit etmek ve tutumları geliştirmek, ilgi ve motivasyonlarını artırmak eğitim bilimlerinin önemli bir çalışma alanını oluşturmuştur. NLP (Neuro Linguistic Programming) gibi yaklaşımlarla algı çerçevesinin değiştirilmesi, başarısızlık duygusunu deneyim algısına dönüştürmek ve çözüm yollarına odaklanmak gibi yaklaşımlar dile getirilmektedir. Arapça, zor bir dil olarak kodlanmış olabilir. Böyle zihinsel bir haritaya sahip bir öğrencinin Arapça öğrenmesi için haritasını değiştirmesi gerekir. Bu durumda Arapça öğretim elemanı, zorluk-kolaylık kavramının herkese göre değiştiğini, Türkçe'deki pek çok kelimenin kökeninin Arapça olduğunu örneklerle anlatıp Arapça ile Türkçe arasındaki benzerliklere dikkat çekerek, öğrencisinin zihin haritasını değiştirebilir.<sup>9</sup>

Arapça eğitimi üzerine çalışan ve söz söyleyen araştırmacıların ortaya koymuş oldukları ortak noktalardan birisi, hatta öncelikli olanı Arapça derslerinin klasik öğretim yöntemleriyle işleniyor olması ve buna bağlı olarak öğrencilerde derse karşı isteksizlik, motivasyon eksikliği, başaramayacağı inancına sahip olma ve olumsuz tutum geliştirme sonuçlarının ortaya çıkmasıdır.

Bilimsel disiplinlerin kendi konseptlerine uygun tanımlarını ortaya koymuş oldukları tutum kavramının ortak payda olan bileşen kavramlarını göz önüne aldığımızda, bir bireye atfedilen bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, bir psikolojik obje, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivation) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve dav-

<sup>9</sup> Zeynep Şerife Tokgözlü, , *Arapça Öğretimine Yönelik NLP İlkelerine Dayalı Etkinlik Önerileri*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2009, s. 48.

ranışsal bir tepki ön eğilimi olarak tanımlamak mümkündür.<sup>10</sup> Aynı zamanda tutumlar gözlenemezler ve gözlemlenebilir davranışlara yol açtığı varsayılmıştır.<sup>11</sup> Bunun yanında Tavşancıl, tutumların bireylerin çevreleriyle etkileşimleri ve yaşantı sonucu oluştuğunu belirtmektedir.<sup>12</sup> Dolayısıyla tutumların oluşumunda öğrenme süreçleri öne çıkmakta, öğrencinin derse karşı tutumlarının nasıl bir öğrenme sürecine tabi tutulduğu belirlemektedir.<sup>13</sup> Diğer yandan Lambert, tutum geliştirmeyi insanların çevrelerine uyum sağlama yollarından biri, yani toplumsallaşma sürecinin önemli bir boyutu olarak da değerlendirmektedir.<sup>14</sup> Söz konusu tanımlarda göze çarpan ortak paydalardan biri de tutumların oluşumunda bilgi, inanç ve duyguların sistemli ve sürekli bir örgütsel ilişki içinde olduklarıdır. Bu da tutumların oluşumunda öğrenme sürecinin varlığını ve önemini göstermektedir. Öğrenme süreci aynı zamanda tutumların değişkenlik boyutunun gündeme gelmesine yol açmaktadır. Buna göre tutum değişmez, durağan bir olgu değildir.<sup>15</sup> İlahiyat Fakültesinde öğrenci klasik öğretim yöntemleriyle işlenen Arapça dersine karşı dersin zor olduğu, hatta öğrenilemeyeceğine ilişkin bir inanç geliştirmiş olabilir.

98 | db

Tutumların önemli bir bileşeni olan inançlar; bilgi, kanaat ve imanı kapsayan psikolojik olaylardır. İnançlar çoğu hallerde bireysel ilkelerin kaynağı haline gelirler. Bizler bilgi, kanaat ve inançlarımızı açığa vurmak istediğimiz zaman, bunu davranış ve tutumlarımızla belli etmeye çalışırız. O halde, tutumlar belirli değer yargılarının ve inançların arkasında gizlidirler. İnançlar ve tutumlar, insanlar için birçok önemli hizmetlerde bulunabildiği gibi kısıtlayıcı olumsuz fonksiyonlar da icra edebilirler. Dolayısıyla öğrencilerin derse ve Arapçaya karşı tutumları ve geliştirmiş oldukları inançları ya onları motive edecek ya da öğrenmekten vazgeçmelerine neden olabilecektir.

<sup>10</sup> Metin İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, Beykent Üniversitesi Yayınevi, İstanbul 2010, s. 13.

<sup>11</sup> Çiğdem Kağıtçıbaşı, *Günümüzde İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş*, Evrim Yayınevi, İstanbul 2008, s. 10.

<sup>12</sup> Bkz. Ezel Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayınları, Ankara 2005.

<sup>13</sup> Arzu Güngör; Ün Açıkgöz, Kamile, "İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (48),Yıl: 2006, s. 482.

<sup>14</sup> İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, s. 10.

<sup>15</sup> İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, s. 19.

Öğretimde klasik öğretim yaklaşımlarının ötesinde öğrencinin aktifliğine dayanan yeni ve etkili, kognitif ve metakognitif stratejilerin geliştirilmesi ihtiyacı duyulmuş ve konuya ilişkin akademik çalışmalar hız kazanmıştır. Genel öğretimde olduğu gibi dil öğretiminde de öne çıkan ve öğrencinin aktifliğine dayanan paradigma değişikliğine dayalı yaklaşımlar denenmeye ve önerilmeye başlanmıştır. Ne var ki, bu yenilikçi çalışmalar uygulamada yeterince karşılığını bulamamaktadır.

Dil öğretiminde öğrenci başarısını artıran ve dile karşı olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olan yaklaşımlardan biri de işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıdır. İşbirlikli öğrenme, iki ya da daha fazla bireyin ortak bir amacı başarmak için küçük karma (heterojen) gruplar oluşturacak şekilde çalıştıkları, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir.<sup>16</sup> Bu yöntem, öğrenme sürecini öğretim elemanı merkezli olmaktan çıkarıp merkeze öğrenciyi koyarak, aktif rolü öğrencinin üstlendiği ve öğrencilerin küçük karma gruplarda birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek birlikte çalıştıkları öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Aktif öğrenme; "öğrenenin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlendiği, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin, öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme süreci" olarak nitelendirilmektedir.<sup>17</sup>

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin, motivasyonunu artırır, birbirlerinden öğrenmelerine fırsat tanır, kendilerine olan özgüven hislerini artırır, sosyal becerilerini geliştirir, birbirlerine karşı olumlu hisler geliştirmelerini sağlar, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını, okula ve derse karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlar.<sup>18</sup>

İşbirlikçi öğrenme tekniklerinin öğrenme düzeyini artırmada etkili olup olmadığını araştıran birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda, işbirliği içinde çalışmanın öğrencilerin psiko-sosyal geli-

<sup>16</sup> Bkz. Kamile Ün Açıköz, *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Kanyılmaz Matbaası, İzmir 2003.

<sup>17</sup> Bkz. Suat Çelik, Şenocak, Erdal, Bayrakçıken, Samih, Taşkesenligil, Yavuz, & Doymuş, Kemal. "Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Derleme Çalışması", Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (11), 155-185, Yıl: 2005.

<sup>18</sup> Bkz. Robert E. Slavin, *Cooperative Learning: Theory, Research, And Practice* (2nd Ed.) b. Allyn & Bacon, Boston 1995; Ahmet Saban, *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti., Ankara 2002, s. 205.

şimlerine ve duyuşsal özelliklerine önemli katkılar sağladığı, akademik başarıyı ve öz saygıyı arttırdığı tespit edilmiştir.<sup>19</sup>

İşbirlikli öğrenmeyi uygulamaya geçirirken birçok teknik kullanılmaktadır.<sup>20</sup> Ancak bu çalışmanın konusu olması dolayısıyla burada birleştirme tekniğı ele alınacaktır. Birleştirme tekniğı ilköğretimden üniversiteye değıin birçok alanda etkin bir şekilde kullanılabilir. Bu teknikte konunun tümünün öğrenilebilmesi için her öğrenci, hem öğreten hem de öğrenen durumundadır. Dolayısıyla bazı öğrencilerin baskın olabileceğı bir ortam yoktur. Sonuç elde etmek için her öğrencinin işbirliğı yapması gerekir. Bu teknikte, öğrenciler, 5-6 kişiden oluşan gruplara ayrılırlar. Tüm gruplar aynı üniteyi öğrenirler. Ancak, ünite 5-6 alt bölüme ayrılır. Her gruptaki bir üye ünitenin belli bir bölümünü öğrenmek üzere seçer. Her üye kendi konusunu çalışır. Daha sonra farklı gruplardaki aynı konuyu alan üyeler bir araya gelerek “uzmanlık gruplarını” oluştururlar. Uzmanlık gruplarında konu açıklanır, derinlemesine tartışılır. Uzmanlık gruplarındaki öğrenciler, konularını tam olarak öğrendikten sonra kendi gruplarına dönerler. Konularını diğere grup arkadaşlarına öğretmeye çalışırlar. Öğrenciler, grup içinde ünitenin tüm bölümlerini birbirlerine öğrettikten sonra tüm üniteyi kapsayan bir izleme testi alırlar. İzleme testinden elde ettikleri puanlar bireysel olarak değerlendirilir.<sup>21</sup> Ayrıca birleştirme tekniğı işbirlikli öğrenmenin diğere tekniklerine göre, üzerinde en az çalışılmış tekniklerden biridir.<sup>22</sup>

Bu araştırma ile İlahiyat Fakültesi Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerine alt ve orta düzeyde konuşma becerileri kazandırarak, öğretmen merkezli yöntemle karşı işbirlikli öğrenme metodunun uygu-

<sup>19</sup> Bkz. Nuray Senemoğlu, *Öğrenme nasıl oluşmaktadır? Öğrenmenin oluşumu. Modül 1, MEB. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı*, Ankara 2001; Köseoğlu, Pınar, “Biyoloji Eğitiminde Birleştirme Tekniğı Temelli Öğretimin Akademik Başarı, Özyeterlik ve Tutuma Etkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education), (39), Yıl:2010,s. 245

<sup>20</sup> Mehmet Taşpınar, *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Data Yayınları, Ankara 2010, s. 189.

<sup>21</sup> Bkz. Senemoğlu, *Öğrenme nasıl oluşmaktadır?*, Ankara 2001; Taşpınar, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara 2010; Zafer Kuş; Karatekin, Kadir, “İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi”, *Eğitim Fakültesi Dergisi XXII* (2), Yıl: 2009, s.591; Rifat Efe; Hevedanlı, Murat; Ketani, Şennur; Çakmak, Özlem; Aslan, Hülya, *İşbirlikli öğrenme teori ve uygulama*, Eflatun Yayınevi, Ankara 2008.

<sup>22</sup> Pınar Köseoğlu, “Biyoloji Eğitiminde Birleştirme Tekniğı Temelli Öğretimin Akademik Başarı, Özyeterlik ve Tutuma Etkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education), (39), Yıl: 2010,s. 245.



lanmasında kullanılan birleştirme tekniğinin etkisini öğrencilerin Arapçaya karşı tutumlarına ve ders başarılarına olan etkisini araştırmak, nihai hedefte Arapça'nın öğrenilmesi güç bir dil olduğu yönündeki yaygın inancı yıkmak amaçlanmaktadır.

Araştırmanın temel problemi, İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıflarında İşbirlikli Öğrenme Metodu Birleştirme Tekniği ile yürütülen etkinliğe katılan öğrencilerle söz konusu etkinliğe katılmayan, klasik yöntemlerle işlenen derslere katılan öğrenciler arasında Arapça dersine karşı tutumlarında ve başarılarında bir farklılık var mıdır? Diğer bir deyişle, İşbirlikli Öğrenme Metodu Birleştirme Tekniği ile Arapça öğretiminde öğrencilerin Arapçaya karşı tutumlarını ve başarılarını pozitif yönde artırmakta mıdır? Söz konusu etkinliğin öğrencilerin Arapça dersine karşı tutumlarına ve başarılarına olan etkisini belirlemek amacıyla şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Deney grubunun ön-test tutum puanları ile kontrol grubunun ön-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubunun ön-test tutum puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubunun ön-test tutum puanları ile son-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubunun son-test tutum puanları ile kontrol grubunun son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubunun ön-test başarı puanları ile kontrol grubunun ön-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney grubunun ön-test başarı puanları ile son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Kontrol grubunun ön-test başarı puanları ile son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Deney grubunun son-test başarı puanları ile kontrol grubunun son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Deney grubunun hazırlık sınıfı yılsonu final sınavı puanları ile kontrol grubunun final sınavı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre tutum ve başarı puanlarında bir farklılık var mıdır?

## Yöntem

Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel yöntem, “neden- sonuç ilişkilerini tespit etmeye çalışmak amacıyla araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir”.<sup>23</sup> Deneysel model ile yapılan her araştırmada mutlaka bir karşılaştırma vardır. Bu belli bir şeyin kendi içindeki değişimleri ya da bu “şey”ler arası ayrımların karşılaştırılması anlamında olabilir.<sup>24</sup>

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı Birleştirme Tekniği ile yapılandırılmış diyalog etkinliklerinin öğrencilerin Arapça dersine yönelik tutumları ve başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Eğitim araştırmalarında yaygın olarak eşit olmayan kontrol gruplu deneysel desen kullanılmaktadır. Bu yöntemde bir kontrol ve bir ya da daha fazla deney grubu seçilebilir. Bu yöntemde, daha önceden oluşturulmuş gruplar olduğu gibi alınarak random yoluyla gruplardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak atanır. Her iki gruba da ön test uygulanır. Deney grubundaki etkinlikler yeni bir yöntem kullanılarak yapılırken kontrol grubundaki etkinlikler her zaman olduğu gibi sürdürülür. Uygulama sonrasında ise her iki gruba da son test uygulanır.<sup>25</sup> Kullanılan modeli Büyüköztürk’ün de belirttiği gibi<sup>26</sup> şu şekilde tasvir etmek mümkündür:

Tablo 1: Deney Deseni

Gruplar (Random)	Öntest	Uygulama	Sontest
Deney Grubu	ADKTÖ’den alınan puanlar	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı, Birleştirme Tekniği	ADKTÖ’den alınan puanlar
Kontrol Grubu			

<sup>23</sup> Bkz. Şener Büyüköztürk, *Deneysel Desenler*, Pegema Yayıncılık, Ankara 2001; Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel, Ankara 2005.

<sup>24</sup> Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, s. 88.

<sup>25</sup> Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, s. 97; Saim Kaptan, *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Tekışık Ofset, Ankara 1995, s. 85.

<sup>26</sup> Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegema Yayıncılık, Ankara 2007, s. 21.

Bu araştırma İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arapça hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Deneye konu olan öğrencilerin Arapça dersine karşı olan tutumlarının başarılarının geliştirilmesine yönelik İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birleştirme Tekniği ile yapılandırılmış diyalog etkinlikleri düzenlenmiş ve 36 kişilik deney ve 36 kişilik kontrol grupları 7 haftalık işlem sürecinde gözlemlenerek, Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği ve başarı testi uygulanmıştır. Yapılan işlemin öğrencilerin Arapça dersine karşı tutumlarına olan etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada ‘ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen’ kullanılmıştır. Çalışmada İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Sınıflardan 36 kişi deney, 36 kişi de kontrol grubu olarak rastgele (random) belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırma klasik deneysel niteliktedir. Klasik ve yarı deneysel yöntemler arasındaki en önemli fark klasik deneysel yöntemde grupların rastgele oluşturulmasıdır.<sup>27</sup> Her iki grupta (kontrol ve deney) da dersler aynı Arapça öğretim üyeleri tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubuna klasik program uygulanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırma, 2014–2015 eğitim-öğretim yılı güz dönemi, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfında okuyan ve random yöntemiyle seçilmiş 36’sı deney, 36’sı da kontrol grubu olmak üzere 72 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet dağılımı eşittir, 20’si kız öğrenci (%55,6), 16’sı da (%44,4) erkek öğrencidir (Tablo 1).

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu		Cinsiyet	Kontrol Grubu	
	N	%		N	%
Erkek	16	44,4	Erkek	16	44,4
Kız	20	55,6	Kız	20	55,6
Toplam	36	100	Toplam	36	100

<sup>27</sup> Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara 2005, s.87

## **Deney ve Kontrol Sınıflarının Oluşturulması**

Araştırmaya katılan öğrencilere araştırmanın gerçek amacı çalışmadan önce açıklanmamıştır. Çalışmanın Arapça diyalog etkinliği olduğu ifade edilmiş ve çalışmanın nasıl yapılacağı izah edilmiştir. Ders dışı faaliyetler kapsamında 6 şar kişilik 6 grup oluşturulmuş, hazırlanan diyalog metinleri ortalama 36-40 dakika süresince her bir öğrenci 6 dakika aktif olacak şekilde etkileşim ortamı hazırlanmıştır. Her bir haftaya özel olmak üzere bir diyalog metinleri hazırlanmıştır. Etkinliğin nasıl yapıldığı ile ilgili olarak örnek uygulamalar yapılarak öğrenciler etkinliğe hazırlanmıştır.

## **Uygulama Materyali**

Yapılandırılmış 14 temel metin ve parçalara uygun kelime grupları temel materyaldir. Çalışmaların sağlıklı yürütülmesi ve devamlılığın sağlanması için fakülte içinde bir dil sınıfı oluşturulmuştur. Temel kazanımlar, dinleme, anlama ve konuşma becerileri ile sınırlıdır.

## **İşlem**

Araştırma, deneysel model ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda uygulamak için Random yöntemi ile İlahiyat hazırlık sınıfından seçilmiş 6 öğrenci ve bu öğrencilerin moderatörlüğünü yapacağı 6 kişilik gruplarla toplam 36 öğrenci ile tasarlanan program haftada 40 dakikalık 2 oturum olmak üzere toplam 7 hafta uygulanmış ve süreç sonunda grubun performansı ve tutumları kendi içinde ve klasik öğretim yapanlara göre olmak üzere iki boyutta değerlendirilmiştir. Deney grubu ile kontrol grubu belirlendikten sonra öntest yapılmış, paket program uygulandıktan sonra da son test uygulanmıştır. Her bir hafta için yapılandırılmış bir diyalog metni oluşturulmuştur. Bu diyalog metinlerinin konuları tanışma, kendini tanıtmak, yakın ve uzak çevreyi tanıtmak, seyahat, alışveriş, ev işleri, duyguları ifade etme, düşünceleri ifade eden kalıplar şeklinde tasarlanmış olup, günlük hayatta en çok kullanılan kelimeleri içermektedir. Kelime sayısı her bir diyalog için yaklaşık 15 ile 30 arasında, süreç sonunda ise 400 kelime ile öğrencilerin konuşabilmesi öngörülmüştür. Temel grupla belirlenen diyalog çalışıldıktan sonra, grubun her bir üyesi aynı diyalogu yine moderatörlüğünü yaptığı altı kişilik diğer bir grupla çalışmıştır. Grupla çalışma sırasında dönüt düzeltme ve pekiştirme anında uygulanmıştır. Diyalog çalışma aşamaları şu şekildedir; belirlenen diyalogun öğretim elemanınca

örnek okuyuşla dijital ortamda kayıt altına alınması, toplu okuma-dinleme, bireysel dinleme, metinden diyalog, ses kaydının dinlenmesi, kelimelerin resim ve pandomimle ifade edilmesi, kelime grupları için alternatif kelime gruplarını kullanma, metinsiz uygulama. Uygulamalar kameraya kaydedilmiş ve uygulama sonunda değerlendirilmeler yapılmıştır. Tekniğin uygulanabilmesi için önkoşullar şunlardır; 1- Öğrencilerin Arap alfabesini ve basit düzeyde de olsa Arapça kelimeleri okuyabiliyor olmaları, 2-Öğrencilerin katılımının gönüllü olması, 3-Öğrenci devamının sağlanması.

Deney ve kontrol grupları, rastlantısal (yansız atama) olarak belirlenmiş, deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olmasını sağlamak amacıyla geliştirilen ölçme araçları ön test olarak kullanılmıştır. 7 Haftalık deneysel sürecin sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test olarak uygulanan ölçme araçları son test olarak uygulanmıştır. Ön test ve son test sonuçları, istatistiksel çözümlenmeler ile analiz edilmiştir. Analizler, bulgular bölümünde verilmiş ve sonuçlar üzerinde yorumlar yapılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

db | 105

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

İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Arapça diline karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Uçar tarafından geliştirilen Arapça Diline Karşı Tutum Ölçeği (ADKTÖ) kullanılmıştır. Ölçek, Özyeterlik, Motivasyon, İlgi, Mesleki Alana Yönelik Gereklik, Beklenti, Kaygı, Gereklik ve Önem alt boyutlarından oluşmaktadır. İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde okuyan 316 öğrenciden elde edilen veriler faktör analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, toplam 53 madde seçilmiş ve ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin KMO (Kaiser-MeyerOlkin) değeri 0,876, Bartlett testi ise 5516.111 olarak bulunmuştur. Yedi faktörden oluşan bu ölçeğin son hali, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Arapçaya karşı olan tutumlarını ölçmektedir. Bu sonuç, ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır.<sup>28</sup>

Öğrencilerin başarılarını ölçmek amacıyla süreç öncesi ve sonrası için birer test hazırlanmıştır.

<sup>28</sup> Recep Uçar, İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması, İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, Yıl: Güz 2013/4, (2),127-144

### Veri Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ADKTÖ ve başarı testine ilişkin puan ortalamaları alınmış ve puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla; deney ve kontrol grupları arası ikili karşılaştırmalarda “bağımsız örneklem t-testi” ve aynı grup içerisindeki ikili karşılaştırmalarda “bağımlı örneklem t-testi” uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 17.0 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

### Bulgular

Araştırmada geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri ile İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birleştirme Tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi “ADKTÖ” (Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği)inden alınan puan ortalamaları bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

106 | db

Tablo 2: Kontrol ve Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği Öntest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Deney_Öntest	36	3,35	,56253	35	,043	,966
Kontrol_Öntest	36	3,36	,71411			

$p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde ADKTÖ den elde edilen verilere göre kontrol grubundaki öğrencilerin tutum puan ortalaması  $X=3,35$  iken deney grubundaki öğrencilerin tutum puan ortalamasının  $X=3,36$  olduğu görülmektedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin öntest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre iki grubun başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $t(35)=-0,043$ ,  $p>0.05$ ]. Elde edilen bu bulgu, araştırmada kontrol ve deney grupları olarak belirlenen sınıfların derse karşı tutumları açısından birbirine denk olduklarını göstermektedir.

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birleştirme Tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest başarı puan orta-

lamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Deney Grubundaki Öğrencilerin Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Deney_Öntest	36	3,34	,56253	35	-4,513	,000
Deney_Sontest	36	3,86	,39754			

$p < .05$

Tablo 3'deki Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeğinden elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin öntest tutum puan ortalaması  $X=3,34$  iken sontest tutum puan ortalamasının  $X=3,86$  olduğu belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasındaki tutum puan ortalamaları, uygulama öncesindeki tutum puan ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t- testi sonucuna göre, uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan testlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $t(35)=-4,513$ ,  $p < 0.05$ ]. Bulunan fark uygulama sonrasında ölçülen başarı puanlarının lehinedir. Buna göre, uygulama boyunca deney grubu öğrencilerinin Arapçaya karşı tutum düzeylerinde anlamlı derecede artma meydana gelmiştir. Bu sonuç, deney grubunda uygulanan İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birleştirme Tekniğinin öğrencinin Arapçaya karşı tutumlarının olumlu yönde artmasında önemli derecede etkili olduğunu göstermektedir.

db | 107

Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği Öntest Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Kontrol_Öntest	36	3,36	,71411	35	1,667	,104
Kontrol_Sontest	36	3,22	,74638			

$p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin öntest tutum puan ortalaması  $X=3,36$  iken sontest başarı puan ortalamasının  $X=3,22$  olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası başarı puan ortalamaları, uygulama öncesindeki başarı puanı ortalamalarından düşük çıkmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucuna göre, uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan testlerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [ $t(35)=1.667$ ,  $p>0.05$ ]. Buna göre kontrol grubunda gerçekleştirilen geleneksel öğretim yöntemi uygulamasının öğrencilerin Arapça dersine karşı tutumlarında anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Ne var ki, sontest tutum puanı ortalamasının düşük olması dikkat çekicidir. Bu durum, İlahiyat hazırlıkta uygulanan geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını olumsuz yönde etkileyebileceğine ilişkin bir işaret olabilir.

108 | db

Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrenciler ile İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birleştirme Tekniğinin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerine uygulanan sontest başarı puanları bağımsız örneklem t- testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Deney_Sontest	36	3,86	,39754	35	5,034	,000
Kontrol_Sontest	36	3,22	,74638			

$p<.05$

Tablo 5'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puan ortalaması  $X=3,86$  iken deney grubundaki öğrencilerin sontest başarı puan ortalaması  $X=3,22$  olmuştur. Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası başarı puan ortalamaları, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sontest başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için uygulanan t-testi sonucuna göre iki grubun puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [ $t(35)=5,034$ ,  $p<0.05$ ]. Bu bulguya göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama



sonrasındaki ADKTÖ'den aldıkları tutum puanlarının deney grubu lehine farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu sonuç deney grubunda gerçekleştirilen uygulamanın kontrol grubunda gerçekleştirilen geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin Arapça dersine karşı olumlu tutum geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Deney_Öntest	36	57,17	10,18262	35	,259	,797
Kontrol_Öntest	36	56,89	10,47658			

$p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin öntest başarı puan ortalaması  $X=57,17$  iken kontrol grubundaki öğrencilerin öntest başarı puan ortalamasının  $X=56,89$  olduğu görülmektedir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin öntest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucuna göre iki grubun başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $t(35)=0.259$ ,  $p>0.05$ ]. Elde edilen bu bulgu, araştırmada kontrol ve deney grupları olarak belirlenen sınıfların Arapça dersi başarı seviyelerinin neredeyse birbirine denk olduklarını göstermektedir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Başarı Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Deney_Sontest	36	62,9	10,74850	35	4,595	,000
Kontrol_Sontest	36	56,1	10,41470			

$p < .05$

Tablo 7'e göre deney grubundaki öğrencilerin sontest başarı puan ortalaması  $X=62,9$  iken kontrol grubundaki öğrencilerin sontest başarı puan ortalaması  $X=56,1$  olmuştur. Deney grubu öğrenci-

lerinin uygulama sonrası başarı puan ortalamaları, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sınav başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için uygulanan t-testi sonucuna göre iki grubun puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [ $t(35)=4,595$ ,  $p<0.05$ ]. Bu bulguya göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasındaki uygulanan başarı testinden aldıkları puanlarının deney grubu lehine farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu sonuç, deney grubunda gerçekleştirilen İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birleştirme Tekniği uygulamasının kontrol grubunda gerçekleştirilen geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin Arapça dersindeki başarılarında olumlu yönde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 8: Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Başarı Öntest-Sınav Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Deney_Öntest	36	57,7	10,18262	35	-4,416	,000
Deney_Sınav	36	62,9	10,74850			

$p<.05$

Tablo 8'deki başarı testinden elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin öntest başarı puan ortalaması  $X=57,7$  iken sınav tutum puan ortalamasının  $X=62,9$  olduğu belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasındaki başarı puan ortalamaları, uygulama öncesindeki başarı puan ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sınav başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucuna göre, uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan testlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $t(35)=-4,416$ ,  $p<0.05$ ]. Uygulama sonrasında puanlar arasında bulunan bu fark deney grubunun lehinedir. Buna göre, uygulama boyunca deney grubu öğrencilerinin Arapça karşı tutum düzeylerinde anlamlı derecede artma meydana gelmiştir. Bu sonuç, deney grubunda uygulanan İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birleştirme Tekniği uygulamasının öğrencilerin Arapça dersi başarılarının olumlu yönde artmasında önemli derecede etkili olduğunu göstermektedir.

Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 9: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin başarı Öntest-Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Kontrol_Öntest	36	56,9	10,47658	35	,516	,609
Kontrol_Sontest	36	56,1	10,41470			

$p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin öntest başarı puan ortalaması  $X=56,9$  iken sontest başarı puan ortalamasının  $X=56,1$  olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası başarı puan ortalamaları, uygulama öncesindeki başarı puanı ortalamalarından düşük çıkmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucuna göre, uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan testlerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [ $t(35)=0.516$ ,  $p>0.05$ ]. Buna göre kontrol grubunda gerçekleştirilen geleneksel öğretim yöntemi uygulamasının, öğrencilerin Arapça dersine karşı tutumlarında anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ne var ki, sontest başarı puanı ortalamasının düşük olması dikkat çekicidir. Bu durum, İlahiyat hazırlıkta uygulanan geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını olumsuz yönde etkileyebileceğine ilişkin bir işaret olabilir.

Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrenciler ile İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birleştirme Tekniği etkinliğinin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin yıl sonu final sınavı başarı puan ortalamaları bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yıl Sonu Final Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Deney_Final	36	71,5	9,23503	35	3,412	,002
Kontrol_Final	36	63,91	11,03857			

$p < .05$

Deney ve kontrol gruplarının yıl sonu final sınavı puan ortalamalarının deney grubu lehine daha yüksek olduğu Tablo 10da açıkça görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin yıl sonu final sınavı başarı puan ortalaması  $X=71,5$  iken kontrol grubu yıl sonu final sınavı başarı puan ortalamasının  $X=63,91$  olduğu görülmüştür. Her iki grubun final notları arasında anlamlı bir farklılığın da olduğu yapılan t-testi sonucunda ortaya çıkmıştır [ $t(35)=3,412$ ,  $p < 0.05$ ]. Buna göre, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birleştirme Tekniği, deney ortamı dışında yapılan testlerde de öğrencilerin Arapça dersi başarı düzeylerine olumlu katkı sağlamaktadır, şeklinde bir yorum yapılabilir.

112 | db

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	p	
Deney_Öntest	Bay	16	3,2769	,65163	34	-,680	,501
	Bayan	20	3,4062	,48977			
Deney_Sontest	Bay	16	3,9914	,29169	34	1,865	,071
	Bayan	20	3,7510	,44376			
Kontrol_Öntest	Bay	16	3,6232	,68398	34	2,105	,063
	Bayan	20	3,3420	,67950			
Kontrol_Sontest	Bay	16	3,4767	,74185	34	1,886	,068
	Bayan	20	3,0210	,70325			

Tablo 11'e göre, çalışmaya her iki gruptan da 16 erkek 20 bayan öğrenci olmak üzere toplamda 72 öğrenci katılmıştır. Tutum ölçeğinden aldıkları puanların bay ve bayan öğrencilerin aldıkları puanların t-testi sonuçları bize, aralarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

## **Tartışma ve Sonuç**

Araştırma kapsamına alınan kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin öntest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri ile İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birleştirme Tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi Arapça dersi tutum ve başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür.

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birleştirme Tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest tutum ve başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sontest puan ortalamaları, öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Buna göre deney grubunda gerçekleştirilen İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birleştirme Tekniğinin öğrencilerin Arapça dersine karşı tutumlarında ve başarılarında olumlu etkisi olmuştur.

Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kontrol grubunda işlenen geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin tutum ve başarıları üzerinde çok etkili olmadığı, hatta ortalamaların kısmen de olsa olumsuz etki yaptığı şeklinde işaret verdiğini de söylemek olasıdır.

Araştırmada kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin sontest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birleştirme Tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutum ve başarı puan ortalamaları, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri ile İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birleştirme Tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi konu ile ilgili Arapça tutum ve başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğu sonucu elde edilmişti. Ancak 7 haftalık öğretim süresi sonunda kontrol grubu tutum ve başarı puanları düşerken bu farkın deney grubundaki öğrencilerin lehine dönüştüğü görülmektedir. Bu durum, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birleştirme Tekniğinin, geleneksel

öğretim yöntemine göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili bir öğretim yöntemi olduğunu göstermektedir.

Ayrıca deney ve kontrol grubunun yılsonu final sınavlarındaki başarı durumları da merak konusu olmuştur. Yılsonu final sınavında deney grubu öğrencilerinin sınav ortalamalarının kontrol grubunun ortalamalarından yüksek, aralarındaki farkın da anlamlı derecede deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tutum ve başarı ortalamaları arasında ki farkın cinsiyete göre anlamlı olmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak yapılan bu araştırma, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Birleştirme Tekniğinin geleneksel öğretim yöntemine göre Arapçaya karşı olumlu tutum ve ders başarısını arttırmada daha etkili sonuçlar verdiğini göstermiştir. Uygulanan yöntem, öğrencilerin derse daha etkin katılımını ve öğrenme sorumluluğunu birey ve grup olarak üstlenmelerini sağlayarak, öğrencilerin derse karşı tutumlarına ve buna bağlı olarak başarılarına olumlu etki ve katkı yapmıştır.

### **Öneriler**

Arapça öğretimi yöntem ve teknikleri üzerine daha farklı deneysel araştırmalar yapılmalı ve sahaya pratik öneriler sunulmalıdır. Araştırma açıkça göstermiştir ki, derse ve dile karşı öğrencide gelişen tutumlar onun başarısını olumlu ya da olumsuz doğrudan etkilemektedir. Buna binaen, İlahiyat Arapça öğretiminde sürecin bir parçası olarak öncelikle Arapçaya karşı tutum geliştirme çalışmaları yapılmalı, Arapça sevdirmeye çalışılmalı ve öğrenciler motive edilmelidir. Öğrenciye Arapçayı öğrenebileceği inancı kazandırılmalı ve bunu destekleyici ders yöntemleri uygulanmalıdır.

Araştırmanın benzeri çalışmalar farklı üniversitedeki öğrencilerle de yapılarak daha çok genellenebilir sonuçlara ulaşılmalıdır.

Özellikle yüksek öğretimde görev yapan ve Arapça derslerine giren öğretim üyelerine eğitim formasyon becerileri kazandırma kapsamında uygulamalı yöntem tanıtım seminerleri düzenlenerek onlar desteklenmeli ve öğrenmeye ilişkin paradigmalarının değiştirilmesi ve geliştirilmesine yardımcı olunmalıdır.

## Kaynakça

- Açıkgöz, Kamile Ün, İşbirlikli öğrenme: Kuram, Araştırma ve Uygulama, Uğurel Matbaası, Malatya 1992.
- Açıkgöz, Kamile Ün, Etkili Öğrenme ve Öğretme, Kanyılmaz Matbaası, İzmir 2003.
- Aydoslu, Ulviye, Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta 2005.
- Baş, Gökhan, “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (2), 49-68, 2013.
- Birleşmiş Milletler Teşkilatı, (tarih yok)  
<http://www.unicankara.org.tr/today/1.html#1d>.
- Baran, Fadıl, Arapça Öğreniminde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi, (yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2010.
- Büyüköztürk, Şener, Deneysel desenler, Pegem Yayıncılık, Ankara 2001.
- Büyüköztürk, Şener, “Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (32), 470-483, 2002.
- Büyüköztürk, Şener, Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem Yayıncılık, Ankara 2007.
- Büyüköztürk, Şener, Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem Akademi, Ankara 2012.
- Civelek, Yakup, “Türkiyede Arapça Öğretimine Dair Bazı Teklifler”, Yüzcüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (2), s. 225-283, Yıl: 1998.
- Çelik, Suat, Şenocak, Erdal, Bayrakçeken, Samih, Taşkesenligil, Yavuz, & Doymuş, Kemal. “Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Derleme Çalışması”, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (11), 155-185, Yıl: 2005.
- Dağbaşı, Gürkan, Oyun Tekniği ve Arapça Öğretiminde Kullanımı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2007
- Deliçay, Tahsin, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Öğrenmedeki Motivasyon Düzeyleri”, Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 10 (1), 59-74, Yıl: 2005.
- Doğan, Candemir, “Arapça Öğretimine Ana Problemlerini Belirleme Amaçlı Deneysel Bir Araştırma” Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 3(2), s. 145-170, Yıl: 2001.
- Efe, Rıfat, Murat Hevedanlı, Şennur Ketani, Özlem Çakmak, Hülya Aslan, İşbirlikli öğrenme teori ve uygulama, Eflatun Yayınevi, Ankara 2008.
- Gündüzöz, Soner, “Arapça Öğretiminde Başvurulacak Bazı Yöntem ve Teknikler”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (29), s. 35-53, Yıl: 2010.
- Güngör, Arzu; Ün Açıkgöz, Kamile, “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (48), s. 481-502, Yıl: 2006.
- İnceoğlu, Metin, Tutum Algı İletişim, Beykent Üniversitesi Yayınevi, İstanbul 2010.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem, Günümüzde İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş, Evrim Yayınevi, İstanbul 2008.
- Kaptan, Saim, Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Tekişik Ofset, Ankara 1995.
- Karasar, Niyazi, Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel, Ankara 2005.
- Köseoğlu, Pınar; “Biyoloji Eğitiminde Birleştirme Tekniği Temelli Öğretimin Akademik Başarı, Özyeterlik ve Tutuma Etkisi”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), (39), s. 244-254, Yıl:2010
- Kuş, Zafer; Karatekin, Kadir, “İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi”, Eğitim Fakültesi Dergisi XXII (2), s. 589-604, Yıl: 2009
- Saban, Ahmet, Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti., Ankara 2002.

- Semerci, Ayşegül, İlahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Arapça Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri 2012.
- Senemoğlu, Nuray, Öğrenme nasıl oluşmaktadır? Öğrenmenin oluşumu. Modül 1, MEB. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara 2001.
- Slavin, Robert E., Cooperative Learning: Theory, Research, And Practice (2nd Ed.) b. Allyn & Bacon, Boston 1995.
- Soysaldı, Mehmet, "Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları", EKEV Akademi Dergisi (45), s. 247-277, Yıl: 2010.
- Soyupek, Hasan, "İlahiyat Fakültelerinde Yürütülen Arapça Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Isparta İlahiyat Fakültesi Örneği", Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi(10), s. 77-95, Yıl: 2003/1.
- Soyupek, Hasan, İkinci Meşrutiyet'ten Günümüze Türkiye'de Arapça Öğretimi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta 2004.
- Taşpınar, Mehmet, Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri, Data Yayınları, Ankara 2010.
- Tavşancıl, Ezel, Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Nobel Yayınları, Ankara 2005.
- Tokgözlü, Zeynep Şerife, Arapça Öğretimine Yönelik NLP İlkelerine Dayalı Etkinlik Önerileri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2009.
- Uçar, Recep, "İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Arapça Dersine Karşı Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması", İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, Yıl: Güz 2013/4, (2),127-144

