ARAP EDEBİYATINDA COĞRAFYA, DİL VE BELÂGAT

Editör:
Doç. Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI

BİDGE

BİDGE Yayınları

ARAP EDEBİYATINDA COĞRAFYA, DİL VE BELÂGAT

Editör: Doç. Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI

ISBN: 978-625-5474-41-4

1. Baskı
Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL
Yayınlama Tarihi: 2026-10-25
BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374
Yayın hakları © BİDGE Yayınları
www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com
Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.
Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya / Ankara

İÇİNDEKİLER

ARAP SEYYAH İBN BATTÛTA'NIN TÜRKİYE ZİYARETİ VE ER-RİḤLE ADLI SEYAHATNAMESİNDE YER ALAN TÜRKÇE KELİMELER 1

MEHMET BÖLÜKBAŞI

SON DÖNEM (1937-1995) MODERN ARAP ROMANININ BAŞLICA TEMALARI 11

ADEM DOĞAN

ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE TUTUM VE MOTİVASYONUN ÖLÇÜLMESİ: SOSYO-EĞİTİMSEL MODEL BAĞLAMINDA BİR ÖLÇEK UYARLAMASI 56

İSMAİL ERKEN

ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE DİNİ MOTİVASYON: İLAHİYAT ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ÖLÇEK ÇALIŞMASI 94

İSMAİL ERKEN

BÖLÜM 1

ARAP SEYYAH İBN BATTÛTA'NIN TÜRKİYE ZİYARETİ VE ER-RİḤLE ADLI SEYAHATNAMESİNDE YER ALAN TÜRKÇE KELİMELER

Mehmet Bölükbaşı[1]

Giriş

Arapça bir kelime olan seyahat kelimesi sözlükte, "suyun yeryüzünde sürekli akışı" anlamına gelen seyh (سَيْح) kökünden türeyen seyahat ya da diğer bir şekilde ifade edilen siyaha (سِيَاحَة) kelimesi, birden fazla anlama sahiptir. Bu kelime, "yürüme, bir yerden bir yere gitme, ortalıkta dolaşma" gibi daha basit ifadelerin yanı sıra, "kendini ibadete adayıp ruhani bir yaşam sürme amacıyla dünyayı gezip dolaşma" anlamına da gelmektedir. Tıpkı suyun yer yüzeyinde özgürce ve sürekli bir şekilde akması gibi, yolculuk eden insan da aynı şekilde farklı yerleri dolaşıp hareket halinde bulunduğu için seyahat eden kişilere sâih (سَائِح) veya seyyah (سَيَّاح) adı verilmiştir (İbnu'l-Esîr, 1963, c.II).

Orta çağın önemli Arap seyyahlarından biri olan İbn Battûta, 1304 tarihinde Fas'ın Tanca şehrinde dünyaya gelmiş ve 1369 yılında

[1] Doç.Dr. Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arapça Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, Orcid: 0000-0002-5923-3920, blkbamehmet@gmail.com

Fas'ta hayatını kaybetmiştir. Orta Çağ'da yaşamış olan Berberî kökenli Mağripli bir bilgin, kâşif ve seyyah olarak tanınmaktadır. Kendisi, " Riḥletu İbn Battûta" (**رِحْلَةُ ابْنِ بَطُّوطَةَ**) adıyla bilinen seyahatnamenin yazarıdır ve maliki mezhebine mensup bir alimdir. Orta Çağ'da, diğer tüm tanınmış seyyahlardan daha geniş bir coğrafyayı dolaşan İbn Battûta, yaklaşık 117.000 kilometrelik bir mesafeyi kapsayan seyahatleriyle dönemin ünlü Arap gezginlerinden birisi kabul edilmektedir (Cârim, 1966). İbn Battûta, 14. yüzyılın başlarında kutsal toprakları ziyaret etmek ve hac görevini yerine getirmek amacıyla 22 yaşında iken Fas'ın Tanca şehrinden yola çıkmış ve 28 yıl sürecek olan uzun bir yolculuk yapmıştır. İbn Battûta'nın, bu ilk adımı, onu uzun yıllar boyunca geniş coğrafyaları keşfedeceği bir seyahat macerasına sürüklemiştir. İbn Battûta, seyahatleri sırasında Mısır, Arap Yarımadası, Irak, İran, Anadolu'yu Osmanlı Beyliği ve Deşt-i Kıpçak beyliğini ziyaret etmiştir. Bizans (İstanbul), Orta Asya, Hindistan, Maldivler, Çin ve Endülüs gibi pek çok bölgeyi görüp seyahat etmiştir. Bu gezilerinde, devlet ve toplum yapılarından inanç ve geleneklere, üretilen ürünlere kadar birçok unsuru ele alarak, bu ülkelerin ve şehirlerin 700 yıl önceki siyasi ve sosyal hayatları hakkındaki bilgilere seyahatnamesinde yer vermiştir. İbn Battûta tarafından kaleme alınan ve tam adı *Tuḥfetu'n-nuẓẓâr fî ġarâ'ibi'l-emṣâr ve ʿacâ'ibi'l-esfâr* (**تُحْفَةُ النُّظَّارِ فِي غَرَائِبِ الأَمْصَارِ وَعَجَائِبِ الأَسْفَارِ**) olan eser, Türkçeye *"Şehirlerin Harikaları ve Yolculukların Tuhaflıkları Hakkında bir Başyapıt"* şeklinde çevrilmiş olup literatürde yaygın olarak *Riḥletu İbn Battûta* adıyla bilinmektedir. Eser, seyyahın yirmi sekiz yıl süren yolculuklarını kâtip İbn Cuzey el-Kelbî'ye ham metin şeklinde aktarmasıyla ortaya çıkmıştır. İbn Cuzey, bu metinleri zaman zaman kısaltarak, bazen de küçük eklemeler yaparak düzenlemiştir. Ayrıca, eserin önsözü, İbn Cuzey el-Kelbî tarafından kaleme alınmıştır (el-Bağdâdî, 1951, c.II).

İbn Battûta'nın Türkiye Seyahati ve İzlenimleri

İbn Battûta, Türkiye'yi 14.asırda Anadolu'nun Selçuklu yönetiminden Osmanlı Beyliğine geçtiği dönemde ziyaret etmiştir. İbn Battûta, Selçuklu Devletinin parçalanması ve Osmanlı Beyliğinin egemenliği neticesinde bölgedeki ticaret, kültür ve yönetim üzerindeki değişimleri seyahatnamesinde ele almıştır. Konya ve Bursa gibi şehirler, âlimler, sanatçılar ve tüccarlar için merkez görevi gören önemli kültür merkezleriydi. İbn Battûta'nın gözlemleri, siyasi geçişlerin halkın günlük yaşamı üzerindeki etkisini göstererek bu değişimler hakkında değerli bilgiler içermektedir (Ibn Battuta,1958)

İbn Battûta, Türkiye seyahati sırasında bölgenin kültürel çeşitliliğini yansıtan farklı kişilerle karşılaşmalarını ayrıntılı bir şekilde kaydetmiştir. Türkiye'nin tüccarlar ve hacılar için bir kavşak noktası olması, çeşitli inanç ve kültürlerin birbirleriyle etkileşim içinde olduğu bir ortam oluşturmuş, bu durum İbn Battûta'nın dikkatini çekmiştir. Yerel liderlerden ve tüccarlardan gördüğü misafirperverliğe dair aktardıkları, bölgenin ticaret ağlarındaki ilişkilerin hayati önem taşıdığını gösterir niteliktedir. Ayrıca, yabancı bir gezgin olarak kendisine sunulan misafirperverlik, onun döneminde sosyal gelenekleri şekillendiren daha geniş çaplı İslami misafirperverlik anlayışını da gözler önüne sermektedir. İbn Battûta, Türkiye'de gezdiği şehir merkezlerinde Müslümanlar ve gayrimüslimler arasındaki sosyal, kültürel ve dini etkileşimlere dair gözlemler yapmıştır. İbn Battûta'nın Sufi mistisizmi gibi öğeler de dahil olmak üzere, karşılaşılan farklı uygulama ve inançlar hakkındaki gözlemleri, bölgenin inançlarında görülen çeşitliliği ve zenginliği ortaya koymaktadır. Bu gözlemler, bir yandan manevi pratiklerin derinliklerine ışık tutarken, diğer yandan bölgeyi tanımlayan çeşitli inanç ifadelerinin ne denli farklı ve katmanlı olduğunu anlamamıza olanak sağlamaktadır (Şeker, 1993).

İbn Battûta'nın, ziyaret dönemi Türkiye'nin sosyo-politik yapısının kayda değer dönüşümler geçirdiği bir zaman dilimine denk gelmekteydi. Bu dönemde, askeri güçleri ve siyasi etkileriyle tanınan Selçuklu Devletinin parçalanması ve Osmanlı Beyliğinin egemen güç haline geldiği bir zaman dilimidir. Ayrıca Moğolların yükselişiyle beraber giderek artan bir baskı ile aynı zamanda Batılı güçlerin bölgeye yönelik saldırı ve müdahaleleri ile mücadele edilen bir dönem olmuştur. Bu belirsizlik ve istikrarsızlık dönemi, yalnızca bir geçiş sürecini değil, aynı zamanda çok katmanlı bir mücadelenin yaşandığı bir zaman dilimi olmuştur. İbn Battûta'nın Türkiye seyahati sırasında yaptığı gözlemler, yalnızca bu zorlu süreçte süregelen çatışma ve mücadelelere ışık tutmakla kalmamış, aynı zamanda hızlı bir şekilde değişen güç dengeleri içerisinde şekillenen diplomatik ilişkilerin önemini de gözler önüne sermiştir. Onun anlatılarında sıkça karşımıza çıkan korku ve umut dolu atmosfer, bölgenin hem geleneksel yapılarıyla kök salmış tarihini hem de kaçınılmaz bir dönüşüm sürecine ayak uydurma çabasını yansıtan bir medeniyet portresi sunmaktadır (Walter, 2013). Bununla birlikte, İbn Battûta'nın er-Riḥle olarak bilinen seyahatnamesi, ziyaret ettiği bölgelerdeki gündelik hayatı resmettiği için önemli bir tarihsel kaynak işlevi görmektedir. Türkiye'deki mimariye, pazar yerlerine ve sosyal geleneklere dair ayrıntılı tasvirleri, tarihçiler ve kültür araştırmacıları için zengin bir bilgi kaynağıdır. İbn Battûta sadece seyahat ettiği yerleri rapor etmekle kalmaz, aynı zamanda insan deneyimlerini de kapsar ve geçmiş ile bugün arasında bir köprü görevi görür (Parmaksızoğlu, 1971).

İbn Battûta'nın Türkiye'ye yaptığı yolculuk, İslam tarihinin önemli bir dönemindeki tarihsel etkileşimlerin zengin bir anlatısını içermektedir. Ayrıca, İbn Battûta'nın er-Riḥle adlı eseri, Anadolu'nun o dönemdeki sosyal, siyasi ve ekonomik yapısıyla ilgili oldukça ayrıntılı bilgiler sunmaktadır. Bu kaynak, özellikle döneminin önemli olaylarını ve durumlarını detaylandırarak araştırmacılar için

birinci elden bilgi sağlamaktadır. Eserde, Anadolu beylikleri arasındaki iç çekişmeler, Umur Bey'e karşı düzenlenen Haçlı seferleri ve bunun bölgeye olan etkileri geniş bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca Alanya'nın uluslararası ticarette önemli bir liman şehri olarak konumu detaylandırılmış, Germiyanoğulları'na karşı duyulan güvensizliğin nedenleri irdelenmiştir. Bununla birlikte, Eretna Devleti'nin görece yüksek refah düzeyi, Sinop'un stratejik konumu ve önemine yönelik bilgiler verilmiştir. Erzurum ile Erzincan çevresinde birbirleriyle mücadele eden Türkmen boylarına dair gözlemler aktarılmıştır. Anadolu genelinde Hanefî mezhebinin yaygın olarak benimsendiği vurgulanırken, İlhanlıların bölgede izlediği siyaset ve bu siyasetin yerel düzen üzerindeki etkileri de detaylandırılan noktalar arasında yer almaktadır. Çobanoğulları Beyliği'nin durumu, Ahî teşkilatının yükselişi ve toplumsal hayattaki etkileri gibi konular da dikkat çeken başlıklar arasındadır. Bu doğrultuda, eser Anadolu'nun o dönemdeki genel durumunu aydınlatan kapsamlı bir kaynak niteliği taşımaktadır (Dunn, 2005).

İbn Battûta'nın Türklerle ilgili İzlenimleri

İbn Battûta'nın Türklerle ilgili aktardığı birçok husus arasında en dikkat çekenlerden biri, Türklerin uyguladığı cezalar olmuştur. Özellikle hırsızlık konusunda oldukça sert cezalar verdiklerini ve bu konudaki katı tutumlarını hiçbir şekilde yumuşatmadıklarını dile getirmiştir. İbn Battûta, bu ağır cezalardan şu şekilde bahsetmiştir.

"Türklerin hırsızlıkla ilgili cezaları çok ağır. Hayvan sürüleri bekçisiz, çobansız otlayabilmekte. Yanında çalınmış bir hayvan bulunan, onu iade etmeye ve çalınan hayvanın türünden dokuz adet bulup sahibine vermeye mecburdur! Eğer bunu ödeyecek gücü yoksa çocukları alınır! Çocuğu da yoksa koyun boğazlanır gibi öldürülür" (İbn Battûta,2018:312).

İbn Battûta'nın Müslüman Türklerle ilgili dikkatini çeken bir diğer nokta, Türk hükümdarlarının selamlaşma tarzı olmuştur. Bu selamlaşma, İbn Battûta üzerinde derin bir etki bırakmış ve ülkede saygı ile hoşgörünün ön planda olduğunu fark etmesini sağlamıştır. Bu konuda Türklerin selamıyla ilgili şu gözlemleri kaydetmiştir.

"Bu ülkede hükümdarların şöyle bir adeti var: Uzaktan gelen biri onunla karşılaştığında beriki bineğinden iniyorsa o da iniyor! Gelen yolcunun gösterdiği saygı, bu sultanların da saygılı davranmalarını gerektirecek bir memnuniyete kapı aralar! Selâmın at üzerinde verilmesi hoş karşılanmaz. Memnuniyetsizliğe, ardından da yolcunun felaketine sebep olur" (İbn Battûta, 2018: 284).

İbn Battûta Anadolu'yu gezerken izlenimlerini şu şekilde aktarmıştır.

"Bilâd-i Rûm denilen bu ülke, dünyanın en güzel memleketidir. Allah güzelliklerini öteki ülkelere ayrı ayrı dağıtırken, burada hepsini bir araya getirmiştir. Burada dünyanın en güzel insanları, en temiz kıyafetli halkı yaşar ve en nefis yemekler pişirilir. Allah'ın yarattıkları içinde en şefkatli olanlar bunlardır ki, bundan ötürü "Bolluk, bereket Şam'da (Suriye); Şefkat ise Rûm (Anadolu)' dadır". Bu memlekete geldiğimiz andan itibaren çevredeki komşularımız, kadın olsun, erkek olsun durumumuzla ilgilenmeden yapamamışlardı. Burada kadınlar erkeklerden kaçmazlar ve yola çıkacağımız zaman akraba, ya da hane halkındanmışçasına bizimle vedalaşırlar, bu ayrılıktan dolayı üzüntülerini, göz yaşları dökerek belirtirlerdi" (İbn Battûta, 2018, s. 345).

"Bu ülkedeki âdetler gereğince, ekmek haftada bir gün pişirilir ve pişirilen ekmek de haftanın öteki günlerine elverecek kadar olurdu. Ekmek günü belde erkekleri sıcak ekmekler ve nefis yemeklerle çevremizi donatırlar, 'Bunları size kadınlar gönderdi, sizden hayır duâ bekliyorlar.', derlerdi" (İbn Battûta, 2018, s. 364).

"Ülke halkı bütünüyle İmam Ebû Hanife mezhebinde olup, ehl-i sünnettir. Aralarında ne kaderci ne râfizî, ne mutezileden, ne haricî, ne de bid'at ehli bulunmaktadır. Allah onları bu faziletleriyle üstün kılmıştır" (İbn Battûta, 2018, s. 407).

İbn Battûta'nın Seyahatnamesinde yer alan Türkçe Kelimeler

İbn Battûta er-Riḥle adlı seyahatnamesini Arapça yazmıştır. Tabloda İbn Battûta'nın Türkiye ziyareti esnasında seyahatnamesinde yer alan 47 adet Türkçe kelime ve bu kelimelerin Arapça yazılışları ile kelimelerin geçtiği sayfalar yer almaktadır.

Tablo 1 İbn Battuta'nın Türkiye ziyareti esnasında kaleme aldığı er-Riḥle adlı *seyahatnamesinde yer alan Türkçe kelimeler.*

Türkçe Kelime	Seyahatnamede Geçen Türkçe Kelimenin Arapça Yazılışı	Türkçe Kelimenin Yer Aldığı Sayfa
Ata	اَطَا	354
Al	اَلْ	385
Al damga	اَلْ طَمْغَى	385
Atabey	اَتَابَكْ	210,644
Ahi	أَخِي	302
Araba	عَرَبَةْ	337,338
Ağa	آغَا	311,406
Ağaç	آغَاجْ	305
Altın	اَلْطُونْ	368
Altıntaş	اَلْطُونْ طَاشْ	368
Baba	بَابَا	598
Bıçak	بِجَقْ	311
Bıçakçı	بِجَقْجِى	311
Beşdağ	بَيْشْ دَاغْ	344
Buhara	بُخَارَى	327
Bey	بَكْ	301, 349

Boza	بُوزَة	340
Bîbî	بِيبِى	284
Can	جَانْ	349
Çıracı	جِرَاجِى	303
Çelebi	جَلَبِى	305
Çok	جُوقْ	322,368
Damga	طَمْغَى	385
Dağ	دَغْ	344
Efendi	أَفَنْدِى	330
Hatun	خَاتُونْ	343,345
Karaağaç	قَرَأ اَغَاجْ	305
Kapan	قَبَانْ	523
Kazan	قَزَنْ	241
Kutlu	قُطْلُو	367
Kutludemir	قُطْلُو دَمِيرْ	376,385
Kıpçak	قِفْجَقْ	335
Kaftan	قَفْطَانْ	170
Kımız	قِمِزْ	339,343,348
Kepek	كَبَكْ	348,384
Külçe	كُلِيجَا	376
Rugan	رُغَانْ	326
Saman	سَمَنْ	326
Som	صُومْ	355,356
Tengri (Tanrı)	تَنْقِرِى	627
Turhan	تُرْخَانْ	355
Tezek	تَزَكْ	335
Ulu Hatun	اُلوُخَاتُونْ	346
Küçük İt	كُجُكْ اِيتْ	349
Ordu	اُرْدُو	344,348
Orduca	اُرْدُوجَا	348
Oğlu	اُغْلَى	387

(Çakmakçı, 2006).

Sonuç

Orta Çağın ünlü Arap seyyahlarından biri kabul edilen İbn Battûta, gezip gördüğü ülkeler hakkında seyahatnamesinde önemli bilgilere yer vermiştir. İbn Battûta, seyahatleri sırasında Türkiye'nin farklı şehirlerini ziyaret ederek bu bölgelerde gözlemler yapmış, o dönemin siyasi, sosyal ve kültürel olaylarını seyahatnamesine detaylı bir şekilde kaydetmiştir. İbn Battûta'nın er-Riḥle olarak tanınan seyahatnamesi, yalnızca ziyaret ettiği bölgelerdeki coğrafi güzellikleri ya da yolculuk rotalarını değil, aynı zamanda günlük yaşam pratiklerini ve toplumların kültürel dokusunu derinlemesine ele almasıyla tarihsel bir dönemin ruhunu detaylarıyla yansıtan kıymetli bir kaynak niteliğindedir. Bu eser, özellikle Türkiye'deki mimari özellikleri, pazar yerlerinin dinamik yapısını ve dönemin sosyal geleneklerini titizlikle gözlemleyip aktarması sayesinde tarihçiler, antropologlar ve kültürel inceleme yapan araştırmacılar için zengin bir bilgi hazinesidir. İbn Battûta'nın çalışmaları, yalnızca gezip gördüğü yerlerin bir rapor niteliğinde sıralanmasından ibaret olmamakla birlikte, aynı zamanda karşılaştığı bireylerin yaşamlarından kesitler sunarak insani deneyimlerin evrenselliğine de odaklanır. Bu yönüyle eser, geçmişin çok katmanlı yapısını bugüne taşırken, zamanlar arasında anlamlı bir bağ kurarak okuyucular için geçmiş ile bugün arasında köprü niteliğinde işlev görmektedir. İbn Battûta'nın ünlü eseri er-Riḥle'nin farklı sayfalarında yer alan Türkçe kelimeler, yaklaşık 700 yıl öncesinin Anadolu coğrafyasında kullanılan dil yapısı ve kelime hazinesi hakkında değerli bir kaynak niteliği taşımaktadır. Bu ifadeler, o dönemin halklarının günlük yaşamlarında, kültürel etkileşimlerinde ve iletişimlerinde nasıl bir dil kullanımına sahip olduklarını anlamak açısından büyük bir öneme sahiptir. Eserin içeriğinde geçen bu Türkçe kelimeler, yalnızca tarihî bir dil göstergesi olmanın ötesine geçerek, aynı zamanda Anadolu'nun sosyal, kültürel ve etnografik yapısını incelemek için de önemli bilgiler sunmaktadır.

Kaynakça

Câbim, F. (1966). *Marko Polo ve ibn Battûta.* İstanbul Matbaası.

Çakmakçı, C. (2006). İbn Battûta Seyâhatnâmesinde Türkçe Kelimeler. *AÜİFD*, 47(1), 159-168.

Dunn, R.E. (2005). *The Adventures of Ibn Battuta.* University of California Press.

el-Bağdâdî, İ.P. (1951). *Hediyyetu'l-'ârifîn esmâu'l-muellifîn ve âsâru'l-musannifîn.* I-II. Mektebetu'l İslâmiyye.

Ibn Battuta (1958). *The Travels of Ibn Battuta, A.D. 1325-1354.* (H. A. R. Gibb, Trans.). Curzon Press.

İbn Battûta (2018). *İbn Battûta Seyahatnâmesi*. (S. Aykut, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.

İbnu'l-Esîr (1963). *en-Nihâye fî Garîbi'l-Hadîs ve'l-Eser* (thk.) Tâhir Ahmed ez-Zâvî & Mahmûd Muhammed et- Tanâhî. el-Mektebetu'l-İslâmiyye.

Parmaksızoğlu, M. (1971). *İbn Battûta Seyahatnamesinden Seçmeler.* Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.

Şeker, M. (1993). *İbn Battûta'ya Göre Anadolu'nun Sosyal-Kültürel ve İktisadi HayatI ile Ahîlik.* Kültür Bakanlığı Yayınları.

Walter, D. (2013). Cultural Exchange in the Time of Ibn Battuta. *Journal of Middle Eastern Studies*, 45(2),157-174.

BÖLÜM 2

SON DÖNEM (1937-1995) MODERN ARAP ROMANININ BAŞLICA TEMALARI

ADEM DOĞAN[1]

Giriş

Modern Arap Romanının Kısa Bir Panoraması

On dokuzuncu yüzyılda modern Arap edebiyatının doğuşunda, klasik Arap nesrinin yeniden keşfi önemli bir rol oynamıştır. Bu sürecin öncülerinden Nâsîf el-Yâzicî, klasik makâme geleneğini yeniden canlandırmış; Ahmed Fâris eş-Şidyâk ise seyahat, mizah ve toplumsal gözlemleri birleştiren eserleriyle bu geleneği modernleştirmiştir. Suriye ve Lübnan'da Faransîs Marrâş ile Selîm el-Bustânî, Batı düşüncesinden etkilenerek özgürlük, ahlak ve toplum konularını işleyen eserler kaleme almış; klasik anlatım tekniklerini modern fikirlerle birleştirmişlerdir. Mısır'da Muhammed Ali Paşa'nın başlattığı eğitim reformları ve Avrupa'ya öğrenci gönderilmesi, modern edebiyatın gelişimini hızlandırmıştır. Rifâa Râfiʿ et-Tahtâvî, Fransa izlenimlerini anlattığı *Tahlîsu'l-ibrîz fî telhîsi Bârîz* adlı eseriyle Batı'yı Arap okuyucusuna tanıtmış; bu eser

[1] Doç. Dr., Bingöl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Arap Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, ORCID: 0000-0002-2881-4191, e-posta: ensar.1980@hotmail.com.

modern Arap seyahat edebiyatının öncülerinden biri olmuştur. Gazete ve dergilerin yaygınlaşmasıyla roman ve hikâyeler tefrika hâlinde yayımlanmış, bu durum modern Arap romanının gelişmesine büyük katkı sağlamıştır. Saîd el-Bustânî ve Alî Mubârek (*'Alemu'd-dîn*)**,** öğretici ve toplumsal içerikli eserlerinde makâme geleneğinden yararlanmış; ancak Avrupa edebiyatının etkisiyle yeni anlatım biçimleri geliştirmişlerdir. On dokuzuncu yüzyılın sonlarında Muhammed el-Muveylihî, makâme geleneğinden etkilenerek yazdığı *Hadîs ʿÎsâ İbn Hişâm* adlı eseriyle modern Arap nesri ve romanının gelişiminde bir dönüm noktası kabul edilen önemli bir eser ortaya koymuş; Mısır toplumunu güçlü bir toplumsal eleştiri anlayışıyla ele almıştır. Hâfız İbrâhîm (*Leyâlî Satîh*) ve Muhammed Lutfî Cum'a (*Leyâli'r-rûhi'l-hâ'ir*) da makâme geleneğini çağdaş sosyal, siyasal ve felsefî meseleleri işlemek amacıyla kullanmışlardır. Irak, Tunus ve Fas'ta da benzer nitelikte eserler kaleme alınmış; bu eserler klasik makâme geleneği ile modern Arap romanı arasında bir geçiş dönemi oluşturmuştur. Böylece makâme, yalnızca klasik bir edebî tür olarak kalmamış; modern Arap nesrinin biçim ve içerik bakımından dönüşümünde önemli bir köprü görevi üstlenmiştir (er-Rukâbî et al., 1963, s. 216; el-Fâhûrî, 1986, Hafâcî, 1992, s. 339; s. 26; Allen, 1992a, s. 180-187; Heykel, 1994, s. 79-81; Ayyıldız, 2003, s. 27/419; Er, 2021, s. 56-68).

Modern Arap edebiyatının gelişiminde çeviri hareketleri büyük rol oynamıştır. Rifâa Râfiʿ et-Tahtâvî**,** Kahire'de kurulan Diller Okulu'nun başına geçerek Avrupa dillerinden Arapçaya yapılan çeviri faaliyetlerini sistemli hâle getirmiş; özellikle François Fénelon'un *Les Aventures de Telemaque* adlı eserini muhtemelen ilk roman çevirisi olarak Arapçaya kazandırmıştır (er-Rukâbî et al., 1963, s. 217; Dayf, t.y., 208; Er, 2021, s. 59; Özel & Soumana, 2023, s. 269). Öğrencisi Muhammed Osmân Celâl, Moliere ve Jean de La Fontaine'den yaptığı çeviri ve uyarlamalarla Batı edebiyatını Arap okuyucusuna tanıtmış; bu eserleri Arap kültür ve toplumuna

uyarlayarak modern Arap nesri ve romanının gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur. Bu süreçte Alexandre Dumas**,** Jules Verne ve Victor Hugo gibi Batılı yazarların eserleri de Arapçaya çevrilmiştir. Özellikle Victor Hugo'nun *Les Miserables* (*Sefiller*) ile Alexandre Dumas'nın *The Count of Monte Cristo* (*Monte Kristo Kontu*) adlı eserleri, Arap dünyasında geniş ilgi görmüş ve modern roman anlayışının yaygınlaşmasına önemli katkı sağlamıştır. Mustafa Lutfî el-Menfâlutî ise *en-Nazarât* adlı hikâye koleksiyonu ve Avrupa edebiyatından yaptığı serbest uyarlamalarla sade, akıcı ve etkileyici bir üslup geliştirmiş; duygusal anlatımı ve ahlâkî temaları öne çıkaran eserleriyle modern Arap nesrinin en etkili yazarlarından biri hâline gelmiştir (er-Rukâbî et al., 1963, s. 217; Hafâcî, 1992, s. 340; Allen, 1992a, s. 183-184; Heykel, 1994, s. 194). Burada, okuyucu kitlesinin tercihleri ve tercümanın yabancı dile tam olarak hâkim olmayışı yapılan çevirilerin edebî değerini düşürdüğü söylenebilir (Er, 2021, s. 72).

Tarihî roman türünün temelleri, Selîm el-Bustânî tarafından kaleme alınan *el-Huyâm fî Cinâni'ş-Şâm* adlı romanla atılmıştır. Ancak bu türün en önemli temsilcisi, şüphesiz Corcî Zeydân olmuştur. Zeydân, *Armanosa el-Mısriyye*, *İstibdâdu'l-Memâlik*, *el-Haccâc ibn Yûsuf* ve *Şeceretu'd-Durr* gibi romanlarında İslam tarihinin farklı dönemlerini tarihî gerçeklerle kurgu unsurlarını birleştirerek işlemiş; böylece tarih bilgisini geniş okuyucu kitlelerine edebî bir üslupla aktarmayı amaçlamıştır. Zeydân'ın bütün romanları tarihi birer kaynak hüviyetindedir. Tarihî roman geleneği, Ya'kûb Sarrûf**'**un *Emîr Lubnân* ve Farah Antûn**'**un *Ûrişelîmu'l-cedîde ev Fethu'l-ʿArab Beyte'l-Makdis* adlı eserleriyle devam etmiştir. Bu yazarlar da tarihî olayları kurmaca unsurlarla zenginleştirerek hem tarih bilincinin gelişmesine katkı sağlamış hem de modern Arap romanının biçim ve içerik bakımından gelişiminde önemli bir rol oynamışlardır (er-Rukâbî et al., 1963, s. 218-220; Dayf, t.y., s. 211; Hafâcî, 1992, s. 340; Allen, 1992a, s. 182-188). Bununla birlikte,

Batı etkisi altındaki seçkin çevrelerde büyük ilgi gören bu romanların önemli bir bölümünün yüksek edebî nitelik taşıdığı söylenemez (Çelebi, 1993, s. 8/70-71).

Daha sonraki dönemde yazarlar, tarihî konuların yanı sıra güncel toplumsal meselelere de yönelmişlerdir. Ya'kûb Sarrûf, *Fetât Mısr* ve *Fatâtu'l-Feyyûm* adlı romanlarında toplumsal değişim, eğitim ve aile yapısını ele alırken; Farah Antûn, *el-ʿİlm ve'd-dîn ve'l-mâl*, *el-Hubb Hattâ'l-mevt* ve *el-Vahş* adlı eserlerinde bilim ile din arasındaki ilişkiyi, göç olgusunu ve modernleşmenin toplum üzerindeki etkilerini işlemiştir. Nikûlâ Haddâd, *Havvâʾu'l-Cedîde (Yeni Havva)*, *Esîretu'l-hubb (Aşkın Esiri)* ve *Fâtinetu'l-İmberâtûr* (*İmparatorun Güzeli*) gibi eserleriyle popüler roman geleneğinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Cibrân Halîl Cibrân ise *el-Ecnihatu'l-Mütekessire* (*Kırık Kanatlar*) ve *el-Ervâhu'l-mutemerride* (*Asi Ruhlar*) adlı eserlerinde kadın hakları, bireysel özgürlük ve toplumsal sorunları ele almış; daha sonra İngilizce kaleme aldığı *The Prophet* (*Ermiş*) adlı eseriyle dünya çapında ün kazanmıştır. Mîhâîl Nuʿayme, *Muzekkerâtu'l-Arkaş* adlı romanında insanın iç dünyasını ve varoluşsal sorgulamalarını işlerken; Mahmûd el-Mesʿadî, *es-Sedd* (*Baraj*) adlı felsefi ve alegorik romanında insanın iradesi, kaderi ve medeniyet anlayışı üzerine yoğunlaşmıştır. Böylece çeviri faaliyetleri, tarihî romanlar ve toplumsal içerikli eserler, modern Arap romanının biçimsel ve tematik gelişiminin temelini oluşturmuş; Arap romanının çağdaş kimliğini kazanmasında belirleyici bir rol oynamıştır (er-Rukâbî et al., 1963, s. 218; Allen, 1992a, s. 188-189).

Modern Arap edebiyatında ilk "gerçek roman"ın hangisi olduğu konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bu tartışmalarda en çok öne çıkan eser, Muhammed Hüseyin Heykel'in *Zeyneb* (1913) adlı romanıdır. Bununla birlikte bazı araştırmacılar, Mahmûd Tâhir Hakkî'nin *ʿAzrâʾ Dinşevây* (1906) adlı eserini de modern Arap romanının gelişim sürecinde önemli bir öncü ve ilk gerçek roman

denemelerinden biri olarak değerlendirmektedir. *Zeyneb*, Avrupa roman tekniğini Arap anlatı geleneğiyle başarılı bir biçimde birleştirerek Mısır köy hayatını, gerçekçi karakterleri ve dönemin toplumsal sorunlarını ele almıştır. Bu yönleriyle *Zeyneb*, modern Mısır romanının gelişiminde bir dönüm noktası kabul edilmiş ve sonraki romancılar üzerinde önemli bir etki bırakmıştır (Dayf, t.y., s. 209-210; Kilpatrick, 1992, s. 223-225; Heykel, 1994, s. 198; Ebû Zeyd, 2015, s. 202; Er, 2021, s. 56).

Muhammed Teymûr'un yarım kalan *eş-Şebâbu'd-dâʾiʿ* (1921) adlı romanından sonra Mısırlı yazarlar, roman tekniğini geliştirmek amacıyla ağırlıklı olarak kısa hikâye türüne yönelmişlerdir. Bu dönemde kısa hikâye, karakter oluşturma, olay örgüsü kurma ve gerçekçi anlatım tekniklerinin geliştirilmesi açısından önemli bir deneme alanı hâline gelmiştir. el-Medresetu'l-Hadîse (Yeni Okul) çevresinde yetişen Mahmûd Tâhir Lâşîn ve Mahmûd Teymûr, kısa hikâye alanındaki çalışmaları sayesinde karakter çözümlemesi, olay kurgusu ve gerçekçi anlatım konusunda önemli tecrübeler kazanmışlardır. Elde ettikleri bu birikimi daha sonra roman türüne aktaran yazarlar, modern Mısır romanının teknik bakımdan olgunlaşmasına ve realist anlatım anlayışının gelişmesine önemli katkılar sağlamışlardır (Kilpatrick, 1992, s. 225-226; Yıldız, 2025, s. 395).

Modern Arap roman geleneğinin oluşmasında otobiyografik eserler de önemli bir rol oynamıştır. Tâhâ Hüseyin, *el-Eyyâm* (*Günler,* 1929) adlı eserinde çocukluk ve eğitim hayatını psikolojik derinlik ve güçlü gözlem yeteneğiyle anlatarak Arap edebiyatında otobiyografi türünün en önemli örneklerinden birini ortaya koymuştur. Aynı dönemde Muhammed Ferîd Ebû Hadîd, *İbnetu'l-Memlûk* (1926) adlı romanıyla tarihî roman türünü daha gerçekçi bir yapıya kavuşturmuş; tarihî olayları ve kişileri psikolojik çözümlemelerle zenginleştirerek bu türün gelişimine önemli katkı sağlamıştır. 1930'lardan itibaren Arap romanı hem teknik hem de

içerik bakımından düzenli bir gelişim sürecine girmiştir. Abbâs Mahmûd el-Akkâd, *Sâre* (1938) adlı romanında insan psikolojisini ve aşk ilişkilerini ayrıntılı biçimde çözümlemiş; ancak eser, anlatım tekniği ve kurgu bakımından bazı eleştirmenler tarafından yeterince başarılı bulunmamıştır. İbrâhîm Abdulkâdir el-Mâzinî ise *İbrâhîm el-kâtib* (*Yazar İbrahim*, 1931) adlı romanında Doğu-Batı çatışmasını, modernleşme sürecini ve aşk ilişkilerini ele alarak dönemin önemli sosyal ve kültürel meselelerini yansıtmıştır. Tâhâ Hüseyin, *Duʿâʾu'l-kerevân* (*Yağmur Kuşunun Çağrısı,* 1934) adlı romanında intikam, namus anlayışı ve kadınların toplumdaki konumunu etkileyici bir anlatımla işlerken; *Şeceretu'l-buʾs* (*Keder Ağacı,* 1944) adlı eserinde ise bir ailenin farklı kuşaklarını merkeze alarak yoksulluk, toplumsal değişim ve aile ilişkilerini başarılı bir biçimde ele almıştır. Bu eserler, modern Arap romanında psikolojik derinlik ile toplumsal gerçekçiliğin bir araya geldiği önemli örnekler arasında yer almaktadır (er-Rukâbî et al., 1963, s. 218; Dayf, t.y., s. 210; Hafâcî, 1992, s. 447-451; Kilpatrick, 1992, s. 226-230; Ebû Zeyd, 2015, s. 203; Özel & Soumana, 2023, s. 272-273).

Modern Arap romanının gelişiminde en önemli isimlerden biri Tevfîk el-Hakîm olmuştur. *ʿAvdetu'r-Rûh* (*Ruhun Dönüşü,* 1933) adlı romanında 1919 Mısır Millî Mücadelesi'nin toplum üzerindeki etkilerini ve orta sınıf aile yaşamını ele almış; *ʿUsfûr mine'ş-Şark* (*Doğudan Bir Serçe,* 1938) adlı eserinde Doğu ile Batı arasındaki kültürel çatışmayı, medeniyet anlayışlarını ve modernleşme sorunlarını işlemiştir (Dayf, t.y., s. 210; Hafâcî, 1992, s. 447; Ürün, 2016, s. 135). *Yevmiyyât Nâʾib fi'l-eryâf* (*Taşrada Bir Savcının Günlüğü*) adlı romanında ise köylü yaşamını, adalet sistemindeki aksaklıkları ve devlet ile halk arasındaki ilişkileri gerçekçi bir bakış açısıyla yansıtmıştır. Öncü dönemin son önemli romanlarından biri de Mahmûd Tâhir Lâşîn'in *Havvâʾ bilâ Âdem* (*Havva'sız Adem*, 1934) adlı eseridir. Roman, kadınların özgürleşmesi, sınıf farklılıkları, bireysel bunalımlar ve toplumsal değişim gibi konuları

psikolojik gerçekçilik çerçevesinde ele alarak 1940'lı yıllarda gelişecek realist Arap romanına öncülük etmiştir (Dayf, t.y., s. 211; Kilpatrick, 1992, s. 230-234; Can, 2018, s. 216). Böylece Muhammed Hüseyin Heykel, Tâhâ Hüseyin, Tevfîk el-Hakîm, İbrâhîm el-Mâzinî, Muhammed Ferîd Ebû Hadîd ve Mahmûd Tâhir Lâşîn, modern Arap romanının kuruluş ve gelişim sürecinde en önemli öncü yazarlar arasında kabul edilmişlerdir.

1930'ların sonlarından itibaren Mısır romanında realist dönem başlamıştır. Önceki kuşak, 1919 Devrimi'nin oluşturduğu iyimser atmosferden etkilenirken; yeni kuşak siyasi yozlaşma, toplumsal eşitsizlik, ekonomik sıkıntılar ve II. Dünya Savaşı'nın yol açtığı olumsuz koşullar içinde yetişmiştir. Eğitimli orta sınıfın giderek büyümesi, Avrupa romanlarının Arapçaya çevrilerek yaygınlaşması, roman yarışmalarının düzenlenmesi ve yeni yayınevlerinin kurulması, realist romanın gelişimini önemli ölçüde hızlandırmıştır. Abdulhamîd Cûde es-Sehhâr'ın kurduğu Lecnetu'n-Neşr li'l-Câmiʿiyyîn, genç yazarlara eserlerini yayımlama imkânı sağlayarak yeni bir edebî kuşağın yetişmesine katkıda bulunmuştur (Kilpatrick, 1992, s. 235-236).

1940'lı yıllarda tarihî romana duyulan ilgi devam etmiştir. Muhammed Ferîd Ebû Hadîd gibi yazarlar tarihî roman yazmayı sürdürürken, bu eserlerde Mısır'ın Firavun, Arap ve İslam kimliği ön plana çıkarılmıştır. Ancak realist yazarlar tarihî olay ve kişileri geçmişi anlatmak amacıyla değil, çağdaş toplumsal ve siyasal sorunları yansıtmak için bir araç olarak kullanmışlardır. Bu dönemin önde gelen isimlerinden Âdil Kâmil, *Melik min Şuʿâʿ* (*Güneş Işınlarının Kralı*, 1945) adlı romanında Firavun Akhenaton'un inanç bunalımını, tek tanrıcılık düşüncesini ve şiddet karşıtlığını psikolojik bir bakış açısıyla ele almıştır. *Millîmü'l-ekber* (*Büyük Millîm*, 1944) adlı romanında ise karakterleri aracılığıyla sınıf farklılıklarını, sosyal adaletsizliği, ahlaki yozlaşmayı ve dönemin siyasi sorunlarını işlemiştir. Sosyalist düşüncelere yakınlığı ve roman tekniğine

getirdiği yeniliklerle dikkat çeken Âdil Kâmil, Mısır'da realist romanın gelişimine önemli katkılar sağlamıştır (Kilpatrick, 1992, s. 235-236).

Necîb Mahfûz, realist dönemin en önemli romancılarındandır. İlk tarihî romanlarından sonra çağdaş Mısır toplumunu anlatmaya yöneldi. *el-Kâhiretu'l-cedîde* (*Yeni Kahire,* 1946), farklı dünya görüşlerine sahip üç üniversite öğrencisi üzerinden dönemin düşünce çatışmalarını işler. *Hânu'l-Halîlî* (1945) ve *Zukâku'l-Midakk* (*Midak Sokağı*, 1947) Eski Kahire mahalle yaşamını gerçekçi biçimde tasvir eder. Zukâku'l-Midakk'ta karakterler üzerinden savaşın, yoksulluğun ve ahlaki çözülmenin bireyler üzerindeki etkileri anlatılır. *es-Serâb* (1949), Mahfûz'un psikolojik romana yöneldiği eserdir. Birinci şahıs anlatımıyla anne bağımlılığı ve cinsel sorunlar yaşayan bir gencin ruh dünyasını inceler. Mahfûz'un en büyük eseri es-*Sulâsiyye* (*Üçleme*); *Beyne'l-kasreyn*, *Kasru'ş-şevk* ve *es-Sukkeriyye* romanlarından oluşur. Eserde Ahmed Abdulcevvâd ailesinin yaklaşık otuz yıllık yaşamı anlatılır. Aile bireyleri aracılığıyla 1919 Devrimi, geleneksel aile düzeninden modern yaşama geçiş, kadınların toplumsal hayata katılması, din, siyaset, demokrasi ve modernleşme ele alınır. Özellikle Kemâl'in inanç ve anlam arayışı, modern insanın varoluşsal bunalımını temsil eder. Necîb Mahfûz, özellikle *es-Sulâsiyye* ile Mısır toplumunun sosyal, kültürel ve siyasal dönüşümünü en kapsamlı biçimde yansıtarak Mısır realist romanının en önemli temsilcisi olmuştur (Hafâcî, 1992, s. 451-453; Kilpatrick, 1992, s. 239-246; Ebû Zeyd, 2015, s. 204; Yıldız, 2019, s. Ek-2/348-350).

1940'ların sonlarında Mısır romanında aşkı merkeze alan romantik bir eğilim ortaya çıktı. Bu akımın başlıca temsilcileri Yûsuf es-Sibâ'î, Muhammed Abdulhalîm Abdullâh ve İhsân Abdulkuddûs gibi romancılardır. Muhammed Abdulhalîm Abdullâh; *B'ade'l-ğurûb (Gün Batımından Sonra), el-Vişâhu'l-ebyad (Beyaz Kuşâk,*

1951), Şemsu'l-harîf (Sonbahar Güneşi, 1952) Ğusnu'z-zeytûn (Zeytin Dalı) vb. romanlarıyla alt orta sınıftan, yoksul, idealist ve fedakâr karakterleri konu edinmiş; özellikle köyden Kahire'ye eğitim veya çalışma amacıyla göç eden gençlerin yaşadığı duygusal ve toplumsal sorunları işlemiştir. Kahramanları güçlü duygular taşısalar da kendi kaderlerini değiştiremezler. *Yûsuf es-Sibâ'î; İnnî Rahile (Ben Gidiyorum, 1950), Beyne'l-atlâl (Yıkıntılar Arasında, 1952), Fedeytuke Ya Leyla (Canım Sana Feda Ya Leyla, 1953)* gibi romanlarıyla daha çok varlıklı çevrelerde geçen melodramlar yazmış; geleneklerle mücadele eden âşıkları ve mutluluğa ulaşma çabalarını işlemiştir. Eserleri klasik "'uzrî" aşk anlayışının modern bir uzantısı olarak değerlendirilmiştir. İhsân Abdulkuddûs ise genç kadınların duygusal ve cinsel özgürleşme mücadelelerini konu edinmiş, dönemin en cesur romancılarından biri olarak kabul edilmiştir. Bu üç yazar ve onları takip eden romancılar sayesinde roman, geniş okur kitlesi tarafından Mısır'ın yerleşik bir edebî türü olarak benimsenmiştir (Kilpatrick, 1992, s. 246-247; Er, 2008, s. 35/165; Ebû Zeyd, 2015, s. 204).

Siyasi gelişmeler edebiyatı doğrudan değil, toplum ve düşünce dünyasını değiştirerek etkiler. Bu durum 1952 Devrimi için de geçerlidir. Monarşinin yıkılması, büyük toprak sahiplerinin gücünün sınırlandırılması ve sosyal adalet söylemi, Kâmil, Mahfûz ve Luvîss 'Avvâd gibi birçok yazar tarafından olumlu karşılandı. Hür Subayların İngiliz etkisini sona erdirme hedefi milliyetçi çevrelerde destek gördü. Ancak kısa sürede ortaya çıkan otoriter yönetim ve baskılar, özgürlük yanlısı aydınlarda hayal kırıklığı yarattı (Kilpatrick, 1992, s. 247-248).

Aralarında Mahmûd Teymûr (1894-1973) ve Yahyâ Hakkî (d. 1905) gibi kişilerin bulunduğu diğerleri, yeni duruma biraz yüzeysel bir şekilde yanıt vermeye yöneldiler. Mahmûd Teymûr, daha önce yayımladığı *Nidâ'u'l-meçhûl (Meçhul Çağrı), Kilyûbatrâ fî Hâni'l-Halîlî* (*Hânu'l-Halîlî'de Kleopatra*) ve *Selvâ fî mehebbi'r-*

rîh (*Rüzgâra Kapılmış Teselli*) romanlarından sonra *İle'l-likâ' eyyuhe'l-hubb* (*Görüşmek Üzere Ey Aşk*) ile yeni dönemin şartlarına uyum sağlamaya çalıştı. Yahyâ Hakkî ise *Sahha'n-nevm* adlı eserinde 1952 öncesi ve sonrasını bir Aşağı Mısır köyü üzerinden alegorik biçimde anlattı. Roman olmaktan çok bir "albüm" niteliği taşıyan eser, olay örgüsünden ziyade köy yaşamına ait gözlemlerden oluşmaktadır (Kilpatrick, 1992, s. 248-249; Emekli, 2012, s. 301).

1952 sonrasında en önemli gelişme, toplumcu gerçekçi romanın yükselmesidir. Daha önce yazmaya başlamış genç solcu yazarlar, artık yoksulların ve ezilenlerin sorunlarını daha açık biçimde ele almaya başladılar. Bu akımın en önemli örneği Abdurrahmân eş-Şerkâvî'nin *el-Ard* adlı romanıdır. Roman, 1930'larda İsmâ'îl Sıdkî diktatörlüğü sırasında Delta'daki bir köyde yaşayan çiftçilerin büyük toprak sahiplerinin baskısına karşı verdikleri mücadeleyi anlatır. Romanda karakterler canlı biçimde çizilir. Delta lehçesinin yoğun kullanımı da romana güçlü bir gerçekçilik kazandırmıştır. Eş-Şerkâvî'nin daha sonraki romanları toplumcu gerçekçilik anlayışını sürdürmüş, ancak *el-Ard* kadar başarılı bulunmamıştır (Kilpatrick, 1992, s. 249-250; Yıldız, 2001, s. 41; Ebû Zeyd, 2015, s. 204; Çelenlioğlu, 2017, s. 109).

Kadın özgürlüğü temasının en önemli örneklerinden biri Latîfe ez-Zeyyât'ın *el-Bâbu'l-meftûh (Açık Kapı)* adlı romanıdır. Romanın kahramanı Leylâ, geleneksel orta sınıf aile baskısı altında yetişir. Kuzeni 'İsâm ile yaşadığı aşk aile baskısıyla sona erer ve istemediği halde bir profesörle nişanlanır. Daha sonra nişanlısının ikiyüzlülüğünü fark ederek onu terk eder ve Port Said'de öğretmenlik yapmaya gider. Burada 1956 işgaline karşı direnişe katılır. Roman, kadınların özgürlüğünü ulusal kurtuluş mücadelesinin ayrılmaz bir parçası olarak sunar. Özellikle Leylâ'nın iç dünyasının ayrıntılı çözümlemesi ve başarılı diyalogları romanın en güçlü yönleridir. Yûsuf İdrîs, gerçekçilikten psikolojik romana geçişi temsil eden önemli yazarlardandır. *Kıssa hubb (Aşkın Hikâyesi)*, İngilizlere karşı

direnişi anlatırken milliyetçi bir tavır sergiler. *el-Beydâ' (Beyaz)*, olaylardan çok kahramanın psikolojisine yönelir ve Avrupa kökenli evli bir kadına âşık olan genç bir doktorun iç dünyasını inceler. *el-Harâm (Yasak)*, kırsal toplumda cinsellik, suç ve toplumsal baskıları ele alır; serbest dolaylı anlatım ve iç monolog teknikleri sayesinde karakterlerin psikolojisini başarılı biçimde yansıtır (Kilpatrick, 1992, s. 250-252; Yılmaz, 2022, s. 368).

1950'lerin sonlarına kadar Mısır romanı büyük ölçüde Kahire merkezliydi. Daha sonra farklı bölgeler de romana konu olmaya başladı. Fethî Gânim'in *el-Cebel* (*Dağ*) adlı romanı Yukarı Mısır'daki bir köyü anlatırken modernleşmenin geleneksel yaşam üzerindeki etkilerini işler. Yahyâ et-Tâhir Abdullâh'ın *et-Tavk ve'l-esvire* (*Gerdanlık ve Bilezikler*), Luksor çevresindeki yaşamı içeriden anlatır. Abdülvahhâb el-Asvânî'nin *Selmâ el-Asvânîyye* (*Asvanlı Selma*), Asvan yakınlarındaki bedevî yaşamını konu edinir. Sâlih Mursî'nin *Zukâk es-Seyyid el-Bultî (es-Seyyid el-Bultî Sokağı)*, İskenderiye'deki balıkçı mahallesini; Mahmûd Diyâb'ın *Ahzân medine* (*Bir Şehrin Hüzünleri*) de ise İsmâ'îliyye'deki çocukluk hayatını anlatır. Böylece Mısır romanı ülkenin farklı coğrafyalarını ve yerel lehçelerini işlemeye başlamıştır (Kilpatrick, 1992, s. 253).

1950'lerin sonlarından itibaren Mısır romanında yeni bir dönem başlamış ve varoluşçuluk etkisi hissedilmiştir. Bu değişimin temel nedenleri, 1952 Devrimi'nin beklentileri karşılayamaması, siyasi baskılar, yabancılaşma duygusunun yaygınlaşması ve Batı romanındaki modern anlatım tekniklerinin tanınmasıdır. Özellikle absürd, yabancılaşma ve bireyin anlam arayışı gibi konular ön plana çıkmıştır. Bu dönemin en önemli yazarı yine Necîb Mahfûz'dur. *Avlâd hâretinâ* (*Mahallemizin Çocukları*) ile yeni dönemin başlangıcını ilan etmiştir. Roman, bazı kıssaları alegorik biçimde kullanarak sosyal adalet ve Tanrı'nın varlığı meselelerini tartışır. Kahire'nin yoksul mahallelerinde geçen eser, modern Arap romanına alegoriyi kazandırması bakımından büyük önem taşır. 1961-1966

yılları arasında Mahfûz'un yayımladığı *el-Liss ve'l-kilâb* (*Hırsız ve Köpekler*), *et-Tarîk* (*Yol*), *es-Summân ve'l-harîf (Bıldırcınlar ve Sonbahar)*, *eş-Şehhâz (Dilenci)* ve *Sarsara fevka'n-Nîl* (*Nil Üzerinde Bir Sohbet*), ortak özellikler taşır. Bu romanlarda bireyin yaşamın anlamı, ölüm, sorumluluk, yabancılaşma ve inanç gibi temel varoluş sorunları araştırılır. Özellikle *Sarsara fevka'n-Nîl* adlı romanı, ahlaki çöküşü, siyasal hayal kırıklığını ve 1967 yenilgisinin habercisi sayılan toplumsal çözülmeyi ele alır. Mahfûz'un bu dönemdeki son önemli romanı *Mîrâmâr*'dır. Romanda aynı olaylar dört farklı anlatıcının bakış açısından aktarılır. *Mîrâmâr*, farklı siyasal eğilimleri temsil eden karakterler aracılığıyla çağdaş Mısır toplumunun ideolojik çatışmalarını ortaya koyar (Kilpatrick, 1992, s. 253-258; Yıldız, 2019, s. Ek-2/348-350).

Mahfûz'un yanında birçok deneysel romancı da Batı romanının tekniklerinden yararlanarak geleneksel anlatım biçimlerine karşı çıkmıştır. Bu yazarlar; yabancılaşma, baskı, özgürlük eksikliği ve modern kent yaşamının doğurduğu yalnızlığı konu edinmişlerdir. Aynı zamanda sosyalist gerçekçiliğin kalıplaşmış yapısına ve romantik kaçış edebiyatına tepki göstermişlerdir. Her ne kadar eserleri her zaman büyük sanatsal başarılar olarak değerlendirilmese de, kronolojik anlatıyı, tek anlatıcıyı ve klasik olay örgüsünü kırarak modern Mısır romanının gelişmesinde öncü bir rol üstlenmişlerdir (Kilpatrick, 1992, s. 258).

1960'ların sonlarından itibaren Mısır romanında yeni ve güçlü bir edebî kuşak ortaya çıkmıştır. Bu kuşağın yazarları Necîb Mahfûz'un etkisiyle yetişmiş olsalar da zamanla ondan bağımsız, kendilerine özgü edebî anlayışlar geliştirmişlerdir. Önceki kuşaklara göre teknik açıdan daha donanımlı olan bu romancılar, modernizm ve post-modernizmin yeniliklerini takip etmiş, Batı edebiyatından seçici biçimde yararlanmış ve klasik Arap edebiyatı ile sözlü anlatı geleneğinin imkânlarını eserlerinde kullanmışlardır. Necîb Mahfûz'un 1988'de Nobel Edebiyat Ödülü'nü kazanması, yalnızca

onun bireysel başarısını değil, aynı zamanda Mısır romanının uluslararası düzeyde olgunlaşmasını ve kabul görmesini göstermiştir. Bu dönemde yazılan birçok roman kısa süre içinde yabancı dillere çevrilmiş, böylece Mısır romanının dünya edebiyatındaki konumu güçlenmiştir. Bu yeni dönemin habercisi olan eserlerden biri Sun'ullâh İbrahim'in *Tilke'r-râ'iha* (*O Koku,* 1966) adlı romanıdır. Roman Cemâl Abdunnâsır döneminin kötü yönetimini ele almaktadır. Aynı dönemde Na'îm Atiyye'nin *el-Mir'ât ve'l-misbâh* (*Ayna ve Lamba,* 1967) gibi deneysel eserleri de ortaya çıkmıştır. Bu romanlarda baskıcı aile yapıları, korku, otorite ve bireyin özgürlüğünün kısıtlanması gibi temalar işlenmiştir (Kilpatrick, 1992, s. 258-259; Baran, 2022, s. 144).

1967 yenilgisi, Nasır dönemindeki siyasal ve toplumsal sorunları görünür hâle getirmiştir. Bunun ardından genç yazarlar Gallîrî 68 (Galeri 68) adlı edebî ve kültürel dergi çevresinde toplanarak mevcut düzene yönelik eleştirilerini dile getirmişlerdir. Bu kuşağın birçok yazarı ilk olarak burada yayımlanan öyküleriyle tanınmıştır. Yeni dönem Mısır romanında dikkat çeken ortak özelliklerden biri, bazı yazarların köye dönerek köylü yaşamını ve geleneksel kültürü yeniden yorumlamalarıdır. Bu eğilimin önemli temsilcileri arasında Muhammed Yûsuf el-Ku'ayyid, Yahyâ et-Tâhir Abdullah ve Abdulhâkim Kâsım bulunmaktadır. Muhammed Yûsuf el-Ku'ayyid, kuşağının en üretken romancılarından biridir. İlk romanlarında köy toplumundaki baskı, geleneksel değerler ve aile otoritesi üzerinde durmuştur. el-Ku'ayyid'in ikinci romanı *Ahbâr 'izbati'l-Manîsî* (Manîsî Malikanesinin Haberleri, 1971), namus anlayışının yol açtığı trajik sonuçları işler. Romanda gerçek anlamda kötü kişiler yoktur; herkes geleneksel toplum düzeninin kurbanıdır. el-Ku'ayyid'in daha sonraki romanları *Yahdus fî Misr el-ân* (*Şimdi Mısır'da Oluyor,* 1977) ve *el-Harb fî berr Misr* (*Mısır Ülkesinde Savaş,* 1978) çağdaş Mısır'ın siyasal ve ekonomik sorunlarını ele alır (Kilpatrick, 1992, s. 259-261).

Abdulhâkim Kâsım'ın *Eyyâmu'l-insâni'l-sab'a* (*İnsanın Yedi Günü,* 1969) adlı romanı, geleneksel köy dünyası ile modern şehir anlayışı arasındaki çatışmayı işler. Roman kırsalda yaşayan bir grup dervişin şehre yolculuklarını ve tekrar köye dönüşlerini konu edinmektedir. Kâsım'ın ikinci romanı *Muhâvele li'l-hurûc* (*Kaçmak İçin Bir Girişim,* 1980), Doğu ve Batı medeniyetlerinin buluşmasına dair bir olay örgüsü etrafında toplanmıştır. Roman, Mısırlı anlatıcı ile Avrupalı turist Elizabeth arasındaki ilişki üzerinden 1970'lerin Mısır toplumunu inceler. Roman; ülkenin tarihi, köy gelenekleri, Kahire'nin yoksulluğu, toplumsal baskılar ve bireyin yabancılaşması gibi konulara odaklanır (Kilpatrick, 1992, s. 261-265; Parlak, 2022, s. 41; Uygur, 2023, s. 1200).

Cemâl el-Gîtânî, tarihî dönemleri kullanarak çağdaş siyasal sorunları ele alan önemli yazarlardan biridir. İlk romanı *ez-Zeynî Berekât* (1974), Memlûk Kahiresi'nde geçmesine rağmen modern Mısır'daki otoriter yönetimlerin eleştirisidir. Sultân Kânsû el-Gavrî'nin son yılları ile 1967 yenilgisi öncesindeki Nasır dönemi arasında paralellik kurulur. Eser, iktidarın muhalefeti ortadan kaldırma yöntemlerini ve bireylerin bu sistem içindeki rollerini inceler. Roman aynı zamanda uluslararası yetersizliklerine rağmen iç politik güç üzerine kurulu olan bütün Arap yönetimlerinin eleştirisidir. *Vekâ'i' hâreti'z-Za'ferânî* (*Za'ferânî Mahallesinin Olayları,* 1976) ise toplumdaki baskı mekanizmalarını mizah ve fantastik unsurlarla ele alır. Za'ferânî Mahallesi'nin sakinleri, korkuları ve hayalleriyle alt ve işçi sınıfı toplumunu temsil eder. Mahalleye gelen gizemli şeyh, insanların korkularını kullanarak onları kontrol eder ve iktidarın nasıl kurulduğunu gösterir (Kilpatrick, 1992, s. 265; Boullata & Tanrıverdi, 2010, s. 103).

Sun'ullâh İbrahim'in *Necmet Agustus* (*Ağustos Yıldızı,* 1974) adlı romanı, Asvân Yüksek Barajı üzerinden Nasır döneminin kalkınma politikalarını sorgular. Bir gazetecinin gözünden anlatılan romanda barajın ekonomik yararları kadar, Nubyalıların

topraklarından edilmesi gibi olumsuz sonuçları da ele alınır. Eser, ekonomik gelişmenin özgürlük olmadan yeterli olmayacağını savunur ve devlet baskısının birey üzerindeki etkilerini inceler. Necîb Mahfûz, bu dönemde de Mısır toplumunun sorunlarını tarihî veya sembolik anlatılarla işlemeye devam etmiştir. *Melhemetu'l-harâfîş* (*Ayaktakımının Trajedisi*, 1977) adlı eserinde halkın tarih boyunca süren mücadelesini, iktidar ilişkilerini ve toplumsal adaletsizlikleri ele alır. Romanda ezilen sokak ve ahalisi dünya halklarını temsil ederken Mısır sokaklarındaki aşiretler ise ülkeleri ve hükümetleri temsil etmektedir (Kilpatrick, 1992, s. 266; Aslan, 2020, s. 69).

İdvâr el-Harrât, Mısır modernist romanının önemli öncülerinden biridir. İlk romanı *Râme ve't-tinnîn* (*Râme ve Ejderha,* 1979), modernist teknikleri yoğun biçimde kullanır. Roman; iletişimsizlik, bireyin iç dünyası, gerçekliğin belirsizliği ve varoluşsal sorunlar üzerine kuruludur. Aynı zamanda Kıpti bir erkek ile Müslüman bir kadın arasındaki aşkı işleyerek geleneksel toplumsal kabullere meydan okur. El-Harrât'ın uzun, ayrıntılı ve zengin dili, karakterlerin psikolojik dünyasını ve dış gerçekliği derin biçimde yansıtır (Kilpatrick, 1992, s. 267-268).

Sonuç olarak 1960'ların sonlarından itibaren Mısır romanı büyük bir çeşitlenme ve olgunlaşma sürecine girmiştir. Yeni kuşak romancılar, köy hayatı, siyasal baskı, bireysel yabancılaşma, gelenek-modernlik çatışması, özgürlük arayışı ve toplumsal adaletsizlik gibi konuları farklı anlatım teknikleriyle ele almışlardır. Muhammed Yûsuf el-Ku'ayyid, Yahyâ et-Tâhir Abdullah, Abdulhâkim Kâsım, Cemâl el-Gîtânî, Sun'allâh İbrahim ve İdvâr el-Harrât, modern Mısır romanının gelişiminde belirleyici rol oynayan başlıca isimlerdir.

Diğer Arap ülkelerinde de roman, ilk önce tarihi romanlarla başlamıştır. İki dünya savaş arası dönemde Arap yazarları, ulusal kimlik ve bağımsızlık düşüncelerini eserlerinde işlemişlerdir. Tarihî

romanlar, geçmişteki görkemli dönemleri hatırlatarak millî gururu güçlendirme amacı taşımıştır. Suriyeli romancı Ma'rûf el-Arnâ'ût, erken İslam tarihini konu alan romanlar yazdı. Bunlar arasında ikinci Halife Ömer ve Endülüs'ün fatihi Târık b. Ziyâd gibi tarihi şahsiyetler bulunur. Tunuslu yazar el-Beşîr Hureyyif, *Berku'l-leyl* (*Gece Şimşeği,* 1961) adlı romanında 16. yüzyıldaki Hafsid dönemini ve 1535 İspanyol işgalini anlatarak çağdaş işgal deneyimlerine gönderme yapmaya çalışır. Ancak tarihî romanın etkisi zamanla azaldı; çünkü Arap aydınları çağdaş siyasi ve toplumsal değişimlere daha fazla önem vermeye başlamıştı. Bu nedenle romancılar yakın tarihte yaşanan sömürgecilik ve direniş olaylarını konu edinmeye yönelmişlerdir. Iraklı yazar Mahmûd Ahmed es-Seyyid, *Celâl Hâlid* (1928) adlı romanında 1920 Irak isyanını ele alır. Tevfîk Yûsuf 'Avvâd, *er-Reğîf* (*Ekmek,* 1939) adlı eserinde Birinci Dünya Savaşı sırasında Türklere karşı Arap direnişini anlatır. Roman, açlık ve sefalet, zulüm ve Arapların vermiş oldukları özgürlük mücadelesi gibi konular etrafında dönmektedir. Suriyeli yazar Fâris Zarzûr, *Len teskute'l-medîne* (*Şehir Asla Düşmeyecek,* 1969) adlı romanında Birinci Dünya Savaşı dönemini, *Husnu cebel* (Dağın G1969) adlı eserinde ise 1920 ve 1930'larda Fransız işgaline karşı direnişi işler (Allen, 1992b, s. 193-194; Ebû Zeyd, 2015, s. 205; Küçüksarı, 2016, s. 317; Türken Çakır, 2019, s. 534-535).

Mısır'daki romantik roman geleneği diğer Arap ülkelerinde de etkili oldu. Cezayirli romancı Ahmed Rızâ Hûhû, *Ğâdet Ummi'l-Kurâ* (*Şehrin Güzeli,* 1947) adlı romanında zorla evlendirilen Zekiyye'nin trajedisini anlattı. Eser, kadının toplum içerisindeki problemlerini, konumunu ve rolünü, özgürlük mücadelesindeki katkısını konu alan Arapça ilk Cezayir romanıdır. Sudanlı yazarlar Bedevî Abdulkadîr Halîl ve Şakîr Mustafâ da aşk, ayrılık ve toplumsal sorunları konu alan romanlar yazdılar. Nahda döneminde Arap romanının önemli kaynaklarından biri de Avrupa ile ilişkiler

idi. Arap toplumları, Batı kültürünün etkisini ve sömürgeci güçlerle ilişkilerini anlamaya çalıştı. Suriyeli yazar Şekîb el-Câbirî, *Nehem* (*Açgözlülük,* 1937) adlı romanında Almanya'da geçen bir hikâye anlattı. Daha sonraki eserleri *Kader yelhû* (*Kader Oyun Oynuyor*, 1939) ve *Kavs kuzah* (*Gök Kuşağı*, 1946) da Almanya'daki Arap öğrencilerin yaşamlarını ele alır. Iraklı yazar Zunnûn Eyyûb, *ed-Duktûr İbrâhîm* (1939) romanında Avrupa'ya giden bir gencin deneyimleri üzerinden Doğu-Batı ilişkilerini işler (Allen, 1992b, s. 194-195; Aslan, 2020, s. 36; Adalar Subaşı, 2023, s. 121-122).

İkinci Dünya Savaşı öncesinde Arap dünyası ile İngiltere ve Fransa arasındaki ilişkiler güvensizlik üzerine kuruluydu. Savaş sırasında sömürge yönetimleri devam etti ve bağımsızlık hareketleri bastırıldı. Ancak savaş sonrasında bağımsızlık talepleri güçlendi. Suriyeli romancı Hannâ Mina, bu dönemi eserlerine taşıdı. *el-Masâbîhu'z-zurk* (*Mavi lambalar,* 1954) bir aşk hikayesiyle birlikte Fransızlara karşı halk direnişini anlatırken*, eş-Şirâ' ve'l-'âsife* (*Yelken ve Fırtına,* 1966) Suriye sahilindeki hayat mücadelesini ve sömürgeye karşı mücadeleyi konu aldı. Iraklı yazar Gâ'ib Tu'me Fermân, *en-Nahle ve'l-cîrân* (*Palmiye Ağacı ve Komşular*, 1966) romanında savaş ekonomisi ve karaborsa sorunlarını işledi (Allen, 1992b, s. 196; Ebû Zeyd, 2015, s. 264-265; Adalar Subaşı, 2023, s. 129-130).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında Arap dünyasında büyük siyasi değişimler yaşandı. Mart 1945'te Arap Birliği kuruldu. 1948 Filistin olayları, özellikle Deyr Yâsîn katliamı ve İsrail'in kuruluşu, Arap toplumlarında derin etkiler bıraktı ve Filistin meselesi Arap romancılarının önemli konularından biri hâline geldi. 1950'ler ve 1960'larda Arap ülkeleri büyük dönüşümler yaşadı. Sudan, Tunus ve Fas 1956'da, Kuveyt 1961'de, Cezayir ise 1962'de bağımsızlığını kazandı. Birçok ülkede devrimler, siyasi değişimler ve toplumsal dönüşümler gerçekleşti. Bu gelişmeler Arap romanının temel konularını da değiştirdi; roman artık yalnızca geçmişi anlatan bir tür

değil, bağımsızlık, sömürgecilik, toplumsal adalet ve ulusal kimlik meselelerini tartışan önemli bir edebî araç hâline geldi (Allen, 1992b, s. 197).

SON DÖNEM (1937-1995) MODERN ARAP ROMANININ BAŞLICA TEMALARI

Filistin Meselesi

Arap romancıları, II. Dünya Savaşı sonrasında yaşanan siyasal ve toplumsal dönüşümlerin yanı sıra bölgesel çatışmaları da eserlerine konu edinmişlerdir. Bu bağlamda özellikle Filistin meselesi, modern Arap romanının en belirgin temalarından biri hâline gelmiştir. 1948, 1956, 1967, 1973 ve 1982 savaşları; bu çatışmaların Lübnan, Suriye ve Ürdün gibi komşu ülkeler üzerindeki etkileri ile işgal altındaki Filistin topraklarında ve mülteci kamplarında yaşayan Filistinlilerin deneyimleri, modern Arap romanında geniş biçimde ele alınan başlıca konular arasında yer almıştır (Allen, 1992b, s. 198).

Üç önemli Filistinli romancı olan Gassân Kenefânî, Cebrâ İbrâhîm Cebrâ ve İmîl Habîbî, Filistin meselesini farklı bakış açılarıyla ele almış ve modern Arap romanının gelişimine önemli katkılar sağlamışlardır. Gassân Kenefânî, eserlerinde Filistin halkının sürgün, yoksulluk ve direniş mücadelesini işlemiştir. *Ricâl fi'ş-şems (Güneşteki Adamlar),* Kuveyt'e çalışmaya gitmeye çalışan üç Filistinlinin trajik hikâyesi üzerinden Arap dünyasının Filistin sorununa yaklaşımını sembolik biçimde yansıtır. *Mâ tebekkâ lekum (Size Kalanlar, 1966)* 1948 sonrasında parçalanan bir Filistinli ailenin mücadelesini sembolik anlatımla ele alır. *Ummu Saʿd* adlı romanında ise mülteci kampları, direniş hareketi ve Filistin halkının yaşadığı sosyal dönüşüm ele alınmıştır. Cebrâ İbrâhîm Cebrâ, romanlarında çoğunlukla entelektüel karakterlere yer vermiştir. *'Âlem bilâ harâ'it (Haritasız Dünya, 1983)* ve *el-Ğurafu'l-uhrâ (Diğer Odalar, 1986)* adlı eserlerinde çağdaş Arap toplumunun

sorunlarını metaforlar üzerinden işlerken, *es-Sefîne (Gemi, 1979)* ve *el-Bahs 'an Velîd Mas'ûd (Velîd Mes'ûd'u Araştırmak, 1978)* adlı romanlarında Filistinli sürgünlerin yaşadığı kimlik, aidiyet ve vatan özlemi üzerinde durmuştur. İmîl Habîbî ise İsrail sınırları içinde yaşayan Filistinlilerin hayatını konu edinmiştir. *Sudâsiyyetu'l-eyyâmi's-sitte (Altı Günün Altılısı, 1969)* İsrail'deki Filistinliler ile dışarıdaki akrabaları arasındaki ilişkileri anlatırken, *el-Vekâ'i'u'l-Ğarîbe fî İhtifâ' Sa'îd Ebi'n-Nahsi'l-Muteşâ'il* (*Saîd Ebû'n-Nahs el-Muteşâil'in Kayboluşuna Dair Tuhaf Olaylar*, 1974) bürokrasi, kimlik bunalımı ve işbirlikçilik gibi konuları mizah ve hiciv yoluyla ele almıştır (Allen, 1992b, s. 198-200; Ebû Zeyd, 2015, s. 206; Can, 2016, s. 77-79; Uçar, 2025, s. 43-44; Aslan, 2020, s. 33).

Filistin meselesi yalnızca bu üç yazarla sınırlı kalmamış, birçok Arap romancının eserlerinde de işlenmiştir. Nebîl el-Hûrî*, er-Rehîl (Yolcu, 1969),* adlı romanında 1930'lardan 1967'ye kadar süren Filistin göçlerini konu edinirken, Reşâd Ebû Şâvir, *el-'Uşşâk (Âşıklar, 1977)* adlı eserinde 1940-1967 yılları arasında Eriha'daki Filistin yaşamını anlatmıştır. 1948 ve 1967 Arap-İsrail savaşları da Arap romanının temel konuları arasında yer almıştır. 1948 savaşını konu alan eserler arasında Kenefânî ve Cebrâ'nın romanlarının yanı sıra Yahyâ Yahluf'un *Tuffâhu'l-Mecânîn (Delilerin Elmaları)* öne çıkar. 1967 savaşını ele alan önemli eserler ise Nebîl Hûrî'nin *Hâretu'n-Nesârâ* (*Hıristiyan Mahallesi,* 1969), Emîn Şinâr'ın *el-Kâbûs* (1968), Abdünnebî Hicâzî'nin *Kâribu'z-zamân* (*Zaman Gemisi,* 1970) ve Abdurrahmân Münîf'in *Hîne Terekne'l-cisr* (*Köprüyü Terk Ettiğimiz Zaman,* 1976) adlı romanlarıdır. Bu dönemin dikkat çeken isimlerinden Halîm Berekât, *Sitte Eyyâm* (*Altı gün,* 1961) adlı romanında 1948 savaşını, *'Avdetu't-tâ'ir ile'l-bahr* (*Kuşun Denize Dönüşü,* 1969) adlı eserinde ise 1967 savaşının askerî ve toplumsal sonuçlarını sosyolojik bir bakışla değerlendirmiştir (Allen, 1992b, s. 200-201; Aslan, 2020, s. 31; Emekli, 2016, s. 291).

1967 yenilgisi sonrasında Arap romancıları bireysel ve toplumsal özeleştiriye yönelmiştir. Abdurrahmân Munîf, *el-Eşcâr ve iğtiyâl Merzûk* (*Ağaçlar ve Merzûk'un Suikastı,* 1973) adlı romanında yenilginin psikolojik ve siyasal etkilerini işlerken, Memdûh 'Utvân, *el-Ebter* (Soysuz, 1970) adlı eserinde işgale karşı direnişi konu edinmiştir. Seher Halîfe, *es-Subâr (Yabani Dikenler, 1976)* romanında işgal altındaki Batı Şeria'daki yaşamı ve direnişi ele almıştır. Tevfîk Feyyâd*, Mecmû'at 778 (778 Grubu, 1974)* adlı eserinde 1967 sonrasında İsrail içindeki Filistin direnişini anlatırken, Leylâ 'Useyrân, *'Asâfîru'l-fecr (Şafak Kuşları, 1968)* romanında Beyrut, Kudüs ve Amman ekseninde Filistin davasını farklı mekânlar üzerinden işlemiştir (Allen, 1992b, s. 201-202; Harmancı, 2015, s. 68; Ebû Zeyd, 2015, s. 230-231). Yûsuf Câd el-Hakk'ın *Kable'r-rahîl (Göçten Önce)* adlı romanında Filistinli Arapların maruz kaldığı trajediler ile İsrail işgaline karşı yürüttükleri direniş konu edinmiştir. Abdullah ed-Dennân'ın *Hubz ve bârûd* (*Ekmek ve Barut*) adlı romanı ise Balfour Deklarasyonu'nu, Filistin halkının bağımsızlık mücadelesini ve 1948 Nakbe'sinden (Büyük Felaket) önce gerçekleşen ayaklanmaları merkeze almaktadır (Aslan, 2020, s. 33).

Filistin romanı 1967 olaylarından sonraki süreci de romanlara taşımıştır. Filistin edebiyatının önemli isimlerinden Yahyâ Halef ise *Neşîdetu'l-hayât* (Hayat Şarkısı) adlı romanında, 1982 yılında İsrail'in Lübnan'ı işgali sırasında gerçekleştirilen direnişi ve Lübnan İç Savaşı'nı konu edinmiş; bu eser, Filistin romanının önemli başyapıtlarından biri olarak değerlendirilmiştir. 1987 yılında başlayan Birinci İntifâda ile birlikte Filistin romanında yeni bir dönem başlamış, işgal altındaki Filistin topraklarında yaşanan gelişmeler edebî eserlerin temel konuları arasına girmiştir. Bu dönemin en dikkat çekici örnekleri arasında Seher Halîfe'nin *Bâbu's-Sâhe* (*Meydan Kapısı*) ile *Vucûh fi's-semâ'i's-sâhine (Sıcak Gökyüzünde Yüzler)* adlı romanları yer almaktadır. Bu eserlerde

intifâda süreci, işgalin gündelik hayata etkileri ve Filistin toplumunun yaşadığı sosyal ve psikolojik yıkımlar ayrıntılı biçimde işlenmiştir (Aslan, 2020, s. 33-34).

Arap romancılar, 1967 yenilgisini yalnızca askerî başarısızlık açısından değil, aynı zamanda bu yenilgiye zemin hazırlayan siyasal, toplumsal ve kültürel etkenleri de sorgulayan eserler kaleme almaya başlamışlardır. Bu romanlarda, Arap-İsrail Savaşı'nın sonuçları ile Arap toplumlarının içinde bulunduğu durum eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmiş, geçmiş ile yaşanılan dönem arasında karşılaştırmalar yapılarak yenilginin nedenleri tartışılmıştır. Bu anlayışın öne çıkan örnekleri arasında Teysîr Sebûl'un *Ente munzu'l-yevm (Bu Günden İtibaren Sen),* Emîn Şennâr'ın *el-Kâbûs* ve Sâlim en-Nehhâs'ın *Evrâku ʿâḳir* (*Kısır Yapraklar)* adlı romanları yer almaktadır. Söz konusu eserler, 1967 yenilgisinin birey ve toplum üzerindeki etkilerini ortaya koyarken, aynı zamanda Arap dünyasının siyasal ve toplumsal yapısını eleştirel bir perspektifle irdeleyen önemli örnekler arasında kabul edilmektedir (Aslan, 2020, s. 33-34).

Genel olarak Filistin romanlarında; sivil halkın maruz kaldığı katliamlar, başarısızlıkla sonuçlansa da süreklilik gösteren direniş hareketleri, Filistinli mültecilerin Arap ülkelerinde karşılaştıkları güçlükler, Batı Şeria ve Gazze Şeridi'nde uygulanan işgal politikaları, kitlesel gözaltılar, sürgünler, evlerin yıkılması, eğitim kurumlarının kapatılması, Filistinlilere ait su kaynakları ve toprakların gasp edilmesi temel temalar arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra İsrail yönetiminin Birleşmiş Milletler kararlarını dikkate almaksızın Yahudi yerleşim birimlerini genişletmesi, zorla topraklara el koyması ve İsrail'de çalışmak zorunda kalan Batı Şeria ile Gazze kökenli Filistinli işçilerin yaşadığı psikolojik ve toplumsal sorunlar da Filistin romanının öne çıkan konuları arasında bulunmaktadır.

Lübnan İç Savaşı

Lübnan ile Filistin'in modern tarihleri, özellikle 1948 Arap-İsrail Savaşı sonrasında daha da iç içe geçmiştir. Lübnan'ın çok dinli ve çok etnikli yapısı, 1948'den itibaren ülkeye gelen Filistinli mülteciler ve 1967 Arap-İsrail Savaşı sonrasında artan göç dalgaları nedeniyle ciddi baskı altına girmiştir. Filistinli silahlı grupların Lübnan'dan İsrail'e düzenlediği saldırılar, İsrail'in misillemeleri ve yerel-uluslararası siyasi ittifakların yarattığı gerilimler, ülkeyi giderek iç savaşa sürüklemiştir. 1975 yılında farklı mezhep ve gruplar arasındaki çatışmalar yaygınlaşmış, böylece Lübnan İç Savaşı başlamıştır. 1976'da Beyrut'taki Tell ez-Ze'ter Mülteci Kampında Filistinlilere yönelik katliam, Filistin trajedisinin yeni ve acı bir aşamasını oluşturmuştur. Ardından 1982'de İsrail ordusunun Beyrut'a kadar ilerlemesi sırasında Sabra ve Şatilla Mülteci Kamplarında gerçekleştirilen katliam, hem Lübnan hem de Filistin tarihinin en trajik olaylarından biri olarak hafızalara kazınmıştır. Bu süreçte Ortadoğu'nun önemli kültür ve ticaret merkezi olan Beyrut, savaşın yıkıcı etkisiyle bölünmüş ve harap bir şehre dönüşmüştür (Allen, 1992b, s. 203).

Lübnan İç Savaşı ve Filistin meselesi, modern Arap romanının en önemli temalarından biri hâline gelmiş; birçok Lübnanlı romancı bu toplumsal yıkımı farklı anlatım teknikleriyle eserlerine taşımıştır. Tevfîk Yûsuf 'Avvâd, *Tevâhîn Beyrût (Beyrut Değirmenleri, 1972)* adlı romanında, Güney Lübnan'dan Beyrut'a gelen Şii genç kız Temîme üzerinden 1967 Savaşı sonrasında ortaya çıkan mezhepçilik, siyasal yozlaşma ve toplumsal çözülmeyi eleştirmiştir. Gâde es-Semmân (d. 1942) ise *Kevâbîsu Beyrût (Beyrut Kâbusları, 1976)* adlı otobiyografik olma niteliğine sahip eserinde, Kasım 1975'te Beyrut'taki oteller bölgesinde yaşanan çatışmalar sırasında kuzeni ve amcasıyla birlikte kuşatma altında kalan bir kadının yaşadıklarını anlatırken, gerçek ile kâbusu iç içe geçirerek

savaşın birey üzerindeki psikolojik yıkımını ortaya koymuştur (Allen, 1992b, s. 203; Arslan, 2018, s. 288).

Hanân eş-Şeyh, *Hikâye Zehra (1980)* adlı romanıyla modern Arap romanının başarılı eserlerinden birini ortaya koymuştur. Romanın kahramanı Zehra, Güney Lübnanlı Şii bir aileye mensuptur. Aile içindeki erkek-egemen ilişkilerden ve toplumsal ayrışmalardan dolayı ailesinden ve savaş ortamından kaçarak Afrika'da başarısız bir evlilik yapan Zehra, Lübnan'a döndüğünde kendisini yeniden savaşın ortasında bulur. Cinsel istismarın yol açtığı ağır psikolojik travma nedeniyle akıl sağlığını yitiren genç kadın, savaş ortamını kendi iç dünyasındaki acıları geçici olarak bastıran bir sığınak ve dinginlik alanı olarak algılar. Lübnan İç Savaşı'nı daha sembolik bir anlatımla ele alan önemli isimlerden biri de İlyâs Hûrî'nin *el-Cebelu's-sağîr (Küçük Dağ, 1977)* adlı romanıdır. Yazar, halk hikâyeleri ve anekdotlardan yararlanarak Lübnan toplumunun ticari ve toplumsal değerlerini eleştirir; farklı kimlik ve inançlara karşı hoşgörü gelişmediği sürece savaşın süreceği mesajını verir. *Ebvâbu'l-medîne (Şehrin Kapıları, 1981)* adlı ikinci romanında ise daha soyut ve sembolik bir anlatım benimser. Romanın genel atmosferi, *Kafkavarî* özellikler taşıyan karmaşık yapısıyla Lübnan İç Savaşı'nın yarattığı toplumsal ve psikolojik kâbusu simgesel bir biçimde yansıtır (Allen, 1992b, s. 204; İpek, 2024, s. 40).

Diğer Kültürlerle Temas

Arap romanında Doğu-Batı karşılaşması, Nahda döneminden itibaren gelişen ve sömürgecilikten bağımsızlığa geçiş sürecinde daha belirgin hâle gelen temel temalardan biri olmuştur. Rifâa et-Tahtâvî'nin *Tahlîsu'l-İbrîz* adlı seyahatnamesiyle başlayan Batı'yı tanıma ve değerlendirme geleneği, zamanla roman türüne taşınmış; özellikle Avrupa'ya eğitim amacıyla gönderilen Arap öğrenciler, Doğu ile Batı arasındaki kültürel çatışmayı ve kimlik arayışını

yansıtan romanların başlıca kahramanları hâline gelmiştir. Bu çerçevede Taha Hüseyin, Tevfîk el-Hakîm, Abdülhamîd Cevde es-Sehhâr, Yûsuf es-Sıbâî ve Yûsuf İdrîs gibi Mısırlı yazarlar, Batılı değerlerin Doğu toplumları üzerindeki etkisini ve Doğulu bireylerin bu etkilere karşı geliştirdikleri tutumları farklı bakış açılarıyla işlemişlerdir. Özellikle Tevfîk el-Hakîm, *ʿUsfûrun mine'ş-şark* (*Doğudan Bir Serçe*) adlı romanında, başkahraman Muhsin'in Mısır kültürü ile Fransız kültürü arasında yaşadığı bocalamayı merkeze alarak maneviyatçı Doğu ile maddeci Batı arasındaki karşıtlığı başarılı bir şekilde ortaya koymuştur. Benzer şekilde Suriyeli yazar Şekîb el-Câbirî, *Nehem* (*Açgözlülük,* 1937), *Kader Yelhû* (*Kader Oyun Oynuyor,* 1939) ve *Kavs Kuzah* (*Gökkuşağı,* 1946) adlı romanlarında Almanya'da yaşayan Arap öğrencilerin tecrübelerini konu edinmiş; Iraklı yazar Zunnûn Eyyûb ise *ed-Duktûr İbrâhîm* (1939) romanında Avrupa'ya giden bir gencin deneyimleri üzerinden Doğu-Batı ilişkilerini işlemiştir (Allen, 1992b, s. 194-195, 204; Ürün, 2016, s. 135). Böylece Mısır'da Tevfîk el-Hakîm, Suriye'de Şekîb el-Câbirî ve Irak'ta Zunnûn Eyyûb gibi yazarlar, Avrupa deneyimini kültürel çatışma, medeniyetler arası karşılaşma ve kimlik arayışı ekseninde ele alan öncü romancılar arasında yer almış; ortaya koydukları bu yaklaşım sonraki dönem Arap romancıları tarafından farklı coğrafyalarda ve yeni toplumsal şartlar içinde geliştirilerek sürdürülmüştür.

Bu temanın Fas edebiyatındaki önemli örneklerinden biri, Abdulmecîd İbn Cellûn'un 1957 yılında yayımladığı *Fi't-tufûle* (*Çocukluk Çağında*) adlı romanıdır. Büyük ölçüde otobiyografik özellikler taşıyan eser, özellikle İngiltere'nin Manchester şehrindeki yaşamı ayrıntılı biçimde tasvir eder. Roman, kurgu unsurları içermekle birlikte, seyahat anlatısına yakın yapısı nedeniyle Rifâa et-Tahtâvî'nin *Tahlîsu'l-ibrîz* adlı eserini hatırlatan özellikler sergiler ve Avrupa deneyimini bireysel gelişim ile kültürel gözlem çerçevesinde değerlendirir. Lübnan'da Suheyl İdrîs 1953 yılında

hem Arap dünyasının en etkili edebiyat dergilerinden biri hâline gelecek el-Âdâb dergisini yayımlamaya başlamış hem de aynı yıl *el-Hayyu'l-Lâtînî* (*Latin Mahallesi*) adlı romanını kaleme almıştır. Roman, Doğu-Batı ilişkisini yalnızca kültürel karşılaşma bağlamında değil, Arap erkekleri ile Avrupalı kadınlar arasındaki ilişkiler üzerinden de ele alır. Roman, bireysel düzeyde varoluşçu sorgulamaları yansıtırken, daha geniş ölçekte Arap ve Batı toplumları arasındaki karşılıklı önyargıları ve iletişim sorunlarını simgeleyen bir anlatı işlevi görmektedir (Allen, 1992b, s. 205; Gökgöz, 2019a, s. 23).

Doğu-Batı çatışmasının en güçlü edebî yansımalarından biri ise Sudanlı yazar et-Tayyib Sâlih'in 1966 yılında yayımladığı *Mevsîmu'l-hicre ile'ş-şimâl* (*Kuzeye Göç Mevsimi*) adlı romanıdır. Eserde Avrupa'ya giden Arap öğrenci Mustafa, önceki romanlardaki edilgen Doğulu tiplerden farklı olarak Batı karşısında aktif ve intikamcı bir karakter olarak sunulur. İngiltere'de akademik çevrelere kabul edilen Mustafâ Sa'îd'in İngiliz kadınlarla yaşadığı ilişkiler ve eşi Jean Morris'i öldürmesi, sömürgecilik sonrasında Doğu-Batı ilişkisinin psikolojik ve kültürel boyutlarını yansıtır. Roman, Mustafâ'nın hikâyesi aracılığıyla kimlik, aidiyet ve benlik sorunlarını işler. Geri dönüş tekniğinin ustalıkla kullanılması, karakterlerin psikolojik derinliği ve Sudan'daki Vâd Hamîd Köyünün gerçekçi tasviri sayesinde eser, modern Arap romanının en önemli örneklerinden biri kabul edilmektedir (Allen, 1992b, s. 205; Ebû Zeyd, 2015, s. 240-243; Ayyıldız, 2018, s. 666-684).

Bu temanın Fas romanındaki sonraki önemli örneklerinden biri de Muhammed Zifzâf'ın 1971 yılında yayımladığı *el-Mer'e ve'l-verde* (*Kadın ve Gül*) adlı romandır. Romanın kahramanı Muhammed, Avrupa kültürüyle tanışarak kendi kimliğini güçlendirmek amacıyla Fransa'ya gider. Ancak eser, Avrupa'yı idealize etmekten ziyade, bu deneyim üzerinden Fas toplumundaki bireysel özgürlüklerin sınırlılığına ve toplumsal sorunlara eleştirel

bir bakış yöneltir. Böylece Doğu-Batı karşılaşması, yalnızca kültürler arası bir çatışma olmaktan çıkarak Arap toplumlarının kendi iç dinamiklerini sorgulayan bir anlatı aracına dönüşür (Allen, 1992b, s. 206; Gökgöz, 2019a, s. 26).

Genel olarak bu romanlar, Avrupa'ya yapılan yolculuğu fiziksel bir seyahatten çok kimlik, kültür ve medeniyet sorgulamasının sembolü hâline getirmiştir. Tevfîk el-Hakîm, Şekîb el-Câbirî, Zunnûn Eyyûb, Abdülmecîd İbn Cellûn, Suheyl İdrîs, et-Tayyib Sâlih ve Muhammed Zifzâf, farklı Arap ülkelerinde bu temayı işleyerek modern Arap romanında Doğu-Batı ilişkileri, sömürgecilik sonrası kimlik arayışı ve kültürel çatışma ekseninin gelişmesine önemli katkılar sağlamışlardır.

Bağımsızlık ve Kimlik Bilinci

Arap dünyasında ulusların sömürge yönetimlerinden kurtularak bağımsızlıklarını kazanmalarının ardından, modern Arap romanında toplumsal gerçekçi eğilim belirginleşmiştir. Bu dönemde romancılar, ulusal kimliğin inşası, toplumsal dönüşüm, sömürgecilik sonrası yaşanan siyasal ve sosyal sorunlar ile bireyin toplum içindeki konumunu eserlerinin merkezine yerleştirmişlerdir. Bu anlayışın en önemli temsilcisi Necîb Mahfûz olmuştur. Yazar, 1940'lı yıllarda özellikle Kahire ve Mısır toplumunu konu alan eserleriyle dikkat çekmiş, *es-Sulâsiyye (Üçleme, 1956-1957)* adlı romanıyla 1917'den 1940'lı yıllara kadar uzanan süreçte Mısır toplumunun geçirdiği siyasal, sosyal ve kültürel dönüşümü üç kuşak üzerinden geniş bir perspektifle ele almıştır. Mahfûz'un *Zukâku'l-midâkk (Midâk Sokağı*) adlı romanı da aşağı yukarı aynı konuları ele almıştır. Eserde sokaktaki diğer karakterlerin hayatlarından kısa kesitler sunulmuş, toplumdaki farklı tabakadaki insanların yaşadığı sosyal sorunlar dile getirilmiş ve eski ile yeninin çatışması resmedilmiştir. Mahfûz, ayrıntılı mekân tasvirleri, tarihsel süreçleri gerçekçi biçimde yansıtması ve kuşaklar arasındaki çatışmaları başarıyla işlemesi

sayesinde yalnızca Mısır romanının değil, modern Arap romanının da en güçlü isimlerinden biri hâline gelmiştir (Allen, 1992b, s. 206; Ürün, 2016, s. 134; Köksoy, 2020, s. 1163).

Bağımsızlık sonrasında yalnızca Mısır'da değil, Sudan, Fas ve Cezayir gibi ülkelerde de ulusal mücadeleyi ve yeni toplum düzenini konu edinen romanlar ortaya çıkmıştır. Sudan'da es-Sirr Hasan Fadl, *Min ecl Leylâ (Leyla'nın Aşkına, 1960)* adlı romanında, Emîn Muhammed Zeyn ise *Likâ' 'inde'l-ğurûb (Gün Batımında Buluşma, 1963)* adlı eserinde sömürge yönetimine karşı direnişi ve bağımsızlık mücadelesinin toplumsal etkilerini işlemiştir. Fas romanında ise Abdulkerîm Ğallâb *Defennâ'l-Mâdî* (*Geçmişi Gömdük*) ve *el-Muʿallim ʿAlî* (*Öğretmen Ali*) Fransız sömürgeciliğine karşı verilen mücadeleyi anlatırken bağımsızlık sonrasında da devam eden sınıfsal eşitsizlikler, eğitim sistemi farklılıkları ve toplumsal sorunlara dikkat çekmiştir. Cezayir'de bağımsızlık savaşı, romanın temel konularından biri olmuştur. Özellikle et-Tâhir Vattâr *el-Lâz (1974)* adlı romanında 1954-1962 Cezayir Bağımsızlık Savaşı'nı ve sonrasındaki ideolojik çatışmaları konu edinmiştir. Romanın kahramanı el-Lâz, Fransızlara karşı mücadele eden gerillalar arasında yer alırken, komünist olan babası Zeydân ile Milliyetçi Cephe (FLN) arasındaki görüş ayrılıkları üzerinden bağımsızlık sonrasında ortaya çıkan siyasal ve ideolojik sorunlar ele alınmıştır (Allen, 1992b, s. 206-207; Can, 2014, s. 29; Gökgöz, 2019a, s. 26).

Bazı Arap romancılar ise sömürgecilikten çok bağımsızlık öncesi ve sonrasında görülen siyasal yozlaşmayı konu edinmiştir. Iraklı yazar Zunnûn Eyyûb, eserlerinde bu temayı sürekli işlemiş; Gânim Debbâğ ise *Dacce fi'z-zukâk (Sokakta Bir Kargaşa, 1975)* adlı romanında, kahramanı Hâlil aracılığıyla 1950'lerde Nûri Sa'îd yönetimindeki Musul'da bürokrasideki yolsuzlukları ve toplumsal bozulmayı gözler önüne sermiştir. Suriye romanında da benzer biçimde siyasal ve toplumsal eleştiriler öne çıkmıştır. Sıdkî İsmâ'îl

(1924-1972), *el-'Usât (İsyankârlar, 1964)* adlı romanında yüzyılın başından 1948'e kadar Suriye'nin siyasal tarihini, Halep'te yaşayan üç kuşaklık bir aile üzerinden anlatmıştır. İlk kuşak Osmanlı yönetimi altında yaşarken, ikinci kuşak Fransız mandasına karşı milliyetçi mücadeleye katılmış, üçüncü kuşak ise bağımsızlık sonrasında ortaya çıkan yolsuzluklar ve toplumsal hayal kırıklıklarıyla yüzleşmiştir. Suriye edebiyatının önemli isimlerinden Hannâ Mîna da toplumsal gerçekçi yaklaşımı benimseyen yazarlardan biridir. Daha önceki eserlerinde Suriye direnişini gerçekçi bir üslupla işleyen yazar, *eş-Şems fî yevm ğâ'im (Bulutlu Bir Günde Güneş, 1973)* adlı romanında Fransız işgali dönemini toplumsal değişim düşüncesini vurgulamak amacıyla kullanmıştır. Aristokrat bir aileden gelen genç bir adamın yoksul bir kıza âşık olması üzerinden sınıfsal ayrımlar, sömürü düzeni ve toplumsal adalet sorunları sembolik bir anlatımla ele alınmıştır (Allen, 1992b, s. 206-207; Emekli, 2017, s. 304-305).

Özetle, bağımsızlık sonrasında gelişen modern Arap romanı, ulusal kimlik oluşturma çabası, sömürgecilik karşıtı mücadele, bağımsızlık savaşları, sınıfsal eşitsizlikler, siyasal yozlaşma ve toplumsal dönüşüm gibi temaları merkeze almıştır. Necîb Mahfûz, es-Sirr Hasan Fadl, Emîn Muhammed Zeyn, Abdulkerîm Ğallâb, et-Tâhir Vattâr, Zunnûn Eyyûb, Gânim Debbâğ, Sıdkî İsmâ'îl ve Hannâ Mîna, farklı ülkelerde kaleme aldıkları eserlerle bu dönemin toplumsal ve siyasal meselelerini gerçekçi bir bakış açısıyla ele alarak modern Arap romanının gelişimine önemli katkılar sağlamışlardır.

Şehir ve Taşra (Köy) Olgusu

Bağımsızlıklarını kazanan Arap devletleri, devrim sürecinde benimsenen hedefleri hayata geçirme sürecinde önemli güçlüklerle karşılaşmıştır. Dış güçlerle yaşanan uzun mücadelelerin ardından bu devletler, dikkatlerini tarihsel mirasın bir parçası olan toplumsal

reformlara yöneltmiştir. Özellikle köylülerin ve tarım arazilerinin sömürülmesi, bağımsızlıktan önce de Arap dünyasında yaygın biçimde dile getirilen temel sorunlardan biri olduğundan, tarım reformu yeni Arap yönetimlerinin öncelikli politikaları arasında yer almıştır. Bu süreç, roman türüne de yansımış; romanlar hem tarım reformunun gerekliliğini hem de reform uygulamalarını konu edinmiştir. Bu bağlamda Zunnûn Eyyûb'un *el-Yed ve'l-arḍ ve'l-mâʾ* (*El, Toprak ve Su,* 1948) adlı romanı, monarşi dönemindeki Irak kırsalında görülen yolsuzluk ve sömürüyü ele alarak daha sonra birçok Arap ülkesinde gerçekleştirilecek reformlara işaret etmiştir. Benzer şekilde, Mısır'da 1952 Devrimi sonrasında yürürlüğe konulan tarım reformu yasaları, Abdurrahmân eş-Şerkâvî'nin *el-Arḍ* (*Toprak,* 1954) adlı romanında edebî bir yansıma bulmuştur. Roman Mısır'da köylülerin ağalık sistemine ve Sıdkı Paşa dönemindeki baskıcı yönetime karşı verdikleri mücadeleleri konu edinir (Allen, 1992b, s. 206-207; Yıldız, 2001, s. 36; Çelenlioğlu, 2017, s. 109).

Cezayir edebiyatında bu temanın önde gelen temsilcilerinden biri et-Tâhir Vattâr'dır. Yazarın *ez-Zilzâl (Deprem, 1974)* adlı romanı Cezayir'in Konstantin şehrinde geçmektedir. Romanın merkezinde yer alan Şeyh Abdulmecîd Bû Ervâh her nereye gitme kıyametin alametlerini görmekte ve bu nedenle şehrin farklı mahallelerini dolaşarak Kur'ân'da depremlerle ilgili motifleri sürekli tekrar eder. Aynı zamanda yeni tarım reformu kanunlarının getirdiği kısıtlamalardan kurtulabilmek amacıyla topraklarının bir bölümünü miras bırakmayı planladığı akrabalarını arar; ancak bu çabası sonuçsuz kalır. Böylece roman, yalnızca bireysel bir hikâye anlatmakla kalmayıp tarım reformları, mülkiyet ilişkileri ve toplumsal değişimin birey üzerindeki etkilerini de ortaya koyar. Vattâr, benzer temaları el-Lâz adlı romanının devamı olan *el-'İşk ve'l-mevt fi'z-zemeni'l-herâşî (Zor Zamanlarda Aşk ve Ölüm, 1982)* adlı eserinde de yeniden işler ve toplumsal dönüşümlerin insanlar

üzerindeki etkisini farklı bir kurgu içerisinde sürdürür (Allen, 1992b, s. 208; Can, 2014, s. 29-30).

Suriye romanında ise sosyal gerçekçi anlayışa bağlı birçok yazar, köylülerin karşı karşıya kaldıkları ekonomik ve toplumsal sorunlara odaklanmıştır. Bu çerçevede Edîb Nahvî, Metâ ye'ûdu'l-matar *(Yağmur Ne Zaman Dönecek, 1958)* adlı romanında feodal düzenin yol açtığı sorunları ele alır. Eser, toprak ve çiftçi sorununu işleyen ilk Suriye romanıdır. Fâris Zerzûr, *el-Hufât (Yalın Ayaklılar, 1971)* adlı eserinde göçmen işçilerin yaşam koşullarını anlatırken, el-Muznibûn *(Günahkârlar, 1974)* adlı romanında kuraklık ve toprak gaspı gibi meseleleri işler. Abdunnebî Hicâzî ise *es-Sindiyâne (Meşe Ağacı, 1971)* adlı romanında Suriye'deki yoksul bir köyü konu edinir. Romanda köy halkının içinde bulunduğu yoksulluğun, köy muhtarı tarafından kişisel çıkar sağlamak amacıyla nasıl sömürüldüğü ayrıntılı ve incelikli bir kurgu içinde gösterilir. Böylece Suriye romanı, kırsal yaşamın ekonomik sıkıntılarını, yerel yöneticilerin çıkarcılığını ve toplumsal eşitsizlikleri gerçekçi bir bakış açısıyla yansıtır (Allen, 1992b, s. 208; Emekli, 2017, s. 301-302; Adalar Subaşı, 2023, s. 129).

Mağrip romanlarında ise köylülerin şehre göç etmesiyle ortaya çıkan sosyal sorunlar ayrıntılı biçimde işlenmektedir. Bu bağlamda Abdulhamîd ibn Hadûka'nın *Rîhu'l-cenûb (Güney Rüzgârı, 1971)* adlı erken dönem Cezayir romanı, yalnızca şehir ile köy arasındaki gerilimi değil, aynı zamanda geleneksel değerlerin kadın üzerindeki baskısını da ele alır. Romanın temel çatışmalarından biri, genç bir kadının ailesinin ve geleneklerin baskısıyla kendisinden yaşça çok büyük bir adamla zorla evlendirilmek istenmesidir. Böylece eser, toplumsal dönüşüm ile geleneksel değerler arasındaki çatışmayı gözler önüne serer. Fas edebiyatında ise Mubârek Rabî', *et-Tayyibûn (Pîrupaklar, 1971)* aracılığıyla şehir merkezli Fas toplumunun yapısını ve bu yapı içerisindeki sosyal gerilimleri analiz eder. Romanda toprak ve o

toprak üzerinde yaşayan insanlar, şehir dışında yaşayan büyük toprak sahiplerinin elinde adeta birer piyon hâline gelmiştir. Böylece eser, ekonomik sömürünün ve sınıfsal eşitsizliğin kırsal kesimde yaşayan insanlar üzerindeki etkilerini gözler önüne sermektedir. Toprak ile şehir arasındaki uzaklığı ve bu iki dünya arasındaki zihniyet farklılığını en güçlü şekilde yansıtan eserlerden biri ise Abdurrahmân Münîf'in *en-Nihâyât (Sonlar, 1978)* adlı romanıdır. Roman, çölün sert ve etkileyici doğal ortamında bulunan et-Taybe köyünde geçmektedir. Köy halkı, doğanın acımasız şartlarına karşı büyük bir mücadele verir. Köylülerin bu zor şartlarda tek tesellisi yapılması planlanan barajdır. Ancak bürokratik engellerden ve yönetimin gevşekliğinden ötürü baraj inşaatı gecikmektedir. Roman, kırsal toplumun devlet otoritesine ve şehir merkezli yönetime duyduğu güvensizliği güçlü bir sembolizmle ortaya koyar (Allen, 1992b, s. 209; Ebû Zeyd, 2015, s. 231; Gökgöz, 2019a, s. 26; Gökgöz, 2019b, s. 321; Arslan, 2017; s. 27).

Genel olarak bu konuda kurgulanan çağdaş Arap romanının; kırsal yaşam ile şehir yaşamı arasındaki çatışmaları, feodal düzeni, toprak reformlarını, göçü, yoksulluğu, ekonomik sömürüyü ve sosyal adaletsizlikleri işlendiği görülmektedir. et-Tâhir Vattâr, Edîb Nahvî, Fâris Zerzûr, Abdunnebî Hicâzî, Abdulhamîd ibn Haddûka, Mubârek Rabî' ve Abdurrahmân Munîf bu toplumsal meseleleri farklı kurgu teknikleriyle ele alarak çağdaş Arap edebiyatında sosyal gerçekçi roman geleneğinin önemli temsilcileri arasında yer almışlardır.

Aile ve Eğitim

Diğer kültürlerde olduğu gibi Arap romanında da bağımsızlık ve devrim sonrasında yaşanan siyasal ve toplumsal dönüşümler, roman türünün gelişimini doğrudan etkilemiştir. Bağımsızlığını kazanan Arap toplumları yeni bir siyasal ve toplumsal düzen kurmaya çalışırken romancılar da bu dönüşümün aile, eğitim, kadın,

kuşak çatışması ve toplumsal değerler üzerindeki etkilerini eserlerine yansıtmışlardır.

Aile kurumu, bu dönemin en önemli temalarından biri olarak öne çıkar. Fadıl es-Sibâ'î'nin (d. 1920) *Summe ezhere'l-huzn* (*Sonra Hüzün Çiçek Açtı*, 1963) adlı romanında, Halepli bir anne olan Kevser'in eşinin ölümünden sonra beş kızı ve bir oğluyla ayakta kalma mücadelesi anlatılır. Roman, aile içi ilişkiler ile eğitim ve toplumsal değişim arasındaki bağlantıları gözler önüne serer. Hasîb Keyyâlî'nin *Mekâtîbu'l-ğerâm* (*Aşk Mektupları*) adlı romanı ise aile kurumunun çözülmesinin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini merkeze alarak ebeveynlerin hatalarının yeni nesiller üzerindeki yansımalarını işler. Roman ayrıca küçük yaşta evlilikler, görücü usulü evlilik, aile içi şiddet gibi konulara değinmektedir. Eser Avrupa kültürüyle batı kültürü arasında kıyaslamalar yaparak bu sorunları eleştirilmektedir. Eğitim sistemi de toplumsal değişimin en belirgin göstergelerinden biri olarak romanlarda geniş yer bulmuştur. Fas edebiyatında Abdulkerîm Ğallâb'ın *Defenne'l-mâdî* (*Geçmişi Gömdük,* 1966) ile el-Bekrî Ahmed es-Sibâ'î'nin *Bevtekatu'l-hayât* (*Hayatın Potası,* 1966) adlı eserleri, geleneksel cami merkezli eğitim ile modern laik okul sistemi arasındaki çatışmayı ele alarak Mağrip toplumlarının modernleşme sürecindeki temel tartışmalarından birini yansıtır (Allen, 1992b, s. 209-210; Dağ, 2025, s. 94; Emekli, 2017, s. 296; Bildik, 2019, s. 712).

Doğu Arap dünyasında ise üniversite, toplumsal dönüşümün merkezî mekânı hâline gelir. İlk kuşağın üniversite eğitimi alması aile yapısını ve toplumun geleceğe bakışını kökten değiştirmiştir. Sudanlı romancılar Ebû Bekr Hâlid'in *Bidâyetu'l-rebî'* (*Baharın Başlangıcı*, 1958) ve Emîn Muhammed Zeyn'in *Likâ' 'inde'l-gurûb* (*Gün Batımında Bir Buluşma,* 1963) adlı eserlerinde öğrencilerin 1940'lı ve 1950'li yıllardaki toplumsal dönüşüm ve devrim hedeflerindeki rollerini vurgulamışlardır. Suriye'de ise Hânî er-Râhib, *el-Mahzûmûn* (Yenilenler, 1961) ve *Şerh fî târîh tavîl* (*Uzun*

Bir Tarihte Bir Kırılma, 1969) adlı romanlarında üniversite gençliğinin siyaset, kültür ve cinsiyet meselelerine bakışını ele almış; hızlı toplumsal değişimin doğurduğu yabancılaşma duygusunu ayrıntılı biçimde işlemiştir (Allen, 1992b, s. 210; Emekli, 2017, s. 299).

Toplumsal dönüşümün doğal sonucu olarak kuşak çatışmaları da dönemin romanlarında önemli bir yer tutar. Eğitim düzeyinin yükselmesi ve yeni düşüncelerin yayılması, aile içinde genç kuşak ile geleneksel otoriteyi temsil eden ebeveynler arasında ciddi gerilimlere neden olmuştur. Velîd Midfa'î'nin *Gurebâ' fî evtâninâ* (*Ülkemizdeki Yabancılar,* 1972) adlı romanında oğulların otoriter babalarına karşı isyan etmeleri ve Vidâd'ın görücü usulü evliliği reddetmesi bu çatışmanın tipik örnekleri arasında yer alır. Benzer şekilde Süheyl İdrîs'in *el-Hendeku'l-ğamîk* (*Derin Hendek,* 1958) adlı eserinde aile reisi Favzî, dinî ve geleneksel değerleri temsil ederken çocukları, Lübnan toplumunun daha laik değerleriyle karşı karşıya kalmakta ve aile içinde ciddi değer çatışmaları yaşamaktadırlar (Allen, 1992b, s. 210; Bûşîbe, 2018, s. 50-62).

Kadının toplumdaki konumu ise modern Arap romanının başlangıcından itibaren en sürekli temalarından biri olmuştur. Muhammed Hüseyin Heykel'in *Zeyneb* (1913) adlı romanıyla başlayan bu ilgi, Ahmed Rızâ Hûhû'nun *Ğâdet Ummi'l-kurâ* adlı eserinde de devam etmiştir. Roman Cezayir'de kadının toplumsal konumunu ele alan ilk ürünlerdendir. Zamanla kadınların toplumsal rolleri, hakları ve bireysel kimlik arayışları Arap romanının temel meselelerinden biri hâline gelmiştir. Bu süreçte kadın yazarlar da dikkat çekici bir şekilde ön plana çıkmıştır. Leylâ Ba'albekî (d. 1936), *Ene Ehyâ* (*Ben Yaşıyorum*, 1958) ve *el-Âlihetu'l-memsûha* (*Çarpık Tanrılar,* 1960) adlı romanlarında genç kadınların bireysel dünyalarını, erkek egemen topluma yönelik eleştirilerini ve karamsar ruh hâllerini cesur bir üslupla ortaya koymuştur. Colette Hûrî (d. 1937) ise *Eyyâm ma'ah* (*Onunla Geçirilen Günler,* 1959) adlı

eserinde kadın kahramanının başarısız sevgilisini terk etmesini anlatarak daha bağımsız ve umut verici bir kadın profili sunmuştur. Kadın hakları ve toplumsal eşitsizlikler yalnızca Doğu Arap dünyasında değil, Kuzey Afrika'da da romanların önemli konularından biri olmuştur. Cezayirli yazar İbn Haddûka'nın *Rîhu'l-Cenûb* (*Güney Rüzgârı*) adlı romanında Nefîse karakteri, annesine ve geleneksel toplumsal değerlere karşı çıkarak kadınların temel hak mücadelesini temsil eder (Allen, 1992b, s. 211; Gökgöz, 2019b, 299; Cooke, 1992, s. 450-456; Fettahoğlu, 2018, s. 424).

Daha sonraki dönemde feminist söylem daha cesur bir boyut kazanmış; kadın yazarlar yalnızca kadın-erkek ilişkilerini değil, kadın kimliğinin duygusal ve cinsel yönlerini de işlemeye başlamışlardır. Bu anlayışın en dikkat çekici temsilcilerinden biri Mısırlı yazar Nevâl es-Sa'dâvî olmuştur. *İmra'e 'İnde Nuktati's-Sıfr (Sıfır Noktasında Bir Kadın)* adlı eseri onun bu konudaki düşüncelerini temsil edecek mahiyettedir. Lübnan'da uzun yıllar süren toplumsal ve siyasal krizler de kadın romancıların eserlerine güçlü biçimde yansımıştır. Gâde es-Semmân *Kevâbîsu Beyrût (Beyrut Kâbusları, 1976)* ve Henân eş-Şeyh *Hikâye Zehra (1980)* adlı romanlarıyla iç savaşın ve toplumsal yıkımın birey üzerindeki etkilerini farklı bir bakış açısıyla ele almış; savaşın anlamsızlığını, şiddetin yıkıcılığını ve toplumun yaşadığı trajediyi etkileyici bir biçimde romanlarına taşımışlardır (Allen, 1992b, s. 211; Köşeli, 2015, s. 146; Arslan, 2018, s. 288; İpek, 2024, s. 240).

Sonuç olarak bağımsızlık sonrasında Arap romanı; aile yapısındaki dönüşüm, eğitim kurumlarının değişimi, üniversite gençliğinin toplumsal rolü, kuşak çatışmaları, kadın hakları, bireysel özgürlük ve modernleşme gibi konuları merkeze alarak modern Arap toplumlarının yaşadığı sosyal ve kültürel dönüşümü farklı ülkelerden çok sayıda romancının eserleri aracılığıyla kapsamlı biçimde yansıtmıştır.

Baskı ve Yabancılaşma

Arap romanında baskı, özgürlük, yabancılaşma ve sürgün temaları, özellikle bağımsızlık sonrası dönemde belirginleşen temel meseleler arasında yer alır. Birçok Arap ülkesinde bağımsızlığın kazanılması başlangıçta büyük umutlar ve özgürlük beklentileri doğurmuşsa da, bunu izleyen yıllarda siyasi baskıların artması ve sivil özgürlüklerin kısıtlanması, Arap romancılarının eserlerinde önemli bir tema hâline gelmiştir. Böylece hapishane, yalnızca fiziksel bir mekân değil, bireyin düşünsel ve toplumsal baskı altında yaşadığı varoluşsal durumu simgeleyen güçlü bir sembol olarak romanlarda yer almıştır.

Bu çerçevede Abdulkerîm Ğallâb, ilk romanı *Seb'a ebvâb (Yedi Kapı, 1965)* ile kahramanını milliyetçi bağımsızlık mücadelesinin içine yerleştirirken, sonraki dönem romanlarında baskıcı yönetimlerin birey üzerindeki etkileri daha sert biçimde işlenmiştir. Nebîl Süleymân'ın *es-Sicn'i (Cezaevi),* Abdurrahmân er-Rubay'î'nin *el-Veşm (Dövme, 1972),* Abdurrahmân Munîf'in *Şarku'l-mutevessit'i (Orta Doğu, 1977)* ve İsmâ'îl Fahd İsmâ'îl'in *el-Mustenkaʿâtu'd-dev'iyye (Işıklı Bataklıklar, 1972),* siyasi baskıyı, işkenceyi ve entelektüel muhalefetin bastırılmasını konu edinen en önemli romanlar arasında gösterilir. Bu eserlerde bazı kahramanlar işkenceye rağmen direnişlerini sürdürürken, bazıları fiziksel ve psikolojik baskılar karşısında teslim olurlar. Özellikle *el-Veşm* romanının kahramanı Kerîm en-Nâsirî, geçmiş görüşlerinden vazgeçerek topluma yeniden kabul edilse de artık düşünsel açıdan etkisizleştirilmiş bir bireye dönüşür. Böylece romanlar, baskıcı rejimlerin yalnızca bedenleri değil, bireyin düşünce dünyasını da tahrip ettiğini ortaya koyar. Bu süreç, karakterleri iç sürgün ve yabancılaşma yaşamaya mahkûm eder (Allen, 1992b, s. 212; Gökgöz, 2021, s. 177; Yakupoğlu Boran, 2021, s. 237).

Bu dönemin romanlarında yabancılaşma, yalnızca siyasal baskının sonucu değil, aynı zamanda modern hayatın doğurduğu

varoluşsal bir kriz olarak da ele alınmıştır. Mutâ' Safedî, *Cîlu'l-kader (Kaderin Kuşağı, 1960)* adlı romanında Şam Üniversitesi öğrencileri arasındaki yabancılaşmayı işler. Roman Ferdiyetçilik temasını bütün detaylarıyla okuyucuya sunmaya çalışır. *Sâʾir muhterif (Profesyonel Bir Devrimci, 1961)* adlı eseri aynı ferdiyetçi minvalde yazılmış bir romandır. Roman, devrimci hareketlerin içinde yer almış entelektüellerin yaşadığı ideolojik hayal kırıklığını konu edinir. Romanın başkahramanı Kerîm, katıldığı birçok devrime rağmen sloganların anlamını yitirdiğini düşünür ve gerçek değişimin ancak bireyin kendi iç dünyasında gerçekleşebileceği sonucuna ulaşır. Böylece devrim fikri toplumsal bir projeden çok kişisel bir yüzleşmeye dönüşür (Allen, 1992b, s. 2012; Emekli, 2017, s. 305; Adalar Subaşı, 2023, s. 131).

Sürgün olgusu da çağdaş Arap romanının temel izleklerinden biri olarak öne çıkar. İmilî Nasrallâh, *Tuyûr Eylul (Eylül Kuşları, 1962)* adlı romanında sürgünü, köy ile şehir arasındaki değer çatışması, geleneklerin birey üzerindeki baskısı, kadınların toplumsal kısıtlanmışlığı ve genç kuşağın göç gerçeğiyle yüzleşmesi bağlamında ele alır. *Tilke'z-zikrayât (O Anılar, 1980)* adlı eserinde ise Lübnan İç Savaşı nedeniyle vatanı terk etmek zorunda kalmanın acısını işler. Hannâ Minâ, *es-Selc yeʾtî mine'n-nâfize (Kar Pencereden İçeri Girer, 1969)* romanında başkahraman Feyyâd'ın Suriye'den Lübnan'a kaçışını anlatarak zorunlu göçün anlamsızlığını ve bireyde oluşturduğu yıkımı gözler önüne serer. Buna karşılık Cûrc Sâlim, *Fi'l-menfâ (Sürgünde, 1962)* adlı romanında sürgünü daha çok psikolojik ve varoluşsal bir yabancılaşma olarak işler. Anlatımında anonim karakterler ve Kafka'yı hatırlatan sorgulayıcı atmosfer sayesinde bireyin kimliksizleşmesini ve sürekli gözetim altında yaşama duygusunu etkileyici biçimde yansıtır. Faslı düşünür ve romancı Abdullah el-'Arvî de bu temayı özellikle *el-Ğurbe (Gurbet, 1971)* adlı romanında derinleştirir. İç monologlar, zaman sıçramaları ve yoğun

sembolizmle örülü bu romanda, bağımsızlık sonrası Fas toplumunun yaşadığı kültürel parçalanma anlatılır (Allen, 1992b, s. 213; Emekli, 2017, s. 304-306; Adalar Subaşı, s. 130-131; Mohammadzadeh, 2014, s. 52, 90).

Genel olarak bu eserler, çağdaş Arap romanında hapishane, baskı, işkence, yabancılaşma, sürgün ve kimlik bunalımı temalarının, bağımsızlık sonrası Arap toplumlarının siyasal ve toplumsal gerçekliklerini yansıtan temel anlatı unsurları hâline geldiğini göstermektedir. Romancılar, bireyin özgürlük arayışını, baskıcı yönetimler karşısındaki direnişini ve modern dünyada yaşadığı kimlik krizini farklı anlatım teknikleriyle ele alarak Arap romanının düşünsel ve estetik ufkunu önemli ölçüde genişletmişlerdir.

Aşk ve Sevgi

Arap romanında aşk ve sevgi teması, roman türünün ortaya çıktığı XIX. yüzyılın sonlarından günümüze kadar en yaygın ve en sürekli işlenen konulardan biri olmuştur. Ancak bu tema, yalnızca bireysel duyguların anlatımıyla sınırlı kalmamış; dönemin toplumsal, kültürel ve siyasal koşullarına bağlı olarak farklı anlam katmanları kazanmıştır. İlk dönem romanlarında aşk, çoğunlukla romantik ve idealize edilmiş bir duygu olarak ele alınırken, modern Arap romanında bireyin özgürlük arayışı, kadın-erkek ilişkileri, toplumsal baskılar, sınıf farklılıkları, dinî ve geleneksel engeller ile ulusal meselelerin yansıtıldığı önemli bir anlatı unsuruna dönüşmüştür.

Bu temanın en dikkat çekici örneklerinden biri Latîfe ez-Zeyyât'ın *el-Bâbu'l-meftûh (Açık Kapı)* adlı romanıdır. Romanın kahramanı Leylâ'nın kuzeni 'İsâm'a duyduğu aşk, geleneksel orta sınıf aile yapısının baskısı nedeniyle yarım kalır ve ailesinin yönlendirmesiyle istemediği bir nişan yapmak zorunda kalır. Ancak zamanla nişanlısının samimiyetsizliğini fark ederek bu ilişkiyi

sonlandırır. Yûsuf İdrîs ise aşk ve sevgiyi psikolojik derinliğiyle işleyen romancılar arasında öne çıkar. *Kıssa hubb (Aşkın Hikâyesi),* bir aşk öyküsünü İngiliz işgaline karşı verilen millî mücadeleyle birleştirir. *el-Beydâ' (Beyaz),* Avrupa kökenli evli bir kadına âşık olan genç bir doktorun iç çatışmalarını merkeze alarak karşılıksız ve ulaşılmaz aşkın bireyin ruh dünyasında meydana getirdiği etkileri psikolojik bir yaklaşımla işler. *el-Harâm* (*Yasak*) ise kırsal toplumda sevgi, cinsellik ve toplumsal baskılar arasındaki gerilimleri konu edinir (Kilpatrick, 1992, s. 250-252; Ebû Zeyd, 2015, s. 224-226).

Vidâd es-Sekâkînî'nin 1952 yılında yayımlanan *el-Hubbu'l-Mahrem* (*Yasak Aşk*) adlı romanı, süt kardeşliği olgusunu merkezine alarak bu bağın birbirini seven iki gencin evliliği önünde nasıl bir engel oluşturduğunu konu edinir. Yazar, bu eser aracılığıyla geçmişten miras kalan toplumsal örf ve gelenekleri eleştirel bir bakışla değerlendirir; gelenek adı altında sürdürülen bazı uygulamaların yol açtığı haksızlıkları, günahları ve toplumsal mağduriyetleri gözler önüne sermeyi amaçlar (Emekli, 2017, s. 296). Bahâ Tâhir'in *el-Hubb fi'l-Menfâ (Sürgünde Aşk),* Cenevre'de sürgünde yaşayan Mısırlı bir gazetecinin Avusturyalı Brigitte ile yaşadığı aşkı konu edinir. İkisi de başarısız evlilikler ve geçmişte yaşadıkları hayal kırıklıkları nedeniyle birbirlerine yakınlaşırlar. Roman, sürgünün yalnızlığı ile bireysel mutluluk arayışını birlikte işler. Aşk hikâyesinin yanı sıra eser, 1982 İsrail'in Lübnan işgali ve Sabra-Şatilla katliamını da arka plana alarak siyasi baskı, sürgün ve Filistin meselesine dikkat çeker. Romanın sonunda siyasi entrikalar nedeniyle iki sevgili işlerini kaybeder; Brigitte Avusturya'ya dönmek zorunda kalırken kahraman sürgünde yalnız kalır. Böylece eser, aşkın siyasal koşullar karşısındaki kırılganlığını ve sürgünün birey üzerindeki yıkıcı etkisini ortaya koyar (Gökgöz, 2021, s. 162-163).

Sonuç olarak, Arap romanında aşk ve sevgi yalnızca iki birey arasındaki duygusal ilişkiyi anlatan bir tema değildir. Aynı zamanda

bireyin toplumla, gelenekle ve otoriteyle mücadelesini görünür kılan; modernleşme sürecindeki sosyal değişimleri, kadın-erkek ilişkilerindeki dönüşümü ve insanın özgürleşme arayışını yansıtan temel anlatı unsurlarından biri olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç

Sonuç olarak modern Arap romanının son döneminde tema çeşitliliğinin büyük ölçüde Arap toplumlarının yaşadığı tarihsel ve toplumsal değişimlerden beslendiği görülmektedir. Roman, yalnızca bireysel hayatları anlatan bir edebî tür olmaktan çıkarak savaş, işgal, bağımsızlık, kimlik, toplumsal adalet, modernleşme, kadın hakları, siyasal baskı ve yabancılaşma gibi temel sorunların sorgulandığı bir alan hâline gelmiştir. Farklı Arap ülkelerinden romancılar, kendi toplumlarının özgül şartlarını eserlerine yansıtırken ortak bir biçimde birey ile toplum arasındaki gerilimleri görünür kılmışlardır.

Bu açıdan bakıldığında modern Arap romanının temel özelliği, bireysel deneyim ile toplumsal ve siyasal gerçekliği bir araya getirmesidir. Filistin ve Lübnan savaşlarından bağımsızlık mücadelelerine, köy-şehir çatışmasından aile ve kadın sorunlarına, baskı ve sürgünden aşk ilişkilerine kadar uzanan temalar, romanın Arap toplumlarının değişimini ve karşılaştığı sorunları yansıtan önemli bir edebî araç hâline geldiğini göstermektedir. Dolayısıyla modern Arap romanı, bir taraftan dönemin tarihsel gerçekliğini kayıt altına alırken diğer taraftan bu gerçekliği eleştiren, sorgulayan ve bireyin özgürlük arayışını merkeze alan güçlü bir edebî tür olarak gelişmiştir.

Kaynakça

Adalar Subaşı, D. (2023). Ana hatlarıyla 20. yüzyıl Suriye romanının gelişim süreci. *Doğu Dilleri Dergisi, 8* (2), 115–135. https://doi.org/10.61134/audodilder.1409964

Allen, R. (1992a). The beginnings of the Arabic novel. In M. M. Badawî (Ed.), *Modern Arabic literature* (ss. 180–192). Cambridge University Press.

Allen, R. (1992b). The mature Arabic novel outside Egypt. In M. M. Badawî (Ed.), *Modern Arabic literature* (ss. 193–222). Cambridge University Press.

Arslan, A. (2017). *Abdurrahman Münif'in romancılığı* [Doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, A. (2018). Anlatım tekniğini Lübnan İç Savaşı'nın belirlediği bir iç hesaplaşma romanı: *Kevâbîsu Beyrût* (Beyrut Kabusları). *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi, 4*(1), 283–303.

Aslan, R. (2020). *Arap edebiyatında Necîb Mahfûz ve Melhemetu'l-Harâfîş adlı eseri*. İlâhiyât Yayınları.

Ayyıldız, E. (2003). Makâme. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 27, ss. 417–419). TDV Yayınları.

Ayyıldız, E. (2018). Et-Tayyib Sâlih'in *Mevsimu'l-Hicre ile'ş-Şemâl* adlı romanının tahlili. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 58*(1), 662–689.

Baran, E. (2022). Çağdaş Arap edebiyatında zindan edebiyatı (Sun'ullah İbrâhîm'in *Tilke'r-Râ'iha* isimli romanı). *Asya Studies, 6*(20), 141–148. https://doi.org/10.31455/asya.1068475

Bildik, Y. (2019). Hasîb Keyyâlî'nin *Mekâtîbu'l-Ġarâm* adlı romanında kadın problemleri. İçinde G. Kurt & R. Işık (Ed.), *XII.*

Uluslararası Türk Sanatı, Tarihi ve Folkloru Kongresi / Sanat Etkinlikleri Bildirileri (ss. 711–714). Selçuk Üniversitesi Türk El Sanatları Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Boullata, İ. J., & Tanrıverdi, E. (2010). Çağdaş Arap yazarlar ve edebi miras. *Şarkiyat Mecmuası, 12*, 95–107.

Bûşîbe, E. T. (2018). el-Baṭal ve eşkâlu'ṣ-ṣırâʿ fî rivâyeti *el-Ḫandaḳi'l-Ġamîḳ* li-Suheyl İdrîs. *Luġatu Kelâm, 4*(1), 50–62. https://doi.org/10.35779/1718-000-007-002

Can, A. H. (2014). Et-Tâhir Vattâr'ın toplumcu gerçekçi romanlarında mücadele. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2014*(1), 23–40. https://doi.org/10.18493/kmusekad.71517

Can, B. (2018). Mısırlı yazar Mahmûd Tâhir Lâşîn'in "Âdemsiz Havvâ" adlı romanında kadın imajı. *EKEV Akademi Dergisi, 22*(73), 211–232.

Can, F. (2016). *Gassân Kenefânî (Hayatı, edebî kişiliği, eserleri ve Ricâlun fi'ş-Şems adlı romanının incelenmesi)* [Yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cooke, M. (1992). Arab women writers. In M. M. Badawî (Ed.), *Modern Arabic literature* (ss. 443–462). Cambridge University Press.

Çelebi, M. (1993). Corcî Zeydân. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 8, ss. 69–71). TDV Yayınları.

Çelenlioğlu, A. (2017). Abdurrahmân eş-Şarkâvî'nin romanlarında toplumsal eleştiri. *Nüsha, 17*(45), 107–126. https://doi.org/10.32330/nusha.339745

Dağ, S. (2025). Abdülkerim el-Ğallâb'ın *Defenna'l-Mâdî* adlı romanında tema ve karakter analizi. *Bitlis İlahiyat Dergisi, 13*, 80–104.

Dayf, Ş. (t.y.). *el-Edebu'l-'Arabiyyu'l-mu'âsir fi'l-Misr*. Dâru'l-Ma'arif.

Ebû Zeyd, S. Y. (2015). *el-Edebu'l-ʿArabiyyu'l-hadîs*. Dâru'l-Mesîre.

Emekli, İ. (2012). Mahmûd Teymûr'un *Nidâu'l-Mechûl* adlı romanı üzerine bir inceleme (Mahmud Teymour'un Bilinmeyene Çağrı romanı üzerine bir değerlendirme). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(1).

Emekli, İ. (2016). Halîm Berekât ve *Sitte Eyyâm* romanının teknik ve tematik açıdan incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 36*.

Emekli, İ. (2017). Çağdaş Suriye romancılığı. *Journal of Current Researches on Social Sciences (JoCReSS), 7*(4), 283–310. https://doi.org/10.26579/jocress-7.4.21

Er, R. (2008). Roman. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 35, ss. 164–166). TDV Yayınları.

Er, R. (2021). *Modern Mısır romanı I (1914–1944)* (2. bs.). Hece Yayınları.

Fâhûrî, H. (1986). *el-Câmiʿ fî târîhi'l-edebi'l-ʿArabî: el-Edebu'l-hadîs*. Dâru'l-Cîl.

Fettahoğlu, Y. (2018). Lübnanlı yazar Leylâ Ba'lebekkî'nin *Yaşıyorum* adlı romanı örneğinde kadının özgürlük arayışı. *Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(32), 419–428.

Gökgöz, T. (2019a). Modern Fas romanına bir bakış. *Edebali İslamiyat Dergisi, 3*(6), 17–29.

Gökgöz, T. (2019b). *Modern Cezayir edebiyatı*. Akdem Yayınları.

Gökgöz, T. (2021). Kaleme alınmış en iyi Arapça romanlara dair bazı notlar. İçinde G. Kurt & R. Işık (Ed.), *Filoloji alanında araştırma ve değerlendirmeler* (ss. 143–192). Gece Kitaplığı.

Hafâcî, M. A. (1992). *Dirâsât fi'l-edebi'l-hadîs ve medârisih*. Dâru'l-Cîl.

Harmancı, H. (2015). Abdurrahman Munîf'in *el-Eşcâr ve İğtiyâlu Merzûk* adlı romanının teknik yönden incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 30*, 67–96.

Heykel, A. (1994). *Tatavvuru'l-edebi'l-hadîs fî Mısr*. Dâru'l-Ma'ârif.

İpek, M. S. (Çev.). (2024). Arap kadın yazarlar. *Uluslararası Dil ve Çeviri Çalışmaları Dergisi, 4*(2), 228–247.

Keser, A. (2023). İbrahîm Abdülkādir el-Mâzinî'nin romanlarında öne çıkan temalar. *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi, 9*(1), 295–323. https://doi.org/10.47424/tasavvur.1247290

Kilpatrick, H. (1992). The Egyptian novel from *Zaynab* to 1980. In M. M. Badawî (Ed.), *Modern Arabic literature* (ss. 223–269). Cambridge University Press.

Köksoy, M. (2020). Necîb Mahfûz'un *Midak Sokağı* (*Zuḳâḳu'l-Midaḳḳ*) ile Halide Edip Adıvar'ın *Âkile Hanım Sokağı* romanlarının tematik açıdan karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(39), 1155–1213. https://doi.org/10.21550/sosbilder.663412

Köşeli, Y. (2015). Nevâl es-Sa'dâvî'nin *İmra'e 'inde Nuḳṭati'ṣ-Ṣıfr* (*Sıfır Noktasında Bir Kadın*) adlı romanında yapı ve tema. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, 51*, 143–167.

Küçüksarı, M. (2016). Tevfîk Yûsuf el-Avvâd'ın *Er-Rağîf* adlı romanında Türk imajı. *Mütefekkir, 3*(6), 307–327. https://doi.org/10.30523/mutefekkir.284564

Mohammadzadeh, E. (2014). *Toplumcu gerçekçi temalar açısından İmîlî Nasrallah'ın romanları* [Doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özel, H., & Soumana, Y. (2023). Modern dönem çeviri faaliyetlerinin Arap edebiyatının gelişimine katkısı. *Istanbul Journal of Arabic Studies, 6*(2), 249–280. https://doi.org/10.51802/istanbuljas.1285956

Parlak, C. (2022). Abdülhakîm Kâsım'ın *Eyyâmu'l-İnsâni's-Seb'a* romanında özlem teması. *Akademik Platform İslami Araştırmalar Dergisi, 6*(1), 35–60. https://doi.org/10.52115/apjir.1067614

er-Rukâbî, C., Abdulkerîm, İ., & el-Hatîb, H. (1963). *el-Vâfî fî'l-edebi'l-ʿArabiyyi'l-hadîs*. Mektebetu Atlas.

Türken Çakır, M. (2019). Suriye tarihi romanının öncü ismi: Maʻrûf Aḥmed el-Arnâ'ût. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 63*, 529–537.

Uçar, R. (2025). *Cebrâ İbrâhîm Cebrâ'nın hayatı, eserleri ve el-Ğurefu'l-Uḫrâ adlı romanının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uygur, M. İ. (2023). Abdülhakîm Kâsım'ın *Muhâvele li'l-Hurûc* adlı eserinde tasvirli anlatım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 32*, 1197–1215. https://doi.org/10.29000/rumelide.1252877

Ürün, A. K. (2016). Modern Arap edebiyatında öne çıkan bazı temalar. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 35*, 131–144. https://doi.org/10.21497/sefad.11501

Yakupoğlu Boran, L. (2021). *Modern Kuveyt edebiyatı*. Akdem Yayınları.

Yıldız, M. (2001). Abdurrahmân eş-Şarkâvî'nin *el-Ard* adlı romanı. *Nüsha: Şarkiyat Araştırmaları Dergisi, 1*, 36–45.

Yıldız, M. (2019). Necîb Mahfûz. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (EK-2, ss. 348–350). TDV Yayınları.

Yıldız, Ş. (2025). Modern Mısır roman ve hikâyesi üzerine genel bir değerlendirme. *Şarkiyat Mecmuası, 46*, 387–401. https://doi.org/10.26650/jos.1615047

Yılmaz, F. (2022). Latîfe ez-Zeyyât'ın *el-Bâbu'l-Meftûh* adlı romanında gelenekle modernite arasında kadın tipolojileri. *Din ve Bilim - Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi, 5*(2), 361–382. https://doi.org/10.47145/dinbil.1204468

BÖLÜM 3

ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE TUTUM VE MOTİVASYONUN ÖLÇÜLMESİ: SOSYO-EĞİTİMSEL MODEL BAĞLAMINDA BİR ÖLÇEK UYARLAMASI

İSMAİL ERKEN[1]

Giriş

Cumhuriyetin ilk yıllarında bir süre kesintiye uğrayan Arapça öğretimi, 1949'da Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin ve ardından imam hatip okullarının açılmasıyla yeniden kurumsal bir zemine kavuşmuştur (Altun, 2019; Kömürcü, 2015; Uçar & Şen, 2015). Bugün Arapça, ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde hazırlık sınıfında ve sonraki sınıflarda okutulur. Bu fakültelerde Arapça öğretiminin amacı, öğrencinin tefsir, hadis, fıkıh ve kelam gibi alanlarda klasik kaynakları aslından okuyabileceği dil yeterliğini kazanmasıdır.

İlahiyat fakültelerinde Arapça öğretimi zamanla ayrı bir araştırma konusu hâline gelmiş, öğretimin niteliğini artırmaya yönelik pedagojik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların bir kısmı öğrencilerin Arapçaya ve Arapça derslerine yönelik tutumlarını, bir

[1] Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-4327-4496

kısmı da Arapça öğrenme motivasyonlarını ele almıştır (Akmeşe, 2019; Dündar, 2020; Kaya, 2017; Kömürcü, 2015). Kullanılan ölçme araçlarının bir kısmı ise İngilizce öğretimi için geliştirilmiş araçlardan uyarlanmıştır (Dündar, 2020; Kömürcü, 2015). Arapça öğretimi için özgün ölçekler de geliştirilmiştir. Uçar (2013) ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Arapça dersine yönelik tutumlarını ölçen bir ölçek, Düzgün ve Kırkıç (2023) ise imam hatip ortaokulu öğrencileri için Arapça Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği'ni geliştirmiştir.

Doğan (2009), Gardner'ın Tutum ve Motivasyon Test Bataryası'nın (Attitude/Motivation Test Battery, AMTB) motivasyonla ilgili maddelerinden 34 maddelik bir form oluşturmuş ve bu formu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulamıştır. Müellif formun geçerliği için uzman görüşüne başvurmuş, güvenirliğini Cronbach alfa katsayılarıyla raporlamıştır (Doğan, 2009). Bu çalışmadaki amacımız, mezkûr formun Arapça öğretimine uyarlanmış sürümünün geçerlik ve güvenirliğini ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde okuyan öğrencilerin ağırlıkta olduğu bir örneklemden elde edilen verilerle incelemektir.

Kuramsal Çerçeve ve Literatür

Tutum ve Motivasyon

Tutum, bireyin bir nesneye, duruma, kuruma, kavrama ya da kişiye karşı öğrenme yoluyla edindiği olumlu veya olumsuz tepki verme eğilimidir. Bu eğilim bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeleri birlikte ihtiva eder (Aydoslu, 2005; Dündar, 2020; İnceoğlu, 2010; Tezbaşaran, 1997). Tutumun davranışı yönlendirdiği kabul edilir. Zira bir bireyin belirli bir uyarana karşı tutumu bilindiğinde, o uyaran karşısındaki davranışı hakkında tahminde bulunmak mümkündür (Akmeşe, 2019; İnceoğlu, 2010).

Motivasyon (güdülenme), bireyi bir eylemi yapmaya yönelten, davranışın yönünü, şiddetini ve sürekliliğini belirleyen

güçtür (Akbaba, 2006). Kelime Latince "movere" (harekete geçirmek) fiilinden türemiştir. Bireyin bir işi neden yaptığını, o iş için ne kadar zaman ayırdığını ve ne kadar çaba harcadığını ifade eder (Doğan, 2009). Motivasyon genellikle içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılır. İçsel motivasyon, bireyin işi ilginç bulmasından, ondan keyif almasından ya da kendini yeterli hissetme ihtiyacından kaynaklanır. Dışsal motivasyon ise ödül, ceza, not veya çevre baskısı gibi dış etkenlerle ortaya çıkar (Akbaba, 2006; Doğan, 2009).

Dil Öğreniminde Motivasyon Kuramları

Dil öğreniminde duyuşsal etkenler üzerinde duran kuramlardan biri Krashen'ın (1982) duyuşsal süzgeç hipotezidir. Krashen'a göre kaygı, düşük özgüven ve düşük motivasyon, anlaşılır girdinin dil edinim düzeneğine ulaşmasını engelleyen zihinsel bir süzgeç oluşturur. Süzgeç, öğrenci kendini tehdit altında hissettiğinde ya da kaygısı arttığında yükselir. Dörnyei (1998) motivasyonu ikinci dil öğrenme başarısını açıklayan temel değişkenlerden biri olarak ele alır. Müellifin daha sonra geliştirdiği İkinci Dil Motivasyonel Benlik Sistemi ideal ikinci dil benliği, olması gereken ikinci dil benliği ve ikinci dil öğrenme deneyimi olmak üzere üç bileşenden oluşur. Bu sistemde motivasyon, öğrencinin ulaşmak istediği ideal dil kullanıcısı imgesi ile mevcut durumu arasındaki farkı kapatma isteğine bağlanır (Dörnyei, 2005, akt. Sari, 2020, s. 414).

Taie ve Afshari'nin (2015) ikinci dil ediniminin en etkili sosyal-psikolojik modelleri arasında saydığı çerçeve, Gardner'ın sosyo-eğitimsel modelidir (Gardner, 1985a). Model, ikinci dil öğrenimindeki başarıyı yetenek ve motivasyon olmak üzere iki temel değişkene bağlar. Gardner'a göre motive olmuş bir öğrenci dili öğrenmek için çaba harcar (motivasyon yoğunluğu), dili öğrenmeyi ister (öğrenme isteği) ve dil öğrenmeye karşı olumlu bir tutum taşır. Gardner bu bileşenlerin toplamını motivasyon puanı olarak tanımlar (Gardner, 1985b). Model ayrıca motivasyonu besleyen iki yönelimi

birbirinden ayırır. Bütünleştirici yönelimde öğrenci, hedef dili konuşan topluluğa karşı olumlu tutum taşır ve o toplulukla iletişim kurma, o topluluğun kültürünü tanıma isteğiyle dili öğrenir. Araçsal yönelimde ise dil; iş bulma, kariyerde ilerleme, maddi kazanç, sosyal saygınlık ya da sınav başarısı gibi pratik yararlar için öğrenilir.

Modelde öğretmene/derse yönelik tutumlar (öğrenme durumuna ilişkin tutumlar) da motivasyonu etkileyen değişkenler arasında yer alır. Model döngüsel bir ilişki öngörür. Yani tutum ve motivasyon dil başarısını etkiler, elde edilen başarı da tutum ve motivasyonu yeniden besler (Aydoslu, 2005; Doğan, 2009; Sari, 2020; Taie & Afshari, 2015).

Tutum ve Motivasyon Test Bataryası

Gardner sosyo-eğitimsel modelin değişkenlerini ölçmek için AMTB'yi geliştirmiştir. Batarya bütünleştiricilik, öğrenme durumuna yönelik tutumlar, motivasyon, araçsallık ve dil kaygısı gibi değişkenleri ayrı alt ölçeklerle ölçer. İngilizce sürüm 104 madde ihtiva eder (Gardner, 1985a; Gardner, 2004). Türkiye'de bataryadan daha çok İngilizce öğrenen öğrencilerle yapılan çalışmalarda istifade edilmiştir. Atay ve Kurt (2010) sosyo-eğitimsel modeli Türk öğrencilerle sınamış, Doğan (2009) ise bataryanın ilgili bölümlerini Türkçeye uyarlayarak İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulamıştır. Demir (2022) AMTB'ye dayalı bir ölçekle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını incelemiştir.

Arapça öğretiminde de AMTB'ye dayalı araçlar kullanılmıştır. Kaya (2017), Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça öğrenme motivasyonunu AMTB'den hareketle hazırladığı 45 maddelik bir anketle incelemiştir. Anket sekiz bölümden oluşur. Bu bölümler şunlardır: motivasyon düzeyi (Arapça öğrenmeye karşı tutum, Arapça öğrenme isteği ve motivasyon yoğunluğu), Arapça öğretmenlerinin

değerlendirilmesi, aile ve yakın çevrenin değerlendirilmesi, fiziki imkânlar, yabancı dile ilgi, kişisel yeteneğin değerlendirilmesi, araçsal motivasyon ve bütünleştirici motivasyon. Hazırlık sınıfında okuyan 1002 öğrencinin katıldığı çalışmada anketin boyut yapısı faktör analiziyle incelenmemiştir. Kız öğrencilerin motivasyonu erkeklerden yüksek bulunmuş, öğrenciler bütünleştirici motivasyonu araçsal motivasyondan daha fazla benimsemiştir (Kaya, 2017)

Ajape ve arkadaşları (2015), Nijerya'daki altı üniversitede Arapça öğrenen 288 öğrencinin tutum ve motivasyonlarını AMTB'ye dayalı beşli Likert tipi bir anketle incelemiştir. Yazarlar maddeleri temel bileşenler analizine tabi tutmuş ve bütünleştiricilik, öğrenme ortamına yönelik tutumlar, motivasyon ve araçsallık yapıları altında toplamıştır. Bu çalışmada öğrencilerin bütünleştiricilik ve öğrenme ortamına yönelik tutum düzeyleri yüksek, motivasyon ve araçsallık düzeyleri ise düşük bulunmuştur (Ajape vd., 2015).

Anandi (2021), Endonezya'da IAIN Salatiga'da okuyan yaklaşık 288 öğrencinin Arapçaya yönelik tutum ve motivasyonlarını, Ajape ve arkadaşlarının kullandığı sürümden uyarladığı 21 maddelik dörtlü Likert tipi bir anketle ölçmüş ve verileri Rasch modeliyle analiz etmiştir. Öğrencilerin çoğunun (%65) orta düzeyde tutum ve motivasyona sahip olduğu, kız öğrencilerin motivasyonunun erkeklerden yüksek olduğu görülmüştür.

Abushihab ve arkadaşları (2025) ise ABD'deki iki özel Arapça/İslami okuldan 120 Arap-Amerikalı ve Katar'daki iki özel İngilizce eğitim veren okuldan 113 Arap gurbetçi ortaokul öğrencisini karşılaştırmıştır. Yazarlar AMTB'nin Fransızca öğrenimi için hazırlanmış maddelerini Arapça öğrenimine uyarlamıştır. Beşli Likert tipindeki 30 maddelik ölçek bütünleştiricilik, araçsallık, ebeveyn teşviki ve Arapçaya yönelik tutum alt ölçeklerinden oluşur.

İki grubun da Arapça öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum düzeyleri yüksek bulunmuştur (Abushihab vd., 2025).

Sonuç olarak AMTB, Arapça öğrenen öğrencilere farklı alt ölçek seçimleri, madde sayıları ve derecelendirmelerle uygulanmıştır. Kaya (2017) anketinin güvenirliğini Cronbach alfa katsayısıyla raporlamış, Ajape ve arkadaşları (2015) maddeleri temel bileşenler analizine tabi tutmuş, Anandi (2021) ise verileri Rasch modeliyle incelemiştir. İlahiyat fakültesi öğrencileriyle yapılan tutum çalışmalarında da İngilizce öğretimi için geliştirilmiş araçlardan istifade edilmiştir.

Kömürcü (2015) öğrencilerin Arapça dersine yönelik tutumlarını Aydoslu'nun (2005) İngilizce dersi için geliştirdiği tutum ölçeğini, Dündar (2020) ise İngilizce dersine yönelik başka bir tutum ölçeğini Arapçaya uyarlayarak ölçmüştür. İncelediğimiz çalışmalar arasında Doğan'ın formunu Arapça öğretimine uyarlayan ve formun boyut yapısını doğrulayıcı faktör analiziyle sınayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kanaatimizce formun kısa olması ve Gardner'ın motivasyon tanımındaki bileşenleri doğrudan ihtiva etmesi, onu Arapça öğretimine uyarlamaya elverişli kılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde yürütülmüş bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Çalışmada Doğan'ın (2009) Türkçeye uyarladığı motivasyon formunun Arapça öğretimine uyarlanmış sürümünün yapı geçerliği, iç tutarlılığı, madde işleyişi ve cinsiyete göre ölçme değişmezliği incelenmiştir. Ardından alt boyut puanları demografik değişkenlere göre karşılaştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla ulaşılan ve büyük çoğunluğu Türkiye'deki ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinin hazırlık ve lisans sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Formu 459 öğrenci yanıtlamış, veri temizliğinden sonra 444 öğrencinin verisi analizlere alınmıştır (ayrıntılar Verilerin Analizi başlığında verilmiştir). Katılımcıların 321'i (%72.3) kadın, 123'ü (%27.7) erkektir. Katılımcıların %93,9'u ilahiyat, %4.5'i İslami ilimler programında okumaktadır. Formu Arapça Mütercim ve Tercümanlık ve Arapça Öğretmenliği programlarında okuyan 7 öğrenci de yanıtlamıştır. Bu öğrenciler de Arapçayı yükseköğretimde öğrenen öğrenciler olduğu için analizlere dâhil edilmiştir. Sınıf düzeyine göre en büyük grubu hazırlık sınıfı öğrencileri (%31.3), lise türüne göre ise imam hatip lisesi mezunları (%64.6) oluşturur (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri (N = 444)

Değişken	**Grup**	**n**	**%**
Cinsiyet	Kadın	321	72.3
	Erkek	123	27.7
Yaş	16–20	134	30.2
	20–25	216	48.6
	25–30	34	7.7
	30–40	36	8.1
	40 ve üstü	24	5.4
Program	İlahiyat	417	93.9
	İslami İlimler	20	4.5
	Arapça Mütercim ve Tercümanlık	6	1.4
	Arapça Öğretmenliği	1	0.2
Sınıf	Hazırlık	139	31.3
	Birinci sınıf	49	11.0
	İkinci sınıf	106	23.9
	Üçüncü sınıf	42	9.5
	Dördüncü sınıf	108	24.3
Lise türü	İmam Hatip Lisesi	287	64.6
	Anadolu Lisesi	124	27.9
	Meslek Lisesi	32	7.2
	Fen Lisesi	1	0.2

Not.. Yaş kategorileri formda verildiği biçimiyle aktarılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Doğan (2009), Gardner'ın 104 maddelik ve 11 alt ölçekli AMTB'sinin (Gardner, 2004) ilgili maddelerini Türkçeye uyarlamıştır. Uyarlanan form beşli Likert tipinde 34 madde ve dört alt boyut ihtiva eder. Müellif bu boyutları şöyle tanımlar. Motivasyon yoğunluğu, öğrencinin dil öğrenmek için ne ölçüde içsel olarak güdülendiğini gösterir. İngilizce öğrenme isteği, öğrencinin öğrenme ortamını, geçmiş yaşantılarını ve hedeflerini dikkate alarak dili öğrenmeye ne kadar ihtiyaç duyduğunu ölçer. İngilizce öğrenmeye karşı tutum, öğrencinin dil öğrenmeye yönelik olumlu ya da olumsuz yaklaşımını yansıtır. Araçsal yönelim ise dilin meslek edinme gibi hedeflere ulaşmada bir araç olarak görülme derecesidir (Doğan, 2009). Formdaki maddeler AMTB'deki maddelerle karşılaştırıldığında forma yeni bir madde eklenmediği görülmüştür (maddelerin AMTB'deki karşılıkları Ek'te verilmiştir). Doğan formu önce 50 öğrenciyle pilot olarak denemiş (α = .91), ardından 561 öğrenciye uygulamıştır (Doğan, 2009).

Arapça öğretimine uyarlanan sürümde dört alt boyut ve maddelerin boyutlara dağılımı korunmuş, maddelerdeki "İngilizce" ifadeleri "Arapça" olarak değiştirilmiştir. Maddelerin boyutlara dağılımı şöyledir (ters maddeler "t" harfiyle gösterilmiştir): Motivasyon Yoğunluğu (7, 19, 21, 23, 28, 8t, 14t, 24t, 29t, 31t), Arapça Öğrenme İsteği (5, 6, 11, 17, 18, 13t, 15t, 22t, 25t, 33t), Arapça Öğrenmeye Karşı Tutum (2, 10, 27, 30, 32, 3t, 4t, 12t, 20t, 34t) ve Araçsal Yönelim (1, 9, 16, 26). Uyarlanan sürüm dörtlü Likert tipinde (1 = Tamamen katılmıyorum, 4 = Tamamen katılıyorum) hazırlanmıştır. Anandi (2021) de AMTB'den uyarladığı ölçeği dörtlü derecelendirmeyle uygulamıştır. Orta seçeneğin (kararsızım) çıkarılmasıyla katılımcıların merkezî eğilim hatasına düşmeleri önlenmek, olumlu ya da olumsuz bir yönde tercih

yapmaları sağlanmak istenmiştir (Dursun & Alnıaçık, 2019; Garland, 1991). Ölçeğin maddeleri Ek'te verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Form, aynı etik izin kapsamında uygulanan dört bölümlü bir formun parçasıdır. Diğer bölümlerde bir Arapça öz değerlendirme anketi, Arapça öğrenmeye yönelik dinî motivasyon maddeleri ve İslam'a karşı tutum maddeleri yer alır. Form demografik sorularla birlikte 92 madde ihtiva eder. Mezkûr bölümlerin verileri bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Form öğrencilere Google Forms bağlantısıyla çevrim içi olarak ulaştırılmış ve doldurulması için yeterli süre verilmiştir. Dindarlık ve İslam'a karşı tutumla ilgili sorular zorunlu tutulmamıştır. Bu bölümde incelenen 34 maddede kayıp veri yoktur.

Verilerin Analizi

Analizlerden önce veri temizliği yapılmıştır. Arka arkaya iki kez gönderildiği anlaşılan 2 yanıt, 34 maddenin tamamında aynı seçeneği işaretleyen 6 yanıt ve olumlu maddelerle ters maddelere verilen yanıtlar arasında açık çelişki bulunan 7 yanıt özensiz yanıt olarak değerlendirilmiş ve analiz dışı bırakılmıştır (Meade & Craig, 2012). Çelişki ölçütü olarak, ters maddeler yeniden kodlandıktan sonra iki madde grubunun ortalamaları arasındaki farkın 1.5 puanı aşması alınmıştır. Ters maddeler analizden önce yeniden kodlanmıştır. Böylece bütün maddelerde yüksek puan daha olumlu tutumu ve daha yüksek motivasyonu gösterir hâle gelmiştir.

Yapı geçerliğini sınamak için örneklem rastgele iki eşit parçaya ayrılmıştır. Birinci yarıda (n = 222) açımlayıcı faktör analizi (AFA), ikinci yarıda (n = 222) doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış, DFA ayrıca tüm örneklemde (N = 444) tekrarlanmıştır. Verinin AFA'ya uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testiyle incelenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2019). Maddeler dört kategorili sıralı veri olduğu için AFA polikorik

korelasyon matrisi üzerinden, minimum artık (minres) yöntemi ve faktörler arası ilişkiye izin veren oblimin döndürmesiyle yapılmıştır. Faktör sayısına özdeğerler ve paralel analiz birlikte değerlendirilerek karar verilmiştir (Horn, 1965).

DFA'da sıralı veriler için önerilen, ortalama ve varyansa göre düzeltilmiş ağırlıklı en küçük kareler (WLSMV) kestirimi kullanılmıştır (Brown, 2015; DiStefano & Morgan, 2014). Model uyumu χ^2/sd, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), Tucker-Lewis indeksi (TLI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve standartlaştırılmış artıkların ortalama karekökü (SRMR) ile değerlendirilmiştir. CFI ve TLI için .95 ve üzeri iyi, .90 ve üzeri kabul edilebilir uyum; RMSEA için .06 ve altı iyi, .08 ve altı kabul edilebilir uyum; SRMR için .08 ve altı iyi uyum ölçütü olarak alınmıştır (Hu & Bentler, 1999). Kuramsal dört faktörlü model; tek faktörlü modelle, öğrenme isteği ve tutum boyutlarının birleştirildiği üç faktörlü modelle ve ikinci düzey modelle karşılaştırılmıştır. Ters maddelerin ortak bir yöntem etkisi taşıyıp taşımadığını sınamak için modellere, ters maddelerin yüklendiği ve diğer faktörlerle ilişkisiz tutulan bir yöntem faktörü de eklenmiştir (Marsh, 1996).

Güvenirlik Cronbach alfa, sıralı alfa ve McDonald omega katsayılarıyla incelenmiştir (McDonald, 1999; Zumbo vd., 2007). Madde düzeyinde kendi alt boyutu içindeki düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmış, toplam puana göre oluşturulan alt ve üst %27'lik grupların madde ortalamaları bağımsız örneklemler t-testiyle karşılaştırılmıştır. Yakınsak geçerlik için ortalama açıklanan varyans (AVE) ve bileşik güvenirlik (Fornell & Larcker, 1981), ayırt edici geçerlik için heterotrait-monotrait (HTMT) oranı (Henseler vd., 2015) hesaplanmıştır. Ölçeğin kadın ve erkek öğrencilerde aynı yapıyı ölçüp ölçmediği sıralı çok gruplu DFA ile biçimsel, metrik ve ölçek (skaler) değişmezlik aşamalarında sınanmış, iç içe modeller ölçeklendirilmiş ki-kare fark testiyle

karşılaştırılmıştır (Chen, 2007; Satorra, 2000; Wu & Estabrook, 2016).

Bu analizlere ek olarak her alt boyut için ayrı ayrı Rasch kısmi puan modeli uygulanmıştır (Bond & Fox, 2015; Masters, 1982). Rasch modeli tek boyutluluk varsaydığı için farklı boyutlara ait maddeler tek bir analizde birleştirilmemiştir. Madde uyumu için infit ve outfit ortalama kare (MNSQ) değerlerinde 0.50–1.50 aralığı ölçüt alınmış, kategori işleyişi eşik değerlerinin sıralı olup olmadığına bakılarak incelenmiştir (Linacre, 2002a; Linacre, 2002b). Tek boyutluluk, Rasch artıklarının temel bileşenler analizinde ilk özdeğerin 2'yi aşıp aşmadığına göre değerlendirilmiş, ölçümün duyarlılığı kişi ayırma güvenirliğiyle raporlanmıştır. Madde ve kişi parametreleri koşullu en çok olabilirlik (CML) yöntemiyle kestirilmiştir. Bütün maddelerde en yüksek ya da en düşük puanı alan öğrenciler (Motivasyon Yoğunluğu, İstek ve Tutum ve Araçsal Yönelim boyutlarında sırasıyla 6, 11 ve 67 öğrenci) kişi ayırma güvenirliği hesabına alınmamıştır. Artıkların temel bileşenler analizi, standartlaştırılmış artıkların korelasyon matrisinin özdeğerleri üzerinden yapılmıştır.

Alt boyut puanları madde ortalaması (1–4) olarak hesaplanmıştır. Puanlar cinsiyete göre Welch t-testiyle, yaş, sınıf düzeyi ve lise türüne göre ise grup varyanslarının eşitliğini varsaymayan Welch tek yönlü varyans analiziyle karşılaştırılmıştır. Anlamlı farkların kaynağı Games-Howell testiyle belirlenmiş, etki büyüklükleri Cohen d ve η^2 ile verilmiştir (Cohen, 1988; Games & Howell, 1976). Analizler R programının 4.6.1 sürümünde lavaan, psych, semTools ve eRm paketleriyle yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Etik Kurul İzni

Veri toplamaya başlanmadan önce Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma Önerisi Etik

Değerlendirme Kurulundan izin alınmıştır. Kurulun 08.09.2025 tarihli ve 7 sayılı kararıyla "Arapça Öğrenmeye Karşı Tutum/Motivasyon Araştırması" başlıklı çalışmanın etik ilkelere uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bulgular

Betimsel İstatistikler ve Madde Analizi

Madde ortalamaları 2.55 ile 3.70 arasında bulunmuştur. Çarpıklık katsayıları −1.72 ile 0.12, basıklık katsayıları −1.00 ile 3.20 arasındadır. Maddelerin çoğu sola çarpıktır, yani yanıtlar olumlu uca yığılmıştır. Ölçek dört kategorili olduğu ve dağılımlar çarpık olduğu için faktör analizlerinde sıralı veriye uygun yöntemler (polikorik korelasyon ve WLSMV) kullanılmıştır. Kendi alt boyutu içindeki düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .39 ile .81 arasında çıkmış, bütün maddeler .30 ölçütünü aşmıştır. Alt ve üst %27'lik gruplar (her biri n = 120) arasındaki farklar bütün maddelerde anlamlı bulunmuştur (t = 6.76–23.60, p < .001). Buna göre maddeler, ölçtükleri özellik bakımından düşük ve yüksek puanlı öğrencileri ayırt etmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Madde Betimsel İstatistikleri ve Madde Analizi Sonuçları (N = 444)

Madde	Boyut	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	r	t (%27)
7	MY	3.22	0.75	−0.70	0.07	.59	17.02
8t	MY	2.85	0.79	−0.54	0.09	.39	6.76
14t	MY	2.63	0.88	−0.12	−0.69	.41	10.03
19	MY	2.70	0.84	−0.03	−0.69	.49	10.89
21	MY	2.67	0.78	−0.10	−0.43	.52	11.47
23	MY	2.80	0.80	−0.18	−0.50	.54	11.53
24t	MY	2.98	0.77	−0.60	0.25	.55	10.41
28	MY	2.74	0.89	−0.21	−0.72	.60	13.39
29t	MY	3.10	0.66	−0.39	0.24	.55	10.94
31t	MY	2.69	0.80	−0.10	−0.49	.51	11.71
2	İT	3.42	0.68	−1.15	1.48	.73	19.15
3t	İT	3.53	0.66	−1.51	2.70	.68	13.01
4t	İT	3.32	0.74	−0.96	0.69	.73	14.75
5	İT	3.39	0.74	−1.10	0.75	.78	18.00
6	İT	3.70	0.53	−1.72	3.04	.60	13.09

Madde	Boyut	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	r	t (%27)
10	İT	3.54	0.63	−1.35	2.03	.75	16.86
11	İT	3.58	0.64	−1.62	2.83	.74	16.31
12t	İT	3.62	0.58	−1.58	3.20	.65	14.21
13t	İT	3.02	0.80	−0.56	−0.10	.47	11.18
15t	İT	3.27	0.71	−0.77	0.56	.69	15.71
17	İT	2.59	0.91	0.12	−0.88	.55	13.27
18	İT	3.36	0.72	−0.95	0.61	.76	19.28
20t	İT	2.55	0.77	−0.31	−0.32	.45	8.65
22t	İT	3.26	0.76	−0.97	0.88	.79	18.66
25t	İT	3.02	0.85	−0.67	−0.07	.64	13.20
27	İT	3.24	0.79	−0.81	0.09	.78	23.60
30	İT	2.95	0.84	−0.41	−0.52	.55	14.53
32	İT	3.29	0.73	−0.85	0.45	.81	20.08
33t	İT	2.86	0.88	−0.48	−0.42	.51	12.00
34t	İT	3.25	0.77	−0.93	0.61	.75	18.01
1	AY	2.70	0.98	−0.18	−1.00	.44	7.44
9	AY	3.50	0.67	−1.31	1.66	.55	12.00
16	AY	3.44	0.67	−1.05	0.98	.55	15.34
26	AY	3.04	0.84	−0.57	−0.32	.55	7.40

Not.. MY = Motivasyon Yoğunluğu; İT = Arapça Öğrenme İsteği ve Tutumu; AY = Araçsal Yönelim; t = ters madde (yeniden kodlanmış değerler); r = kendi alt boyutu içinde düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu (boyutlar, DFA sonucunda benimsenen üç faktörlü yapıya göre gruplanmıştır); t (%27) = alt ve üst %27'lik gruplar arasındaki farkın t değeri (bütün $p < .001$).

Açımlayıcı Faktör Analizi

Birinci yarıda KMO katsayısı .944 bulunmuş, Bartlett küresellik testi anlamlı çıkmıştır ($\chi^2(561) = 4597.06$, $p < .001$). Polikorik korelasyon matrisinden elde edilen ilk beş özdeğer 17.09, 2.36, 1.81, 1.39, 1.17 şeklindedir. Paralel analizde ilk dört faktörün özdeğerleri (16.67, 1.72, 1.23, 0.78) rastgele verilerden elde edilen değerlerin (0.91, 0.75, 0.66, 0.60) üzerinde kalmış, beşinci faktörün özdeğeri (0.53) rastgele değere (0.53) eşit çıkmıştır. Bu sebeple kuramsal yapıyla da uyumlu olan dört faktörlü çözüm incelenmiştir. Birinci faktör tek başına toplam varyansın yaklaşık %49'unu açıklamıştır. Bu oran, maddelerin güçlü bir ortak faktör etrafında toplandığına işaret eder. Dört faktörlü çözüm toplam varyansın %62.0'ini açıklamıştır.

Dört faktörlü çözümde (Tablo 3) Araçsal Yönelim boyutunun dört maddesi (1, 9, 16, 26) kuramsal beklentiye uygun olarak ayrı bir faktörde (F2) toplanmıştır. Arapça öğrenme isteği ve Arapça öğrenmeye karşı tutum boyutlarına ait maddelerin büyük kısmı ise birinci faktörde (F1) birlikte yer almıştır. Yani bu iki kuramsal boyut öğrencilerin yanıtlarında birbirinden ayrışmamıştır. Motivasyon yoğunluğu maddeleri iki faktöre dağılmıştır. Ödev, erteleme, geri bildirim ve yardım isteme gibi ders içi çaba davranışlarına ait maddeler (8, 23, 24, 29) üçüncü faktörde (F3), düzenli çalışma, çaba gösterme ve dikkatini toplama ile ilgili maddeler (7, 19, 21, 28) dördüncü faktörde (F4) toplanmıştır. İstek ve tutum boyutlarına ait 17 ve 30. maddeler de bu faktörde, birinci faktördeki yüklerine yakın büyüklükte çapraz yük vermiştir. Motivasyon yoğunluğunun ters maddelerinden 14 ve 31. maddeler ise birinci faktöre yüklenmiştir. Bu örüntü, kuramsal boyutlardan ikisinin pratikte tek bir yapı oluşturduğunu ve motivasyon yoğunluğu maddelerinde madde yönüne (olumlu/ters) bağlı bir ayrışma bulunabileceğini düşündürmüştür. Mezkûr olasılıklar ikinci yarıda DFA ile sınanmıştır.

Tablo 3. Açımlayıcı Faktör Analizi Örüntü Katsayıları: Dört Faktörlü Çözüm (n = 222)

Madde	**Kuramsal boyut**	**F1**	**F2**	**F3**	**F4**	**h²**
7	MY	.37			.41	.67
8t	MY			.52		.39
14t	MY	.34				.25
19	MY				.56	.52
21	MY				.41	.37
23	MY			.51	.41	.46
24t	MY			.68		.59
28	MY			.34	.54	.56
29t	MY			.72		.61
31t	MY	.48		.30		.47
5	İS	.79				.77
6	İS	.70	.40			.82
11	İS	.69				.87

Madde	Kuramsal boyut	F1	F2	F3	F4	h²
13t	İS	.44				.40
15t	İS	.56				.68
17	İS	.40			.38	.47
18	İS	.65				.80
22t	İS	.89				.83
25t	İS	.62		.31		.64
33t	İS	.60				.52
2	TU	.47	.34			.80
3t	TU	.81				.77
4t	TU	.78				.66
10	TU	.73				.78
12t	TU	.75			−.35	.83
20t	TU	.61				.35
27	TU	.82				.78
30	TU	.37			.40	.59
32	TU	.92				.86
34t	TU	.84				.77
1	AY		.54			.32
9	AY		.71			.73
16	AY		.67			.66
26	AY		.76			.50

Not.. Polikorik korelasyon, minres kestirimi, oblimin döndürme. .30'un altındaki yükler gösterilmemiştir. MY = Motivasyon Yoğunluğu; İS = Arapça Öğrenme İsteği; TU = Arapça Öğrenmeye Karşı Tutum; AY = Araçsal Yönelim; t = ters madde. Faktörler arası korelasyonlar: F1–F2 = .54, F1–F3 = .50, F1–F4 = .34, F2–F3 = .14, F2–F4 = .15, F3–F4 = .19.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

İkinci yarıda ve tüm örneklemde sınanan modellerin uyum değerleri Tablo 4'te verilmiştir. İkinci yarıda tek faktörlü modelin CFI değeri kabul edilebilir düzeyde olsa da (CFI = .932) RMSEA (.083) ve SRMR (.089) değerleri ölçütleri karşılamamıştır. Kuramsal dört faktörlü modelin CFI ve TLI değerleri iyi (.956 ve .953), RMSEA (.068) ve SRMR (.074) değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Fakat bu modelde Arapça öğrenme isteği ile Arapça öğrenmeye karşı tutum faktörleri arasındaki gizil korelasyon .985 (tüm örneklemde .994) çıkmıştır. Bu değerde iki faktör istatistiksel

olarak birbirinden ayırt edilemez. İki boyutun tek faktörde birleştirildiği üç faktörlü model, dört faktörlü modelle aynı uyumu daha az parametreyle sağlamış ve iki model arasındaki fark anlamlı çıkmamıştır ($\Delta\chi^2(3) = 4.22$, $p = .238$). Tüm örneklemde fark, örneklem büyüklüğünün etkisiyle anlamlıdır ($\Delta\chi^2(3) = 13.10$, $p = .004$). Ancak uyum indekslerinde değişiklik olmamıştır ($\Delta CFI = .000$). Gizil korelasyonun 1'e bu kadar yakın olması hasebiyle ikinci düzey modelin standart hataları hesaplanamamış ve model tahmin edilememiştir.

Ters maddeler için eklenen yöntem faktörü, dört ve üç faktörlü modellerin uyumunu belirgin biçimde iyileştirmiştir. İkinci yarıda üç faktörlü modelin CFI değeri .956'dan .968'e yükselmiş, RMSEA değeri .067'den .059'a düşmüştür. Tüm örneklemde ters maddelerin yöntem faktörüne yükleri .18 ile .47 arasında bulunmuştur. Bu bulgu, ters maddelerin ölçülen özelliğin yanında olumsuz ifade biçiminden kaynaklanan sistematik bir varyans da taşıdığını gösterir (Marsh, 1996). Yöntem faktörü eklendiğinde de öğrenme isteği ve tutum faktörleri ayrışmamıştır. Bu bulgular doğrultusunda ölçeğin yapısı için üç faktörlü model (Motivasyon Yoğunluğu, Arapça Öğrenme İsteği ve Tutumu, Araçsal Yönelim) benimsenmiştir.

Tablo 4. Doğrulayıcı Faktör Analizi Modellerinin Uyum İndeksleri (WLSMV)

Model	**χ^2**	**sd**	**χ^2/sd**	**CFI**	**TLI**	**RMSEA [%90 GA]**	**SRMR**
İkinci yarı (n = 222)							
Tek faktör	1337.86	527	2.54	.932	.928	.083 [.078, .089]	.089
Dört faktör (kuramsal)	1047.03	521	2.01	.956	.953	.068 [.062, .074]	.074
Üç faktör (İS + TU)	1047.11	524	2.00	.956	.953	.067 [.061, .073]	.075
Dört faktör + yöntem	896.50	506	1.77	.967	.964	.059 [.053, .065]	.066
Üç faktör + yöntem	896.53	509	1.76	.968	.964	.059 [.052, .065]	.066

Model	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	TLI	RMSEA [%90 GA]	SRMR
Tüm örneklem (N = 444)							
Tek faktör	2173.06	527	4.12	.916	.911	.084 [.080, .088]	.078
Dört faktör (kuramsal)	1635.15	521	3.14	.943	.939	.069 [.066, .073]	.065
Üç faktör (İS + TU)	1640.90	524	3.13	.943	.939	.069 [.066, .073]	.065
Dört faktör + yöntem	1332.37	506	2.63	.958	.953	.061 [.057, .065]	.056
Üç faktör + yöntem	1334.82	509	2.62	.958	.954	.061 [.057, .064]	.056

Not.. İS = Arapça Öğrenme İsteği; TU = Arapça Öğrenmeye Karşı Tutum; yöntem = ters maddeler için yöntem faktörü; GA = güven aralığı. χ^2 değerleri ölçeklendirilmiş değerlerdir (bütün $p < .001$). İkinci düzey model, İS ile TU arasındaki gizil korelasyonun 1'e yakın olması nedeniyle tahmin edilememiştir.

Benimsenen üç faktörlü modelde tüm örneklemdeki standartlaştırılmış faktör yükleri Motivasyon Yoğunluğu için .48–.86, Arapça Öğrenme İsteği ve Tutumu için .50–.90, Araçsal Yönelim için .52–.88 arasında bulunmuştur (Tablo 5). Bütün yükler anlamlıdır ($p < .001$) ve .40'ın üzerindedir. En düşük yükler 20. madde ("Arapça dışında diğer derslere/konulara daha fazla zaman ayırmayı tercih ederim"), 8. madde (ödevlerin kontrol edilmesini istememe) ve 1. madde (Arapça bilmenin başkalarının saygısını kazandırması) için elde edilmiştir. Gizil faktörler arasındaki korelasyon Motivasyon Yoğunluğu ile İstek ve Tutum arasında .815, Motivasyon Yoğunluğu ile Araçsal Yönelim arasında .513, İstek ve Tutum ile Araçsal Yönelim arasında .772 çıkmıştır.

Tablo 5. Üç Faktörlü Modelin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri

No	Madde	λ (n = 222)	λ (N = 444)	Yöntem
Motivasyon Yoğunluğu				
7	Gördüğüm ve duyduğum Arapça ifadelerin tümünü anlamaya gayret ederim.	.85	.86	
8t	Arapça öğretmenimden geri aldığımda ödevlerimi kontrol etmek istemem.	.49	.48	.47
14t	Arapça öğretmenlerim bir şeyi açıkladıklarında anlamazsam dikkatim dağılır ve…	.51	.50	.33

No	Madde	λ (n = 222)	λ (N = 444)	Yöntem
19	Hemen hemen her gün Arapça çalışarak bu konuda güncel kalırım.	.59	.61	
21	Arapça çalışırken dikkat dağıtan şeyleri görmezden gelirim ve işime odaklanırım.	.63	.60	
23	Arapça dersimde bir şeyi anlamadığımda her zaman öğretmenimden yardım isterim.	.63	.57	
24t	Arapça ödevlerimi mümkün olduğunca ertelerim.	.63	.63	.44
28	Arapça öğrenmek için gerçekten çok çaba harcıyorum.	.74	.68	
29t	Arapça dersinde bana verilen geribildirimlere pek dikkat etmem.	.67	.66	.41
31t	Arapçanın daha karmaşık yönlerini anlamaya çalışmam.	.65	.69	.38
Arapça Öğrenme İsteği ve Tutumu				
2	Arapçayı mümkün olduğunca daha iyi öğrenmeyi planlıyorum.	.84	.86	
3t	Arapçadan nefret ediyorum.	.79	.81	.35
4t	Bence Arapça öğrenmek sıkıcıdır.	.84	.81	.29
5	Arapçayı her yönüyle öğrenmek istiyorum.	.90	.87	
6	Keşke Arapçayı daha akıcı konuşabilsem.	.76	.80	
10	Arapça öğrenmek gerçekten güzel bir şeydir.	.91	.88	
11	Arapçayı mümkün olan en iyi şekilde öğrenmek istiyorum.	.88	.90	
12t	Arapça öğrenmek zaman kaybıdır.	.82	.81	.22
13t	Arapça öğrenmek için önceden sahip olduğum isteklerim yok oluyor.	.53	.56	.29
15t	Arapça öğrenmek hayatımda önemli bir amaç değildir.	.76	.79	.22
17	Bana kalsa bütün zamanımı Arapça öğrenmeye ayırırım.	.68	.65	
18	Mümkün olduğunca daha fazla Arapça öğrenmeyi istiyorum.	.84	.86	
20t	Arapça dışında diğer derslere/konulara daha fazla zaman ayırmayı tercih ederim.	.42	.50	.18
22t	Dürüst olmak gerekirse Arapça öğrenmeye karşı gerçekten bir isteğim yok.	.86	.87	.27
25t	Bazen Arapça dersini bırakmayı hayal ederim.	.70	.73	.46
27	Arapça öğrenmeyi gerçekten seviyorum.	.87	.87	
30	Arapça, öğrenim hayatımın önemli bir bölümünü oluşturur.	.60	.66	
32	Arapça öğrenmek hoşuma gidiyor.	.88	.88	
33t	Arapçanın temellerinden daha fazlasını öğrenmek için çok istek duymuyorum.	.59	.62	.31
34t	Bu bölümü bitirdiğim zaman Arapça çalışmayı bırakacağım çünkü Arapçaya karşı bir…	.79	.83	.29
Araçsal Yönelim				
1	Arapça öğrenmek önemlidir çünkü Arapça bilirsem diğer insanlar bana daha fazla saygı…	.51	.52	

No	Madde	λ (n = 222)	λ (N = 444)	Yöntem
9	Arapça öğrenmek önemlidir çünkü ileride kariyerim için gereklidir.	.86	.88	
16	Arapça öğrenmek önemlidir çünkü bu sayede daha eğitimli bir kişi olurum.	.88	.86	
26	Arapça öğrenmek önemlidir çünkü iyi bir iş bulmak için gereklidir.	.59	.57	

Not.. λ = WLSMV ile elde edilen standartlaştırılmış faktör yükü (bütün $p < .001$). Yöntem = üç faktör + yöntem faktörü modelinde ters maddelerin yöntem faktörüne yükleri (N = 444). t = ters madde. Uzun madde metinleri kısaltılmıştır; tam metinler Ek'te verilmiştir.

Güvenirlik, Yakınsak ve Ayırt Edici Geçerlik

Güvenirlik katsayıları Tablo 6'da verilmiştir. Motivasyon Yoğunluğu (α = .83, ω = .84) ile Arapça Öğrenme İsteği ve Tutumu (α = .95, ω = .97) boyutlarının ve ölçeğin bütününün (α = .95, ω = .97) katsayıları yüksek bulunmuştur. Dört maddelik Araçsal Yönelim boyutunun katsayıları ise kabul edilebilir düzeydedir (α = .72, sıralı α = .81, ω = .68). Genel faktörün toplam puan varyansındaki payını gösteren hiyerarşik omega .88 çıkmıştır. Bu değere göre alt boyut puanlarının yanında 34 maddelik toplam puan da Arapça öğrenmeye yönelik genel bir motivasyon puanı olarak kullanılabilir.

İstek ve Tutum (AVE = .62) ile Araçsal Yönelim (AVE = .53) boyutlarında AVE değerleri .50 ölçütünü aşmıştır. Motivasyon Yoğunluğu boyutunda AVE .41 ile ölçütün altında kalmıştır. Fakat bileşik güvenirliğin .70'in üzerinde (.87) olması hasebiyle bu boyutun yakınsak geçerliği sınırda kabul edilebilir düzeydedir (Fornell & Larcker, 1981, s. 46). Araçsal Yönelim boyutunda AVE (.53) ve bileşik güvenirlik (.81) ile omega (.68) arasındaki fark, katsayıların farklı puanlara dayanmasından kaynaklanır. AVE ve bileşik güvenirlik maddelerin altındaki sürekli gizil yanıtlar üzerinden, kategorik omega ise dört kategorili gözlenen puanlar üzerinden hesaplanır. Dört maddelik bu boyutta yanıtların olumlu

uca yığılması da gözlenen puanın güvenirliğini düşürmüş olabilir. Üç faktörlü yapıda HTMT oranları .46 ile .81 arasında bulunmuş ve .85 ölçütünün altında kalmıştır. Kuramsal dört faktörlü yapıda ise öğrenme isteği ile tutum boyutları arasındaki HTMT oranı 1.01 çıkmıştır. Bu değer iki boyut arasında ayırt edici geçerlik bulunmadığını gösterir ve DFA'da verilen birleştirme kararını destekler.

Tablo 6. Güvenirlik ve Geçerlik Katsayıları (N = 444)

Boyut	**k**	**Ort. (SS)**	**α**	**Sıralı α**	**ω**	**AVE**	**1**	**2**	**3**
1. Motivasyon Yoğunluğu	10	2.84 (0.50)	.83	.86	.84	.41			
2. İstek ve Tutum	20	3.24 (0.52)	.95	.97	.97	.62	.81		
3. Araçsal Yönelim	4	3.17 (0.59)	.72	.81	.68	.53	.46	.70	
Toplam ölçek	34	3.11 (0.46)	.95	.97	.97				

Not.. k = madde sayısı; α = Cronbach alfa; sıralı α = polikorik korelasyonlara dayalı alfa; ω = McDonald omega (alt boyutlar için DFA'ya dayalı kategorik omega, toplam ölçek için ω_t; hiyerarşik ω_h = .88); AVE = ortalama açıklanan varyans; 1–3 sütunları = HTMT oranları. Puanlar madde ortalamasıdır (1–4). Gözlenen alt boyut puanları arasındaki Pearson korelasyonları: 1–2 = .71, 1–3 = .35, 2–3 = .57 (bütün $p < .001$). Özgün dört boyutlu yapıda öğrenme isteği (α = .88) ile tutum (α = .91) boyutları arasındaki HTMT oranı 1.01'dir. Tartışma bölümünde Doğan (2009) ile karşılaştırma için verilen öğrenme isteği ve tutum ortalamaları (3.21 ve 3.27) ile bu boyutların motivasyon yoğunluğuyla korelasyonları (.71 ve .67), on maddelik kuramsal alt kümeler üzerinden hesaplanmıştır.

Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliği

Üç faktörlü yapının kadın (n = 321) ve erkek (n = 123) öğrencilerde aynı biçimde işleyip işlemediği sıralı çok gruplu DFA ile sınanmıştır. Erkek grubunda 6. maddenin "Tamamen katılmıyorum" kategorisi boş kaldığından bu analizde "Tamamen katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" kategorileri birleştirilmiştir. Üç kategorili maddelerde eşik değişmezliği modeli biçimsel modelle eşdeğerdir ve ayrıca sınanamaz (Wu & Estabrook, 2016). Biçimsel model iyi uyum göstermiştir (CFI = .966, RMSEA = .059). Faktör

yüklerinin eşitlendiği metrik model, uyumu bozmamıştır ($\Delta\chi^2(31) = 20.73$, $p = .919$, $\Delta CFI = .001$). Kesişimlerin de eşitlendiği ölçek modelinde ki-kare farkı anlamlı çıkmıştır ($\Delta\chi^2(31) = 51.13$, $p = .013$). Buna karşılık CFI değişmemiş ($\Delta CFI = .000$), RMSEA ise azalmıştır ($\Delta RMSEA = -.001$). Ki-kare testinin örneklem büyüklüğüne duyarlılığı dikkate alınarak $\Delta CFI \leq .01$ ölçütüne göre ölçek değişmezliğinin sağlandığı kabul edilmiştir (Chen, 2007) (Tablo 7). Buna göre ölçek puanları kadın ve erkek öğrenciler arasında karşılaştırılabilir niteliktedir.

Tablo 7. Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliği Sonuçları

Model	χ^2	sd	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	$\Delta\chi^2$ (Δsd)	p	ΔCFI
Biçimsel	1859.77	1048	.966	.963	.059	.079			
Metrik	1860.21	1079	.967	.966	.057	.079	20.73 (31)	.919	.001
Ölçek	1887.96	1110	.967	.967	.056	.079	51.13 (31)	.013	.000

Not.. Theta parametrelemesi ve Wu ile Estabrook'un sıralı veriler için önerdiği tanımlama yöntemi kullanılmıştır. $\Delta\chi^2$ değerleri Satorra'nın ölçeklendirilmiş fark testine dayanmaktadır. Erkek grubunda boş kalan kategoriler nedeniyle "Tamamen katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" kategorileri bütün maddelerde birleştirilmiştir.

Rasch Analizi

Rasch kısmi puan modeli sonuçları Tablo 8'de özetlenmiştir. Motivasyon Yoğunluğu boyutunda bütün maddelerin infit (0.78–1.12) ve outfit (0.74–1.20) değerleri kabul aralığında kalmıştır. Eşikler sıralıdır ve artıkların ilk özdeğeri (1.90) ikinci bir boyuta işaret etmemiştir. Bu boyutta kişi ayırma güvenirliği .81 bulunmuştur. Araçsal Yönelim boyutunda da maddelerin uyum değerleri kabul aralığındadır (0.62–0.97) ve tek boyutluluk sağlanmıştır (ilk özdeğer 1.66). Fakat bu boyutta kişi ayırma güvenirliği düşük çıkmıştır (.55). Bunun başlıca sebebi, dört maddelik bu boyutta 66 öğrencinin bütün maddelere "Tamamen katılıyorum" yanıtını vererek tavan puan almasıdır.

Arapça Öğrenme İsteği ve Tutumu boyutunda kişi ayırma güvenirliği yüksektir (.92). Ters maddelerden 13 (Arapça öğrenmek

için önceden sahip olduğum isteklerim yok oluyor) ve 20. maddelerin infit (1.52 ve 1.52) ve outfit (1.67 ve 1.60) değerleri, 33. maddenin ise yalnızca outfit değeri (1.60; infit 1.47) 1.50 sınırını az farkla aşmıştır. 17. maddenin değerleri ise sınırın hemen altında kalmıştır (1.47 ve 1.45). Artıkların ilk özdeğeri 2.25'tir. Uyum sınırını aşan maddelerin ters ifadeli olması, DFA'da tespit edilen ters madde yöntem etkisinin Rasch analizine de yansıdığına işaret eder. Değerler ölçümü bozucu kabul edilen 2.0 sınırının altında kaldığından maddeler ölçekte tutulmuştur (Linacre, 2002b). 3 ve 12. maddelerde ikinci eşik birinciden düşük bulunmuştur. Bu durum "Katılıyorum" kategorisinin mezkûr maddelerde çok az kullanıldığını, yani dörtlü derecelendirmenin olumlu yöne yığılmış maddelerde tam olarak işlemediğini gösterir (Linacre, 2002a). Sonuç olarak Rasch bulguları, üç faktörlü yapının her boyutunun büyük ölçüde tek boyutlu bir ölçme sağladığını desteklemiştir.

Tablo 8. Rasch Kısmi Puan Modeli Sonuçları (N = 444)

Madde	Konum (logit)	Infit MNSQ	Outfit MNSQ	Madde	Konum (logit)	Infit MNSQ	Outfit MNSQ
Motivasyon Yoğunluğu (kişi ayırma güvenirliği = .81; artıkların ilk özdeğeri = 1.90)							
7	−0.13	0.78	0.74	23	0.69	0.87	0.89
8t	0.79	1.08	1.16	24t	0.51	0.84	0.85
14t	1.12	1.12	1.20	28	0.89	0.80	0.80
19	0.87	0.98	1.04	29t	−0.17	0.82	0.81
21	0.99	0.91	0.92	31t	0.94	0.93	0.93
Arapça Öğrenme İsteği ve Tutumu (kişi ayırma güvenirliği = .92; artıkların ilk özdeğeri = 2.25)							
2	0.19	0.78	0.78	17	2.30	1.47	1.45
3t*	−0.03	0.90	0.71	18	0.26	0.73	0.65
4t	0.48	0.81	0.74	20t	2.71	1.52	1.60
5	0.31	0.67	0.60	22t	0.75	0.66	0.62
6	−1.20	0.96	0.78	25t	1.40	1.07	1.03
10	−0.23	0.71	0.60	27	0.69	0.69	0.65
11	−0.24	0.71	0.53	30	1.43	1.33	1.35
12t*	−0.52	0.93	0.74	32	0.50	0.62	0.56
13t	1.28	1.52	1.67	33t	1.83	1.47	1.60
15t	0.50	0.90	0.84	34t	0.77	0.78	0.72
Araçsal Yönelim (kişi ayırma güvenirliği = .55; artıkların ilk özdeğeri = 1.66)							
1	1.62	0.94	0.97	16	−0.21	0.72	0.71
9	−0.24	0.68	0.62	26	0.89	0.76	0.80

Not.. Konum = madde güçlüğü (yüksek değer, maddeye katılmanın daha güç olduğunu gösterir); t = ters madde; * = eşikleri sıralı olmayan madde. Kişi ayırma güvenirliği uç puan almayan kişiler üzerinden hesaplanmıştır.

Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırmalar

Ölçek değişmezliği sağlandığı için kadın ve erkek öğrencilerin puanları doğrudan karşılaştırılmıştır. Cinsiyete göre hiçbir boyutta anlamlı fark bulunmamıştır (bütün $p > .66$, $d \leq 0.05$). Yaş gruplarına göre Motivasyon Yoğunluğu (Welch $F(4, 89.5) = 11.15$, $p < .001$, $\eta^2 = .085$) ile İstek ve Tutum ($F(4, 91.8) = 6.37$, $p < .001$, $\eta^2 = .040$) puanları farklılaşmıştır. Games-Howell testine göre 20–25 yaş grubunun motivasyon yoğunluğu (2.69) 16–20 (2.95), 30–40 (2.99) ve 40 ve üstü (3.10) gruplarından, istek ve tutum puanı (3.16) ise 25–30 (3.44) ve 40 ve üstü (3.49) gruplarından düşük çıkmıştır. Araçsal Yönelimde yaşa göre fark görülmemiştir ($p = .515$). Toplam puanda da yaşa göre fark bulunmuş ($F(4, 91.0) = 6.38$, $p < .001$, $\eta^2 = .046$), 20–25 yaş grubunun puanı (3.02) 25–30 (3.27), 30–40 (3.22) ve 40 ve üstü (3.32) gruplarından düşük çıkmıştır.

Sınıf düzeyi karşılaştırması, sınıf yapısı programlar arasında farklılık gösterdiği için yalnızca ilahiyat programındaki öğrencilerle ($n = 417$) yapılmıştır. En belirgin fark Motivasyon Yoğunluğu boyutunda görülmüştür ($F(4, 131.7) = 9.02$, $p < .001$, $\eta^2 = .075$). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin motivasyon yoğunluğu (2.99) ikinci (2.80) ve dördüncü sınıf (2.66) öğrencilerinden, birinci sınıf öğrencilerininki (2.98) ise dördüncü sınıf öğrencilerinden yüksek bulunmuştur. Araçsal Yönelimde birinci sınıf öğrencilerinin puanı (3.45) hazırlık (3.16), ikinci (3.14) ve dördüncü sınıf (3.08) öğrencilerinden yüksektir ($F(4, 135.1) = 3.66$, $p = .007$, $\eta^2 = .031$). İstek ve Tutum boyutunda sınıflar arasında anlamlı fark çıkmamıştır ($p = .058$). Yaş ile sınıf düzeyi birbiriyle ilişkili olduğundan iki değişken birlikte de incelenmiştir. Motivasyon yoğunluğu için her iki değişkenin etkisi, diğeri kontrol edildiğinde de anlamlı kalmıştır (sınıf $F(4, 408) = 6.41$, yaş $F(4, 408) = 7.77$, her ikisi $p < .001$).

Lise türüne göre yalnızca Araçsal Yönelimde fark bulunmuştur ($F(2, 78.8) = 5.20$, $p = .008$, $\eta^2 = .029$). İmam hatip lisesi mezunlarının araçsal yönelim puanı (3.23) meslek lisesi mezunlarınınkinden (2.85) yüksektir. İlahiyat ve İslami ilimler öğrencileri arasında hiçbir boyutta fark görülmemiştir (bütün $p > .22$). Bulgular Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9. Alt Boyut Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Değişken	Grup	n	MY	İT	AY	Toplam
Cinsiyet	Kadın	321	2.83 (0.49)	3.24 (0.52)	3.17 (0.58)	3.11 (0.46)
	Erkek	123	2.85 (0.51)	3.23 (0.51)	3.17 (0.63)	3.11 (0.47)
	Test		t = 0.44 p = .663	t = −0.22 p = .825	t = 0.09 p = .929	t = 0.01 p = .991
Yaş	16–20	134	2.95 (0.47)	3.24 (0.51)	3.23 (0.61)	3.15 (0.44)
	20–25	216	2.69 (0.50)	3.16 (0.54)	3.16 (0.57)	3.02 (0.49)
	25–30	34	2.97 (0.54)	3.44 (0.49)	3.21 (0.69)	3.27 (0.46)
	30–40	36	2.99 (0.34)	3.36 (0.42)	3.08 (0.48)	3.22 (0.35)
	40 ve üstü	24	3.10 (0.37)	3.49 (0.32)	3.06 (0.66)	3.32 (0.31)
	Test		F = 11.15 p < .001 η^2 = .085	F = 6.37 p < .001 η^2 = .040	F = 0.82 p = .515	F = 6.38 p < .001 η^2 = .046
Sınıf (ilahiyat)	Hazırlık	134	2.99 (0.47)	3.27 (0.52)	3.16 (0.60)	3.17 (0.45)
	Birinci	44	2.98 (0.51)	3.35 (0.49)	3.45 (0.55)	3.25 (0.46)
	İkinci	104	2.80 (0.50)	3.27 (0.52)	3.14 (0.62)	3.12 (0.47)
	Üçüncü	33	2.75 (0.52)	3.27 (0.59)	3.23 (0.56)	3.11 (0.52)
	Dördüncü	102	2.66 (0.43)	3.12 (0.49)	3.08 (0.52)	2.98 (0.42)
	Test		F = 9.02 p < .001 η^2 = .075	F = 2.35 p = .058	F = 3.66 p = .007 η^2 = .031	F = 4.23 p = .003 η^2 = .036
Lise türü	İmam Hatip	287	2.86 (0.50)	3.27 (0.51)	3.23 (0.56)	3.15 (0.45)
	Anadolu	124	2.81 (0.51)	3.17 (0.54)	3.13 (0.60)	3.06 (0.48)
	Meslek	32	2.77 (0.49)	3.18 (0.51)	2.85 (0.68)	3.02 (0.45)
	Test		F = 0.64 p = .527	F = 1.75 p = .181	F = 5.20 p = .008 η^2 = .029	F = 2.06 p = .133

Not.. Değerler ortalama (standart sapma) olarak verilmiştir; puanlar madde ortalamasıdır (1–4). MY = Motivasyon Yoğunluğu; İT = Arapça Öğrenme İsteği ve Tutumu; AY = Araçsal Yönelim. Cinsiyet için Welch t-testi, diğer değişkenler için Welch tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Sınıf karşılaştırması yalnızca

ilahiyat programı öğrencileriyle (n = 417) yapılmıştır. Fen lisesi mezunu tek öğrenci lise türü karşılaştırmasına alınmamıştır.

Tartışma

Bu çalışmada Doğan'ın (2009) AMTB'den Türkçeye uyarladığı 34 maddelik motivasyon formunun Arapça öğretimine uyarlanmış sürümünü, ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde okuyan 444 öğrencinin verisiyle ele aldık. Bulgular Doğan'ın (2009) çalışmasıyla karşılaştırıldığında benzerlikler ve ayrışmalar görülmektedir. Karşılaştırmada iki çalışma arasındaki farklar dikkate alınmalıdır. Doğan'ın örneklemi bir üniversitenin yabancı diller bölümünde İngilizce hazırlık sınıfında okuyan 561 öğrenciden oluşur ve müellif formu beşli derecelendirmeyle uygulamıştır (Doğan, 2009). Bu çalışmanın örneklemi ise hazırlıktan dördüncü sınıfa kadar bütün sınıflardaki ilahiyat öğrencilerini kapsar ve form dörtlü derecelendirmeyle uygulanmıştır.

İlk karşılaştırma ölçeğin boyut yapısıyla ilgilidir. Doğan dört alt boyutu kuramsal olarak tanımlamış, fakat bu yapıyı faktör analiziyle sınamamış ve geçerlik için uzman görüşüyle yetinmiştir (Doğan, 2009). Müellifin raporladığı alt boyut korelasyonları da iki boyutun birbirine yakınlığına işaret eder. İngilizce öğrenme isteği ile İngilizce öğrenmeye karşı tutum arasındaki korelasyon .825'tir. Bu değer, motivasyon yoğunluğunun bu iki boyutla korelasyonlarından (.639 ve .619) ve araçsal yönelimin diğer boyutlarla korelasyonlarından (.392–.653) yüksektir (Doğan, 2009). Bu çalışmada aynı iki boyut arasındaki gözlenen korelasyon .90, gizil korelasyon .99 bulunmuştur. Diğer korelasyonlar ise Doğan'ın değerlerine yakın çıkmıştır (motivasyon yoğunluğu ile öğrenme isteği .71, tutum .67; araçsal yönelim ile diğer boyutlar .35–.56). Her iki çalışmada da en yüksek korelasyon aynı iki boyut arasındadır. Faktör analizleri, Doğan'ın verilerinde de görülen bu yakınlığın Arapça bağlamında iki boyutu birbirinden ayırt edilemez hâle getirdiğini göstermiştir.

Bu birleşme Gardner'ın kuramıyla çelişmez. Zira Gardner öğrenme isteği, motivasyon yoğunluğu ve öğrenmeye karşı tutumu tek bir motivasyon bileşiğinin parçaları olarak tanımlar ve bu alt ölçeklerin toplamını motivasyon puanı olarak kullanır (Gardner, 1985b). İlahiyat öğrencileri için Arapça, dinî metinlere erişimin ve mesleki yeterliğin temel aracıdır. Bu sebeple kanaatimizce bu öğrencilerde Arapçayı öğrenmeyi istemek ile Arapça öğrenmekten hoşlanmak arasındaki sınır, İngilizce hazırlık sınıfındaki öğrencilere göre daha belirsizdir. Formun Arapça sürümünde iki boyutun tek bir alt ölçek olarak puanlanmasını önermemizin sebebi budur. Doğan'ın raporlamadığı bir başka husus, ters maddelerdeki yöntem etkisidir. Müellif ters maddeleri yeniden kodlayarak puanlamaya katmış, bu maddelerin ayrı bir varyans kaynağı oluşturup oluşturmadığını incelememiştir. Bu çalışmada DFA ve Rasch analizi, olumsuz ifadeli maddelerin ortak bir yöntem varyansı taşıdığını birlikte göstermiştir.

Güvenirlik katsayıları Doğan'ın bulgularıyla uyumludur ve dört boyuttan üçünde daha yüksektir. Doğan motivasyon yoğunluğu, öğrenme isteği, tutum ve araçsal yönelim için sırasıyla .70, .79, .87 ve .74 alfa değerleri bildirmiştir (Doğan, 2009). Bu çalışmada aynı boyutlar için .83, .88, .91 ve .72 değerleri elde edilmiştir. Doğan'ın pilot çalışmada 34 maddenin tamamı için bildirdiği .91 değeri (Doğan, 2009, s. 44) bu çalışmada .95'tir. Derecelendirme sayısı azaldığında alfa katsayısının düşmesi beklenir. Buna rağmen katsayıların yükselmesi, Arapça sürümde maddelerin daha tutarlı yanıtlandığını gösterir. İki çalışmada da en düşük katsayının araçsal yönelim boyutunda görülmesi, kanaatimizce dört maddelik bu boyutun kısa olmasından ve 1. maddenin (başkalarının saygısını kazanma) iş ve kariyerle ilgili diğer üç maddeden içerik bakımından ayrışmasından kaynaklanır. 1. maddenin bu çalışmada boyutun en düşük yükünü vermesi ve Rasch analizinde en güç madde olması bu yorumu destekler.

Farklı derecelendirmeler kullanıldığı için iki çalışmanın ortalamaları doğrudan karşılaştırılamaz. Ortalamalar alınabilecek en yüksek puanın yüzdesine dönüştürüldüğünde Doğan'ın örnekleminde toplam puan %68 (5 üzerinden 3.72), bu çalışmada %70 (4 üzerinden 3.11) düzeyindedir (Doğan, 2009, s. 47). Boyutların sıralaması ise farklıdır. Doğan'ın örnekleminde en yüksek puan araçsal yönelim boyutunda (4.04, %76), en düşük puan motivasyon yoğunluğu boyutunda (3.38, %60) elde edilmiştir. Öğrenme isteği (3.74, %69) ve tutum (3.68, %67) bu iki boyut arasında kalmıştır (Doğan, 2009). Bu çalışmada en düşük puan yine motivasyon yoğunluğunda görülmüştür (2.84, %61). En yüksek puanlar ise araçsal yönelimde (3.17, %72) değil, öğrenme isteği (3.21, %74) ve tutum (3.27, %76) boyutlarında çıkmıştır. Yani iki çalışmada da öğrencilerin dili öğrenmeye yönelik istek ve tutumları, bunun için harcadıkları çabanın üzerindedir. Doğan'ın örneklemindeki öğrenciler İngilizceyi daha çok mesleki ve akademik yarar için öğrenirken, ilahiyat öğrencilerinde Arapçanın kendisine yönelik istek ve tutum araçsal beklentilerin önüne geçmiştir. Doğan Türkiye'de İngilizcenin hem öğrenim hem iş hayatı bakımından doğrudan karşılığı olduğunu ve öğrencilerin bunun bilincinde olduğunu ifade eder (Doğan, 2009). Kanaatimizce ilahiyat öğrencilerinin Arapçaya yönelimi, iş piyasasındaki karşılığından ziyade dinî metinlere erişim amacıyla ilişkilidir. Ajape ve arkadaşlarının (2015) Nijeryalı Arapça öğrencilerinde araçsallık düzeyini düşük bulması da Arapçanın bu öğrenciler için araçsal bir dil olarak öne çıkmadığına işaret eder.

Demografik bulgular Doğan'ın bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Doğan lise türüne göre toplam puanda ve araçsal yönelim boyutunda fark bulmamış, motivasyon yoğunluğunda ise bazı lise türleri arasında fark tespit etmiştir (Doğan, 2009). Bu çalışmada lise türüne göre motivasyon yoğunluğunda fark çıkmamış, yalnızca araçsal yönelimde imam hatip lisesi mezunlarının puanı

meslek lisesi mezunlarınınkinden yüksek bulunmuştur. Kanaatimizce imam hatip lisesi mezunlarının Arapçayla ortaöğretimde tanışmış olmaları ve meslek tercihlerini din hizmetleri alanında daha erken yapmış olmaları bu farkı açıklayabilir. Doğan'ın örneklemi yalnızca hazırlık sınıfından oluştuğu için sınıf düzeyine göre bir karşılaştırma yapılamamıştır. Bu çalışmada motivasyon yoğunluğu hazırlık sınıfından üst sınıflara doğru azalmıştır. Hazırlık sınıfında Arapça haftalık ders saatinin büyük kısmını oluştururken lisans programında Arapçayla temas azalır. Fakat bu yorum kesitsel verilerle sınanamaz. Arapçaya yönelik istek ve tutum ise sınıflar arasında büyük ölçüde benzer çıkmıştır. Yani öğrencilerin Arapçaya bakışı sınıflar arasında değişmemekte, Arapça için harcadıkları çaba azalmaktadır. Cinsiyete göre fark bulunmaması, ölçme değişmezliği sağlandığı için iki grubun benzer düzeyde olduğu biçiminde yorumlanabilir. Doğan ise cinsiyete göre bir karşılaştırma raporlamamıştır. Bu bulgu, kız öğrencilerin motivasyonunu erkeklerden yüksek bulan Kaya (2017) ve Anandi (2021) ile örtüşmemektedir.

Rasch analizi klasik test kuramına dayalı bulguları büyük ölçüde desteklemiştir. Her boyutta maddelerin çoğu modelle uyumludur. Uyum sınırını az farkla aşan maddelerin ters ifadeli olması, ters madde yöntem etkisini farklı bir yöntemle teyit eder. 20. maddenin (Arapça dışında diğer derslere/konulara daha fazla zaman ayırmayı tercih ederim) DFA'daki düşük yükü ve Rasch analizindeki uyumsuzluğu ayrıca dikkat çeker. İlahiyat programında tefsir, hadis ve fıkıh gibi dersler de Arapça metinlerle yürütülür. Bu sebeple kanaatimizce "diğer derslere zaman ayırmak" ifadesi ilahiyat öğrencileri için Arapçadan uzaklaşma anlamı taşımaz ve madde, Arapçaya ilgisizlikten ziyade diğer derslerin yükünü yansıtabilir. 6. madde (Keşke Arapçayı daha akıcı konuşabilsem) ise klasik metinleri okuma hedefinden çok konuşma akıcılığını yoklar. Ölçeğin en yüksek ortalamalı maddesi olması (3.70) ve erkek grubunda

“Tamamen katılmıyorum” seçeneğinin hiç kullanılmaması, bu maddenin ilahiyat öğrencilerini yeterince ayırt etmediğini düşündürür. Araçsal Yönelim boyutundaki tavan etkisi ve düşük kişi ayırma güvenirliği ise bu boyutun yüksek puanlı öğrencileri birbirinden ayırt etmekte yetersiz kaldığını gösterir.

Çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Veriler çevrim içi form ve kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla toplanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu ilahiyat programında okuyan (%93.9) kadın öğrencilerdir (%72.3). Yaş sorusundaki kategoriler (16–20, 20–25 vb.) sınır değerlerde çakıştığı için yaş karşılaştırmaları dikkatle yorumlanmalıdır. Ölçeğin zaman içindeki kararlılığı (test-tekrar test) ve Arapça başarı puanı gibi dış ölçütlerle ilişkisi incelenmemiştir. Uyarlama sürecinde maddelerdeki dil adı değiştirilmiş, ayrıca uzman görüşüne ya da bilişsel görüşmeye başvurulmamıştır.

Sonuç

Bu çalışmada Doğan’ın (2009) AMTB’den uyarladığı 34 maddelik formun Arapça öğretimine uyarlanmış sürümünü 444 ilahiyat ve İslami ilimler öğrencisinin verisiyle inceledik. Veri temizliğinin ardından açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, güvenirlik ve geçerlik analizleri, cinsiyete göre ölçme değişmezliği analizi, Rasch analizi ve demografik karşılaştırmalar yapılmıştır.

Form üç boyutlu bir yapı göstermiştir. Bu boyutlar Motivasyon Yoğunluğu (10 madde), Arapça Öğrenme İsteği ve Tutumu (20 madde) ve Araçsal Yönelimdir (4 madde). Kuramsal olarak ayrı tanımlanan öğrenme isteği ve tutum boyutları ayrışmamış, ters maddeler ise ortak bir yöntem varyansı taşımıştır. Maddelerin tamamı ölçekte tutulmuştur. Araçsal Yönelim dışındaki boyutların ve toplam puanın iç tutarlılık katsayıları Doğan’ın İngilizce hazırlık sınıfı örnekleminde bildirdiği değerlerden yüksek, Araçsal Yönelim boyutunun katsayısı (.72) ise Doğan’ın değerine

(.74) yakın bulunmuştur. Ölçek değişmezliği kadın ve erkek öğrenciler arasında sağlanmıştır. Motivasyon yoğunluğu hazırlık ve birinci sınıfta dördüncü sınıfa göre yüksek çıkmış, Arapçaya yönelik istek ve tutum ise sınıf düzeyine göre farklılaşmamıştır. Doğan'ın örnekleminde araçsal yönelim en yüksek puanlı boyut iken bu çalışmada en yüksek puanlar istek ve tutum boyutlarında görülmüştür.

Ölçüt geçerliği için formun Arapça öz değerlendirme anketiyle ilişkisinin incelenmesi, 20. maddenin ilahiyat öğrencileri için yeniden ifade edilmesi ve Araçsal Yönelim boyutuna Arapçanın mesleki ve akademik yararlarını daha ayırt edici biçimde yoklayan maddeler eklenmesi formun Arapça sürümü için atılabilecek somut adımlardır. Elde edilen bulgulara göre Arapça öğretimine uyarlanan form, ilahiyat ve İslami ilimler öğrencilerinde üç alt boyut puanı ve 34 maddelik toplam puan üzerinden kullanılabilir.

Kaynakça

Abushihab, E. F., Alkhateeb, H. M., Alkhateeb, R. H., & Alkhateeb, B. H. (2025). Motivation and attitudes toward learning Arabic as a second language: A study of Arab-American and Arab-expatriate middle school students in the U.S. and Qatar. *Dibon Journal of Languages, 1*(1), 3-23. doi:10.64169/djl.32

Ajape, K. O., Mamat, A., & Azeez, Y. A. (2015). Students' motivation and attitude towards the learning of Arabic language: A case study of Arabic students in Nigerian universities. *International Journal of Economics and Financial Issues, 5*(Special Issue), 122-127.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 343-361. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/article/37170 adresinden alındı

Akmeşe, S. (2019). *İlahiyat fakültesi Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça dersine ait tutumları ve kaygıları üzerine bir inceleme (Marmara Üniversitesi örneği 2017-2018).* Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.

Altun, A. (2019). Osmanlı medreselerinde Arapça öğretimi ve günümüz Arapça öğretimine etkisi. *Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 109-134. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ayad/article/703264 adresinden alındı

Anandi, R. P. (2021). Students' attitude and motivation towards Arabic language. *International Journal of Arabic Language Teaching, 3*(2), 133-148. doi:10.32332/ijalt.v3i02.3804

Atay, D., & Kurt, G. (2010). The socio-educational model of second language acquisition: The Turkish context. *Procedia – Social*

and Behavioral Sciences, 2(2), 3088-3093. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.470

Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (B.E.F. örneği).* Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi.

Bond, T. G., & Fox, C. M. (2015). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences* (3 b.). Routledge.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2 b.). The Guilford Press.

Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 14*(3), 464-504. doi:10.1080/10705510701301834

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 b.). Lawrence Erlbaum Associates.

Demir, D. (2022). An evaluation of attitudes and motivation of students learning Turkish as a foreign language. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(28), 408-420. doi:10.29000/rumelide.1132576

DiStefano, C., & Morgan, G. B. (2014). A comparison of diagonal weighted least squares robust estimation techniques for ordinal data. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 21*(3), 425-438. doi:10.1080/10705511.2014.915373

Doğan, Ö. (2009). *İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeylerinin belirlenmesi.* Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching, 31*(3), 117-135. doi:10.1017/S026144480001315X

Dursun, İ., & Alnıaçık, Ü. (2019). Likert ölçeklerinde etiketleme kararları: Kullanılan etiketler ölçüm sonuçlarına etkiler mi? *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(33), 148-196. doi:10.14520/adyusbd.549447

Dündar, A. İ. (2020). İlahiyat fakültesi Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Kocaeli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği). *Kocaeli İlahiyat Dergisi, 4*(1), 85-100.

Düzgün, G., & Kırkıç, K. A. (2023). Arapça Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (AÖYMÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 19*(2), 370-387. doi:10.17244/eku.1289743

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50. doi:10.1177/002224378101800104

Games, P. A., & Howell, J. F. (1976). Pairwise multiple comparison procedures with unequal N's and/or variances: A Monte Carlo study. *Journal of Educational Statistics, 1*(2), 113-125. doi:10.3102/10769986001002113

Gardner, R. C. (1985a). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* Edward Arnold.

Gardner, R. C. (1985b). *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical report.* University of Western Ontario.

Gardner, R. C. (2004). *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB research project (English version).* University of Western Ontario.

Garland, R. (1991). The mid-point on a rating scale: Is it desirable? *Marketing Bulletin, 2*, 66-70.

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science, 43*(1), 115-135. doi:10.1007/s11747-014-0403-8

Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika, 30*(2), 179-185. doi:10.1007/BF02289447

Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim.* Beykent Üniversitesi Yayınları.

Kaya, M. (2017). Arapça öğreniminde motivasyonun rolü: Atatürk Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(3), 985-1006.

Kömürcü, A. (2015). İlahiyat fakültesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (D.Ü.İ.F. örneği). *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(3), 119-140. doi:10.18026/cbusos.24526

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Pergamon.

Linacre, J. M. (2002a). Optimizing rating scale category effectiveness. *Journal of Applied Measurement, 3*(1), 85-106.

Linacre, J. M. (2002b). What do infit and outfit, mean-square and standardized mean? *Rasch Measurement Transactions, 16*(2), 878.

Mair, P., & Hatzinger, R. (2007). Extended Rasch modeling: The eRm package for the application of IRT models in R. *Journal of Statistical Software, 20*(9), 1-20. doi:10.18637/jss.v020.i09

Marsh, H. W. (1996). Positive and negative global self-esteem: A substantively meaningful distinction or artifactors? *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(4), 810-819. doi:10.1037/0022-3514.70.4.810

Masters, G. N. (1982). A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika, 47*(2), 149-174. doi:10.1007/BF02296272

McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment.* Lawrence Erlbaum Associates.

Meade, A. W., & Craig, S. B. (2012). Identifying careless responses in survey data. *Psychological Methods, 17*(3), 437-455. doi:10.1037/a0028085

Sari, L. I. (2020). Second/foreign language learning from the socio-psychological perspective and the implications in language classroom. *International Conference on Science and Education and Technology (ISET 2019)* (s. 410-416). Atlantis Press.

Satorra, A. (2000). Scaled and adjusted restricted tests in multi-sample analysis of moment structures. *Innovations in*

multivariate statistical analysis (s. 233-247). içinde Kluwer Academic Publishers.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7 b.). Pearson.

Taie, M., & Afshari, A. (2015). A critical review on the socio-educational model of SLA. *Theory and Practice in Language Studies, 5*(3), 605-612. doi:10.17507/tpls.0503.21

Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu.* Türk Psikologlar Derneği.

Uçar, H., & Şen, M. (2015). Osmanlının son, Cumhuriyetin ilk eğitim müfredatında Arapça öğretimi. *İlahiyat Araştırmaları Dergisi, (4)*, 93-106.

Uçar, Recep. (2013). İlahiyat fakültelerinde okutulan Arapça dersine karşı tutum ölçeği geliştirme çalışması; *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2), 127-144.

Wu, H., & Estabrook, R. (2016). Identification of confirmatory factor analysis models of different levels of invariance for ordered categorical outcomes. *Psychometrika, 81*(4), 1014-1045. doi:10.1007/s11336-016-9506-0

Zumbo, B. D., Gadermann, A. M., & Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of coefficient alpha and theta for Likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods, 6*(1), 21-29. doi:10.22237/jmasm/1177992180

Ek: Arapça Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Motivasyon Ölçeği

Yönerge: Aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katıldığınızı 1 (Tamamen katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Katılıyorum) ve 4 (Tamamen katılıyorum) seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.

Tablo 10. Ölçek Maddeleri ve Alt Boyutları

No	Madde	Boyut	AMTB
1	Arapça öğrenmek önemlidir çünkü Arapça bilirsem diğer insanlar bana daha fazla saygı duyarlar.	AY	79
2	Arapçayı mümkün olduğunca daha iyi öğrenmeyi planlıyorum.	TU	70
3t	Arapçadan nefret ediyorum.	TU	18
4t	Bence Arapça öğrenmek sıkıcıdır.	TU	82
5	Arapçayı her yönüyle öğrenmek istiyorum.	İS	9
6	Keşke Arapçayı daha akıcı konuşabilsem.	İS	92
7	Gördüğüm ve duyduğum Arapça ifadelerin tümünü anlamaya gayret ederim.	MY	13
8t	Arapça öğretmenimden geri aldığımda ödevlerimi kontrol etmek istemem.	MY	8
9	Arapça öğrenmek önemlidir çünkü ileride kariyerim için gereklidir.	AY	15
10	Arapça öğrenmek gerçekten güzel bir şeydir.	TU	6
11	Arapçayı mümkün olan en iyi şekilde öğrenmek istiyorum.	İS	51
12t	Arapça öğrenmek zaman kaybıdır.	TU	62
13t	Arapça öğrenmek için önceden sahip olduğum isteklerim yok oluyor.	İS	61
14t	Arapça öğretmenlerim bir şeyi açıkladıklarında anlamazsam dikkatim dağılır ve dinlememeye başlarım.	MY	67
15t	Arapça öğrenmek hayatımda önemli bir amaç değildir.	İS	17
16	Arapça öğrenmek önemlidir çünkü bu sayede daha eğitimli bir kişi olurum.	AY	35
17	Bana kalsa bütün zamanımı Arapça öğrenmeye ayırırım.	İS	29
18	Mümkün olduğunca daha fazla Arapça öğrenmeyi istiyorum.	İS	73
19	Hemen hemen her gün Arapça çalışarak bu konuda güncel kalırım.	MY	33

No	Madde	Boyut	AMTB
20t	Arapça dışında diğer derslere/konulara daha fazla zaman ayırmayı tercih ederim.	TU	38
21	Arapça çalışırken dikkat dağıtan şeyleri görmezden gelirim ve işime odaklanırım.	MY	96
22t	Dürüst olmak gerekirse Arapça öğrenmeye karşı gerçekten bir isteğim yok.	İS	81
23	Arapça dersimde bir şeyi anlamadığımda her zaman öğretmenimden yardım isterim.	MY	56
24t	Arapça ödevlerimi mümkün olduğunca ertelerim.	MY	44
25t	Bazen Arapça dersini bırakmayı hayal ederim.	İS	37
26	Arapça öğrenmek önemlidir çünkü iyi bir iş bulmak için gereklidir.	AY	59
27	Arapça öğrenmeyi gerçekten seviyorum.	TU	26
28	Arapça öğrenmek için gerçekten çok çaba harcıyorum.	MY	77
29t	Arapça dersinde bana verilen geribildirimlere pek dikkat etmem.	MY	3
30	Arapça, öğrenim hayatımın önemli bir bölümünü oluşturur.	TU	47
31t	Arapçanın daha karmaşık yönlerini anlamaya çalışmam.	MY	87
32	Arapça öğrenmek hoşuma gidiyor.	TU	88
33t	Arapçanın temellerinden daha fazlasını öğrenmek için çok istek duymuyorum.	İS	99
34t	Bu bölümü bitirdiğim zaman Arapça çalışmayı bırakacağım çünkü Arapçaya karşı bir ilgi duymuyorum.	TU	100

Not.. MY = Motivasyon Yoğunluğu (7, 19, 21, 23, 28, 8t, 14t, 24t, 29t, 31t); İS = Arapça Öğrenme İsteği (5, 6, 11, 17, 18, 13t, 15t, 22t, 25t, 33t); TU = Arapça Öğrenmeye Karşı Tutum (2, 10, 27, 30, 32, 3t, 4t, 12t, 20t, 34t); AY = Araçsal Yönelim (1, 9, 16, 26). t = ters puanlanan madde (1 = 4, 2 = 3, 3 = 2, 4 = 1). AMTB = maddenin Gardner'ın (2004) İngilizce AMTB'sindeki numarası. Bu çalışmanın bulgularına göre İS ve TU maddeleri tek bir alt boyut (Arapça Öğrenme İsteği ve Tutumu, 20 madde) olarak puanlanır. Alt boyut puanları ilgili maddelerin ortalaması alınarak hesaplanır. Boyut ve AMTB sütunları uygulamada katılımcılara gösterilmez.

BÖLÜM 4

ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE DİNİ MOTİVASYON: İLAHİYAT ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ÖLÇEK ÇALIŞMASI

İSMAİL ERKEN[1]

Giriş

Arapça, İslam'ın temel kaynakları olan Kur'an ve hadisin dilidir. Namaz, dua ve zikir gibi ibadetlerin önemli bir kısmı Arapça ifa edilir; bu sebeple Arapça, anadili Arapça olmayan Müslümanlar için de gündelik dini pratiğin bir parçasıdır (Dede, 2025, s. 49; Al Shlowiy, 2019, s. 199). Fakat Arapça öğreniminin dini hayat üzerindeki etkisinin hangi boyutlarda ve hangi koşullarda ortaya çıktığı, özellikle yükseköğretim düzeyinde sınırlı ölçüde araştırılmıştır (Hasyim vd., 2025, s. 3).

Türkiye'de yüksek din öğretiminde Arapça öğretimi, Cumhuriyet'in erken döneminde bir süre kesintiye uğramış, 1949'da Ankara İlahiyat Fakültesi'nin, ardından imam hatip okullarının açılmasıyla yeniden başlamıştır (Altun, 2019; Kömürcü, 2015; Uçar & Şen, 2015). Günümüzde ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde hazırlık ve sonraki sınıflarda verilen Arapça eğitiminin temel amacı,

[1] Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-4327-4496

öğrencilere İslami ilimlerde derinleşebilecekleri ve klasik kaynakları inceleyebilecekleri dilsel yetkinliği kazandırmaktır. Bu bağlamda ilahiyat öğrencilerinin Arapça öğrenme motivasyonu, dil eğitimini ve din eğitimini birlikte ilgilendiren bir konudur.

Bu çalışmada Arapça öğrenme motivasyonunun dini boyutlarını ölçen on maddelik bir anketin yapısını ilahiyat öğrencilerinden oluşan bir örneklemde inceledik ve motivasyon puanlarını demografik değişkenlere göre karşılaştırdık. Kuramsal çerçeveyi, İslam ve Arapça öğretimi üzerine on iki çalışmanın tematik incelemesine ve dil öğrenme motivasyonu literatürüne dayandırdık.

Kuramsal Çerçeve ve Literatür

İncelenen Çalışmaların Sınıflandırılması

İncelenen on iki çalışma, yöntemsel nitelikleri bakımından üç grupta toplanabilir. Birinci grup, Arapçanın İslam içindeki konumunu teolojik, felsefi veya sosyodilbilimsel açıdan ele alan kuramsal ve derleme niteliğindeki beş çalışmadan oluşur. Bu grupta Dede (2025, s. 49) klasik İslam bilginlerinin görüşlerine dayanarak Arapçanın dilsel özelliklerini ve dinle irtibatını inceler, Şelbâye (2015, s. 90) ise Arapçanın ümmetin ortak dili olması gerektiğini savunur. Khalil (2025, ss. 160–163) Arapça eğitimini İslam eğitim felsefesi çerçevesinde ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik boyutlarıyla tartışır. Amar (2023, ss. 94–95) Arapça öğreniminin dini eğitimdeki işlevlerini betimsel olarak ortaya koymuştur. Al Shlowiy (2019, ss. 198–199) ise Asya-Pasifik bölgesinde Arapçanın din aracılığıyla nasıl korunduğunu tarihsel ve sosyodilbilimsel bir bakışla değerlendirmiştir.

İkinci grup, sahadan veri toplayan altı ampirik çalışmadan oluşur. Hasyim vd. (2025, ss. 3–4), Endonezya'da bir devlet üniversitesinde 35 öğrenciyle yedi odak grup görüşmesi, beş öğretim elemanı ve personelle görüşme ve bir dindarlık anketi kullanarak

nitel bir vaka çalışması yürütmüştür. Yul ve Andrian (2024, ss. 27–28) iki İslamî yükseköğretim kurumunun kurslarında gömülü teori yaklaşımıyla bir model geliştirmiş, Sarohmad ve Nasruddin (2026, ss. 43–44) ise bir pesantrende[2] 20 katılımcıyla aşkın fenomenolojik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Ma'arif ve Rosikh (2025, s. 266) bir ortaokulda, Akzam vd. (2021, ss. 626–627) ise bir "Arap köyü/kampı" programında nitel vaka çalışması yapmıştır. Al Qassem vd. (2025, s. 19) görüşme, anket ve metin analizine dayandığını belirtmiş, fakat veri toplama sürecini ayrıntılı biçimde raporlamamıştır.

Üçüncü grupta yer alan tek çalışma, Muthoifin ve Elbanna'nın (2025, ss. 98–100) PRISMA protokolüyle[3] Scopus'taki 313 kayıt arasından 2015-2024 dönemine ait 30 çalışmayı incelediği sistematik derlemedir. Bağlam açısından bakıldığında çalışmaların yedisi Endonezya'da, ikisi Türkiye'de yapılmıştır. İncelenen çalışmalar arasında Arapça ile dini hayat arasındaki ilişkiyi nicel ve yordayıcı bir desenle sınayan araştırma yoktur.

Dil Öğreniminde Motivasyon

Motivasyon, bireyi bir eylemi gerçekleştirmek için harekete geçiren ve davranışın yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen kaynaklardan biridir. Genellikle bireyin ilgi, keyif ve yeterlik ihtiyacından kaynaklanan içsel motivasyon ile ödül, not veya baskı gibi dış etkenlerden kaynaklanan dışsal motivasyon olarak iki ana kategoride ele alınır (Akbaba, 2006). Dil öğrenme motivasyonu araştırmalarında en sık başvurulan yaklaşımlardan biri Gardner'ın (1985) Sosyo-Eğitimsel modelidir. Bu modele göre motive olmuş bir öğrenci dili öğrenmek için çaba harcar (motivasyonel yoğunluk), bu amaca ulaşmayı arzular ve dil öğrenimine karşı olumlu tutum

[2] Endonezya'da geleneksel din eğitimi kurumu.
[3] Sistematik derlemeler ve meta-analizlerin şeffaf, eksiksiz ve standartlara uygun bir şekilde raporlanmasını sağlayan uluslararası bir rehberdir.

sergiler. Model, motivasyonu besleyen iki temel yönelim tanımlar: hedef dili konuşan toplulukla iletişim kurma ve onun kültürüyle bütünleşme isteğine dayanan bütünleştirici yönelim ile kariyer ve sınav başarısı gibi pratik faydalara dayanan araçsal yönelim. Gardner ve arkadaşlarının geliştirdiği Tutum ve Motivasyon Test Bataryası (AMTB), bu yapıları ampirik olarak ölçmek amacıyla oluşturulmuştur.

Dörnyei'nin (2009) İkinci Dil Motivasyonel Benlik Sistemi ise motivasyonu, öğrencinin ulaşmak istediği ideal dil kullanıcısı imajı ile mevcut durumu arasındaki farkı kapatma arzusuna dayandırır. Krashen'ın (1982) Duyuşsal Filtre Hipotezi de kaygı, özgüven ve motivasyon gibi duyuşsal etkenlerin, yüksek olduğunda dil girdisinin edinim mekanizmasına ulaşmasını engelleyen zihinsel bir bariyer oluşturduğunu ileri sürer. Türkiye'de Arapça öğreten öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerde "Arapça zor bir dildir" önyargısının öğrenciler arasında yaygın olduğu, bu önyargıyı hem gramerle başlayan öğretimin hem de dilin kendi yapısının beslediği belirtilmiştir (Erken, 2026, ss. 75–76). Bu bulgu, Arapça öğreniminde duyuşsal filtrenin göz ardı edilmemesi gerektiğini gösterir.

Bu kuramların ortak özelliği, motivasyonu bütünleşme, kariyer veya ideal benlik gibi seküler hedefler üzerinden açıklamalarıdır. Sarohmad ve Nasruddin (2026, ss. 40–41), bu modellerin inanç temelli öğrenme ortamlarında Arapça öğreniminin asıl itici gücü olan aşkın/dini motivasyonu gözden kaçırdığını ileri sürer. Arapça öğrenen Müslüman öğrenciler için hedef dil topluluğu Arap toplumlarıyla sınırlı kalmaz, ümmeti ve dini metin geleneğini de kapsar. Bu sebeple çalışmamızda Gardner'ın çerçevesini dini motivasyon boyutuyla genişletmeyi amaçladık.

Arapçanın İslam'ın Dili Olarak Statüsü

İncelenen çalışmaların ortak öncülü, Arapçanın dinin kaynaklarına erişim için gerekli bir dil olduğudur. Bu öncül üç farklı gerekçeyle temellendirilir. İlk gerekçe teolojiktir. Dede (2025, s. 50) ve Şelbâye (2015, ss. 89–90), Yusuf 12/2 ve Şuarâ 26/195 gibi âyetlere dayanarak Arapçanın vahiy dili olarak seçildiğini ileri sürer. Kur'ân'ın korunmuşluğu aracılığıyla fasih Arapçanın da dolaylı bir ilahi koruma altında bulunduğu görüşünü ise Dede (2025, s. 57) Hicr 15/9'a dayandırır. Dede (2025, ss. 49–50), Hz. Ömer'e atfedilen "Arapçayı öğrenin, çünkü o kişiliği artırır"(Hatib el-Bagdadi, 1983) sözünü ve İbn Cinnî'nin dinden sapmanın çoğunlukla Arapçadaki zayıflıktan kaynaklandığına dair değerlendirmesini (İbn Cinnî, 1952) aktararak dil öğrenimini akide ve ahlak inşasıyla doğrudan ilişkilendirmiştir.

İkinci gerekçe, ümmet ve kimlik eksenindedir. Şelbâye (2015, ss. 89–90) ve Amar (2023, ss. 95–96), Arapçayı farklı etnik kökenlerden gelen Müslümanları birleştiren ortak dil olarak konumlandırır. Al Shlowiy (2019, ss. 199, 207–208) aynı görüşü sosyodilbilimsel olarak temellendirmiştir; ona göre Asya-Pasifik'teki Arap olmayan Müslümanlar Arapçayı gündelik iletişimden çok ibadet ve kimlik için korumaktadır ve bu sebeple din, Arapçanın sürekliliğinin temel etkenidir. Üçüncü gerekçe felsefi ve epistemolojiktir. Khalil (2025, s. 148), Arapçayı ontolojik düzeyde hem bir dil hem de İslam düşünce geleneğinde bir kimlik, epistemolojik düzeyde eleştirel ve yorumlayıcı düşünmenin aracı, aksiyolojik düzeyde ise ahlaki değerlerin taşıyıcısı olarak tanımlar.

Bu kaynakların büyük kısmı normatif bir dil kullanır ve iddialarını ampirik veriyle sınamaz. Fakat Dede (2025, s. 51), Arapça bilinmeden dini bilgiye ulaşılamayacağını kastetmediğini, çevirilerin bilgiye erişimi önemli ölçüde kolaylaştırdığını da kabul etmiştir. Bu ayrım, Arapça bilgisi ile çeviri yoluyla edinilen dini bilgi arasındaki farkın ampirik olarak incelenmesini anlamlı kılar.

Arapça Öğrenimi ile Dini Hayat Arasındaki İlişki

Ampirik çalışmaların tamamı Arapça öğrenimi ile dini hayat arasında olumlu bir ilişki bildirmiştir; fakat hiçbiri bu ilişkinin yönünü ve büyüklüğünü istatistiksel olarak test etmemiştir. Konuya en yakın çalışma, üniversite öğrencileriyle yürütülmüş olması sebebiyle Hasyim vd.'nin (2025, ss. 5–6, 8–9) araştırmasıdır. Glock ve Stark'ın ritüel, inanç, bilgi ve tecrübe boyutlarından oluşan dindarlık modelini esas alan çalışmada, öğrencilerin %92'si Arapça öğreniminin ibadetlere aktif katılımlarıyla bağlantılı olduğunu belirtmiş, %8'i ise böyle bir etki algılamamıştır. Katılımcıların %99'u iman esaslarına güçlü bir bağlılık bildirmiş, %96'sı dini etkinlikler aracılığıyla Müslüman topluluğa bağlı hissettiğini ifade etmiştir. Tecrübe boyutunda ise öğrenciler Arapça öğrenimini hayatın amacını anlamayla ilişkilendirmiştir. Yazarlar örneklemin küçük olduğunu, verilerin öz bildirime dayandığını ve nedensel bir çıkarım yapılamayacağını kabul etmiş, daha geniş örneklemli nicel araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

Diğer çalışmalar aynı ilişkiyi farklı eğitim kademelerinde gözlemlemiştir. Ma'arif ve Rosikh (2025, s. 268), Arapça ile din eğitiminin bütünleştirildiği bir ortaokulda öğrencilerin namaz disiplininin arttığını ve elhamdülillah, inşallah gibi ifadelerin kendiliğinden konuşmaya yerleştiğini aktarır. Yul ve Andrian (2024, s. 38) ise ilişkinin iki yönlü olabileceğini öne sürer: Arapçaya hâkim öğrenciler İslamı daha derinlemesine kavramaya, dini karakteri güçlü öğrenciler de Arapçada daha başarılı olmaya eğilimlidir. Yazarlar bu önermelerin ampirik olarak doğrulanması gerektiğini açıkça belirtmiştir.

Yul ve Andrian (2024, s. 38), okuma becerisini (kıraat) dini metinlere erişimin temel becerisi olarak görür; Muthoifin ve Elbanna (2025, s. 107) da dini amaçlı Arapça öğretiminin metin anlamaya odaklandığını tespit etmiştir. Bu bulgular, Arapça yeterliliğinin genel

bir puan yerine okuma/anlama ağırlıklı olarak ölçülmesinin dini hayatla ilişkisini daha isabetli yansıtacağını düşündürmektedir.

Kurumsal Bağlam ve Öğretim Modelleri

Literatüre göre Arapça ile dini hayat arasındaki bağ kendiliğinden oluşmaz; öğretmen modeli, dil çevresi ve müfredat bütünleşmesi gibi kurumsal unsurlarla inşa edilir. Hasyim vd. (2025, s. 8), öğretim elemanlarını dil bilgisi ile manevi değerler arasında köprü kuran kültürel aracılar olarak niteler; Ma'arif ve Rosikh (2025, ss. 267–268) da öğrencilerin öğretmenlerinin hem dilini hem de tutumunu taklit ettiğini gözlemlemiştir. Dilsel çevre de bu unsurlardan biridir. Sarohmad ve Nasruddin (2026, s. 51) ile Akzam vd. (2021, s. 630), zorunlu Arapça konuşma ortamının konuşma becerisinin edinimini desteklediğini bildirmiştir. Akzam vd.'nin (2021, ss. 626, 630) incelediği programda günde en az sekiz saat ders yapılmakta, Arapça eğitimi hafızlık, akide, ibadet ve ahlak dersleriyle birlikte yürütülmektedir.

Müfredat bütünleşmesi konusunda en ayrıntılı öneri Yul ve Andrian'a (2024, ss. 37–38) aittir. Yazarların "religi-linguistik" adını verdikleri modelde İslam'ı anlamak amaç, dini karakter gösterge, Arapça araç, Arapça öğrenimi çaba, modelleme ve çevre tasarımı ise strateji olarak tanımlanır. Öğretim yöntemleri açısından ise Akzam vd. (2021, ss. 625, 628–629), geleneksel gramer-tercüme yöntemi ile iletişimsel yöntem arasındaki gerilime dikkat çeker. Akzam vd.'a (2021, s. 625) göre yalnızca dil bilgisine odaklanan öğrenciler okuduklarını anladıkları halde Arapça konuşmaktan çekinmektedir.

Bu bulguların büyük kısmı pesantren, maʿhad ve İslami okullar gibi yoğun dini ortamlardan elde edilmiştir. Hasyim vd.'nin (2025, ss. 7–8) çalışması bunun dışındadır; dini nitelikte olmayan bir devlet üniversitesinde yürütülen araştırmada öğrencilerin bu ortamda da kendilerini manevi açıdan güvende hissettikleri belirlenmiştir. İlahiyat fakülteleri ile diğer fakültelerdeki

öğrencilerin karşılaştırılması ise incelenen çalışmalarda ele alınmamıştır.

Motivasyon, Kimlik ve Aidiyet

Dini motivasyon, Arapça öğreniminde kimlik ve aidiyet duygusunu besleyen başlıca kaynak olarak ele alınır; fakat literatür bu motivasyonun bazı olumsuz sonuçlarına da dikkat çeker. Sarohmad ve Nasruddin (2026, ss. 40–41), Gardner'ın bütünleşik ve araçsal motivasyon ayrımı ile Dörnyei'nin ideal yabancı dil benliği kavramının seküler varsayımlara dayandığını ve inanç temelli öğrenme ortamlarını açıklamakta yetersiz kaldığını ileri sürer. Yazarların bulgularına göre pesantren öğrencileri Arapça öğrenimini ibadet ve mücadele olarak anlamlandırmakta, bu anlam çerçevesi de öğrenme kaygısını azaltmaktadır. Araştırmacılar bu süreci "aşkın dil sosyalleşmesi" (transcendental language socialization[4]) kavramıyla kuramsallaştırmıştır. Aynı çalışma, dil başarısının ahlak ve dindarlıkla özdeşleştirilmesinin zorlanan öğrencilerin tembel veya manevi açıdan eksik olarak etiketlenmesine yol açabileceğini de göstermiştir. Yazarlar bu olguyu Bourdieu'nun sembolik şiddet kavramıyla açıklar. Benzer biçimde Ma'arif ve Rosikh (2025, s. 269), Arapçayı yalnızca akademik bir zorunluluk olarak gören öğrencilerin derslerin dini boyutuna daha az katıldığını belirtmiştir.

Kimlik boyutunda Al Shlowiy (2019, s. 209), Malezyalı çocukların Arapçayı yabancı bir dil olarak görmediğini ve kendi kimliklerinin bir simgesi olarak algıladığını aktarır. Al Qassem vd. (2025, ss. 19, 32) ile Muthoifin ve Elbanna (2025, s. 97) da Arapça yeterliliğinin ümmete aidiyet duygusuyla ilişkili olduğunu belirtmiştir; ancak Muthoifin ve Elbanna kimlik ve aidiyet konularının literatürde yeterince incelenmediğini de vurgular. Bu tartışmalar, öğrenme motivasyonunun türünün (dini, akademik ya da

[4] Dil öğrenme sürecinin sadece sosyal bir uyum değil, aynı zamanda manevi, inançsal ve varoluşsal bir kimlik inşası olduğunu savunan akademik bir teoridir.

mesleki) Arapça ile dini hayat arasındaki ilişkide ara/düzenleyici bir değişken olarak ele alınması için kuramsal bir gerekçe sunar.

Yöntemsel Değerlendirme ve Literatürdeki Boşluklar

İncelenen literatürün başlıca sınırlılığı, Arapçanın dini hayatı beslediği iddiasının neredeyse hiç nicel veriyle sınanmamış olmasıdır. İncelenen çalışmaların hiçbiri korelasyon katsayısı, regresyon analizi ya da ölçme aracına ilişkin geçerlik ve güvenirlik bulgusu raporlamamıştır; Hasyim vd. (2025, s. 4) dahi yalnızca yüzde dağılımları sunmuştur. İlişkinin yönü de belirsizdir. Yul ve Andrian (2024, s. 38) ilişkinin iki yönlü olabileceğini ileri sürerken, Hasyim vd. (2025, s. 9) öğrencilerin geçmişi, önceki din eğitimi ve sosyal çevre gibi etkenlerin etkisini ayıklayamadıklarını kabul etmiştir.

Bağlamsal çeşitlilik de sınırlıdır. Çalışmaların yedisi Endonezya'da ve çoğunlukla yoğun dini kurumlarda yürütülmüştür; Türkiye'deki iki kaynak (Dede, 2025, s. 49; Şelbâye, 2015, s. 89) ise ampirik değil kuramsal niteliktedir. Muthoifin ve Elbanna (2025, s. 109) dini Arapça yeterliliğinin ölçülmesini öncelikli bir araştırma ihtiyacı olarak tanımlamış, Ma'arif ve Rosikh (2025, s. 269) ise karakter çıktılarını değerlendirecek standart bir aracın bulunmadığını belirtmiştir. Son olarak Muthoifin ve Elbanna (2025, s. 109), Hasyim vd. (2025, s. 8) ve Ma'arif ve Rosikh (2025, s. 269) boylamsal araştırmalara duyulan ihtiyaca dikkat çeker.

Ölçek Maddelerinin Kuramsal Dayanakları

Anketin on maddesinin her biri, literatürde karşılığı bulunan bir iddiayı ölçer; bu durum bölümün kuramsal çerçevesinin madde düzeyinde kurulmasına imkân vermektedir. Arapça öğreniminin dini metinleri aslından anlamayı sağladığını ifade eden birinci madde, Arapçayı dinin kaynaklarının anahtarı olarak gören Dede (2025, ss. 49–50), Amar (2023, ss. 94–95) ve Yul ve Andrian'ın (2024, ss. 23, 38) yaklaşımına dayanır. Arapça öğrenmeyi dini bir sorumluluk

olarak görmeye ilişkin ikinci madde, bu öğrenimi Müslümanlar için bir yükümlülük olarak niteleyen Şelbâye (2015, ss. 89, 93) ile ilişkilidir. İbadetlerin daha bilinçli yapılmasına yönelik üçüncü madde, Hasyim vd.'ın (2025, s. 5) ritüel boyuta ilişkin bulgularıyla ve Ma'arif ve Rosikh'in (2025, s. 268) namaz disiplinine dair gözlemleriyle örtüşür.

Arapça öğrenme isteğinin Allah'ın rızasını kazanma arzusundan kaynaklandığını ifade eden beşinci madde ile dini inancın öğrenme güçlüklerini aşmada güç verdiğini ölçen onuncu madde, Sarohmad ve Nasruddin'in (2026, ss. 45–46) dil öğrenimini ibadet olarak anlamlandırma ve bu anlamın kaygıyı azaltması bulgusuna karşılık gelir. Dini sohbetlerde Arapça ifadeleri anlamaya yönelik altıncı madde, Arapçanın Müslümanlar arasında ortak bir dil işlevi gördüğünü belirten Al Shlowiy (2019, ss. 198, 201) ve dini ifadelerin gündelik konuşmaya yerleştiğini gözlemleyen Ma'arif ve Rosikh (2025, s. 268) ile ilişkilendirilebilir. Dualaların anlamını bilmenin manevi bağı güçlendirdiğini ifade eden sekizinci madde ise Hasyim vd.'ın (2025, ss. 7–8) tecrübe boyutuyla örtüşür.

Dördüncü, yedinci ve dokuzuncu maddeler ise dini motivasyonun karşısında konumlanan bir yapıyı yoklar. Sadece dini nedenlerle Arapça öğrenmenin yetersiz olduğuna dair dördüncü madde ve kariyer ile merak gibi din dışı motivasyonları ölçen yedinci madde, Sarohmad ve Nasruddin'in (2026, ss. 40–41) eleştirdiği araçsal motivasyon kavramına ve Amar'ın (2023, s. 97) Arapçanın uluslararası ve bilimsel işlevlerine yaptığı vurguya dayanır. Dini amaçlı Arapça öğreniminin zaman kaybı olduğunu ifade eden dokuzuncu madde ise Arapçayı yalnızca akademik bir zorunluluk olarak gören öğrencilere ilişkin Ma'arif ve Rosikh'in (2025, s. 269) gözlemiyle ilişkilidir.

Bu eşleştirmeler ışığında dört hipotez önerilebilir. İlk olarak, önceki din eğitimi Hasyim vd.'nin (2025, s. 9) ayıklayamadığı bir etken olduğundan, İmam Hatip lisesi mezunlarının dini motivasyon

düzeyinin diğer lise türlerinden mezun olanlara göre yüksek olması beklenir. İkinci olarak, kurumsal bağlamın belirleyiciliğine ilişkin bulgular (Sarohmad & Nasruddin, 2026, ss. 42, 51; Yul & Andrian, 2024, ss. 31, 33) dikkate alındığında ilahiyat öğrencilerinin dini motivasyon düzeyinin diğer bölümlerdeki öğrencilerden yüksek olması beklenir. Üçüncü olarak, Amar (2023, s. 97) Arapçanın dini işlevini uluslararası ve bilimsel işlevleriyle birlikte ele aldığından, dini ve din dışı motivasyonların birbirini dışlamaması öngörülür. Son olarak, Arapçaya maruz kalma süresi arttıkça ibadet ve manevi tecrübeye ilişkin maddelerin güçlenmesi beklenebilir; ancak kesitsel bir veri setinde bu hipotez sınıf düzeyi üzerinden ancak dolaylı olarak sınanabilir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, büyük çoğunluğu ilahiyat fakültesi öğrencilerinden oluşan bir örneklemde Arapça öğrenmeye yönelik dini motivasyonu ölçen bir aracın yapısını incelemeyi ve bu motivasyonu demografik değişkenlere göre karşılaştırmayı amaçladık.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, kolayda örnekleme yöntemiyle ulaşılan 459 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri temizleme işlemleri sonucunda eksik veri barındırmayan 417 katılımcının verisi analizlere dahil edilmiştir. Katılımcıların 300'ü (%71,9) kadın, 117'si (%28,1) erkektir. Lise mezuniyet türlerine göre 267 öğrenci İmam Hatip Lisesi, 117 öğrenci Anadolu Lisesi, 32 öğrenci Meslek Lisesi ve 1 öğrenci Fen Lisesi mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Veriler, Arapça öğrenme motivasyonunu ve bu motivasyonun dini tutumlarla ilişkisini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Başlangıçta 10 maddeden oluşan ölçme aracı, beşli Likert derecelendirmesine (1 = Tamamen Katılmıyorum, 5 = Tamamen Katılıyorum) sahiptir. 4, 7 ve 9. maddeler, dışsal motivasyonları ve algıları ölçmeyi hedefleyen ve ters kodlanması öngörülen kontrol maddeleri olarak tasarlanmıştır. Bu ölçek, demografik sorularla birlikte 92 maddeden oluşan daha geniş bir formun parçası olarak uygulanmıştır. Formda ayrıca AMTB'nin Doğan (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan kısa formunun Arapça öğretimine uyarlanmış hali, bir Arapça öz değerlendirme anketi ve İslam'a Karşı Tutum Ölçeği yer alır. Form öğrencilere çevrim içi olarak (Google Forms) paylaşılmış, doldurmaları için yeterli süre verilmiş, bu anketin soruları dahil olarak dindarlık ve İslam'a karşı tutumla ilgili soruların yanıtlanması ise zorunlu tutulmamıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizleri R programlama ortamının 4.6.1 sürümünde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve lavaan paketi kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA modellemesinde, beşli Likert yapısındaki maddeler sürekli değişken olarak işleme alınmış ve verilerin çok değişkenli normal dağılım varsayımından olası sapmaları göz önünde bulundurularak normal dışılığa karşı dirençli olan Robust Maximum Likelihood (MLR) kestirim yöntemi tercih edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alfa (α) ve McDonald's Omega (ω) katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Grup karşılaştırmalarında Bağımsız Örneklemler t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmış; iki grubun karşılaştırıldığı analizlerde Welch düzeltmeli t-testi uygulanmıştır. Welch testi, grup büyüklükleri eşit olmadığında varyans homojenliği

sağlansa bile Tip I hata oranını daha iyi denetlediği için tercih edilmiştir (Delacre vd., 2017); bu nedenle serbestlik dereceleri kesirli değerler olarak raporlanmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır.

Etik Kurul İzni

Araştırma verilerinin toplanmasına başlanmadan önce Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'ndan izin alınmıştır. Kurulun 08.09.2025 tarihli ve 7 sayılı kararıyla "Arapça Öğrenmeye Karşı Tutum/Motivasyon Araştırması" başlıklı çalışmanın etik ilkelere uygunluğu oy birliğiyle onaylanmıştır.

Bulgular

Yapı Geçerliliği ve Güvenirlik Bulguları

Verinin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin değeri (KMO = .89) ve Bartlett küresellik testiyle ($\chi^2(45) = 1774.11$, $p < .001$) doğrulanmıştır. Paralel analiz üç faktör önermiştir. İki faktörle yapılan AFA'da ($n = 208$) İbadet/Maneviyat maddeleri (1, 3, 6, 8 ve 10) birinci faktörde .46 ile .88, Dini Sorumluluk/Görev maddeleri (2 ve 5) ikinci faktörde .85 ve .60 yük almış, iki faktör toplam varyansın %44.3'ünü açıklamıştır. Ters puanlanan maddelerden Madde 7 (−.68) ve Madde 4 (−.31) birinci faktöre beklenenin tersi yönde yüklenmiş, Madde 9 ise beklenen yönde fakat düşük bir yük almıştır (.35). Ters puanlama sonrasında bu üç maddenin on maddelik toplam puanla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları Madde 4 için −.02, Madde 7 için −.36 ve Madde 9 için .32'dir. Üç maddeyi ayrı bir faktör olarak tanımlayan DFA modeli kabul edilebilir bir çözüm vermemiştir: örtük değişkenlerin kovaryans matrisi pozitif tanımlı değildir, üçüncü faktör ile İbadet/Maneviyat faktörü arasındaki korelasyon 1.06'dır ve Madde 4'ün standartlaştırılmış yükü .15'tir. Bu nedenle üç madde ölçekten

çıkarılmış, kalan yedi maddeyle iki faktörlü model DFA ile sınanmıştır.

Yedi maddelik ölçüm modelinin uyum indeksleri Robust CFI = 0.966, Robust TLI = 0.945, SRMR = 0.037 ve Robust RMSEA = 0.098 (%90 GA [0.068, 0.130]) olarak bulunmuştur. CFI, TLI ve SRMR değerleri kabul edilebilir uyuma işaret eder. RMSEA değeri ölçütün üzerindedir; fakat serbestlik derecesi düşük modellerde (burada sd = 13) RMSEA'nın uyumu olduğundan kötü gösterme eğiliminde olduğu bilinmektedir (Kenny vd., 2014). Ölçek, "İbadet/Maneviyat Motivasyonu" (Madde 1, 3, 6, 8 ve 10; standartlaştırılmış yükler .68 ile .83 arasında) ve "Dini Sorumluluk/Görev Motivasyonu" (Madde 2 ve 5; standartlaştırılmış yükler .70 ve .89) olmak üzere iki faktörlü bir yapı göstermiştir. Alt boyutlar arasındaki korelasyon .78 olarak hesaplanmıştır. Madde istatistikleri ve faktör yükleri Tablo 1'de, farklı modellerin uyum indeksleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Yedi Maddelik Ölçeğin Madde İstatistikleri ve Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (n = 417)

Madde	**Boyut**	**X̄**	**SS**	**r**	**λ**
1. Dini metinleri aslından anlama	İbadet/Maneviyat	4.51	0.83	.74	.81
3. İbadetleri bilinçli yapma	İbadet/Maneviyat	4.43	0.85	.73	.83
6. Dini sohbetlerde Arapça ifadeleri anlama	İbadet/Maneviyat	4.25	0.93	.71	.75
8. Duaların anlamı ve manevi bağ	İbadet/Maneviyat	4.49	0.80	.75	.80
10. Dini inancın zorlukları aşmada güç vermesi	İbadet/Maneviyat	4.05	1.01	.63	.68
2. Arapçayı dini sorumluluk olarak görme	Dini Sorumluluk/Görev	3.93	1.14	.62	.89
5. Allah'ın rızasını kazanma arzusu	Dini Sorumluluk/Görev	3.76	1.17	.62	.70

Not. r = ait olduğu alt boyut içinde düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu; λ = DFA standartlaştırılmış faktör yükü (MLR). Tüm yükler $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Modellerinin Uyum İndeksleri

Model	n	χ^2 (sd)	CFI	TLI	SRMR	RMSEA [%90 GA]
Üç faktör, 10 madde	417	108.86 (32)	.942	.919	.049	.087 [.069, .105]
İki faktör, 7 madde	417	45.23 (13)	.966	.945	.037	.098 [.068, .130]
İki faktör, 7 madde (bölünmüş örneklem)	209	43.85 (13)	.950	.920	.044	.128 [.088, .171]

Not. χ^2 değerleri Yuan-Bentler ölçeklendirilmiş istatistiklerdir; CFI, TLI ve RMSEA robust değerlerdir. Üç faktörlü modelde örtük değişkenlerin kovaryans matrisi pozitif tanımlı değildir (faktörler arası korelasyon 1.06) ve çözüm kabul edilemez. Bölünmüş örneklem, AFA'da kullanılmayan rastgele yarıdır. Tüm χ^2 değerleri için $p < .001$.

Ölçeğin bütünü için McDonald's Omega katsayısı $\omega = .91$, Cronbach Alfa katsayısı $\alpha = .88$ olarak saptanmıştır. Alt boyutlara ait iç tutarlılık katsayıları İbadet/Maneviyat boyutu için $\alpha = .88$, Dini Sorumluluk/Görev boyutu için $\alpha = .77$'dir (Tablo 3).

Tablo 3. Ölçeğin ve Alt Boyutların Güvenirlik Katsayıları (n = 417)

Boyut	Madde sayısı	$\bar{X}$	SS	α	ω
İbadet/Maneviyat	5	4.34	0.73	.88	.88
Dini Sorumluluk/Görev	2	3.85	1.04	.77	.79
Toplam ölçek	7			.88	.91

Not. ω = McDonald omega toplam katsayısı. İki maddelik alt boyutta ω değeri sınırlı bilgi taşır.

Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırmalar

Welch t-testi sonuçlarına göre İbadet/Maneviyat motivasyonu ($t(176.9) = 1.27$, $p = .206$) ve Dini Sorumluluk/Görev motivasyonu ($t(191.6) = -0.66$, $p = .512$) alt boyutlarında kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Lise mezuniyet türüne göre yapılan tek yönlü varyans analizinde, İmam Hatip, Anadolu ve Meslek Lisesi mezunlarının

İbadet/Maneviyat alt boyutu ortalamaları sırasıyla 4.36, 4.29 ve 4.40; Dini Sorumluluk/Görev alt boyutu ortalamaları ise 3.88, 3.75 ve 3.98 olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında her iki alt boyutta da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Maneviyat: $F(2, 413) = 0.48$, $p = .616$; Görev: $F(2, 413) = 0.94$, $p = .393$). Fen Lisesi kategorisinde yalnızca bir gözlem ($n = 1$) bulunması grup içi varyansın hesaplanmasını imkânsız kıldığından bu gözlem analiz dışında tutulmuş, analiz İmam Hatip, Anadolu ve Meslek Lisesi mezunları ($n = 416$) üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Sınıf düzeyi karşılaştırmasına yalnızca İlahiyat Fakültesi öğrencileri ($n = 390$) dahil edilmiştir. Diğer bölümlerin öğrencileri (İslami İlimler, Arapça Öğretmenliği ve Arapça Mütercim Tercümanlık; $n = 27$), program türü ve müfredat farklılıklarının bağımlı değişken üzerindeki olası karıştırıcı etkisini kontrol etmek amacıyla bu analizin dışında bırakılmıştır. Beş sınıf düzeyi (Hazırlık ile 4. sınıf arası) ayrı ayrı karşılaştırıldığında tek yönlü ANOVA sonuçları İbadet/Maneviyat ($F(4, 385) = 2.05$, $p = .087$) ve Dini Sorumluluk/Görev ($F(4, 385) = 1.09$, $p = .359$) boyutlarında anlamlı bir fark göstermemiştir. Bazı sınıflarda grup büyüklüğünün küçük olması nedeniyle (1. sınıf $n = 43$, 3. sınıf $n = 31$) sınıflar ayrıca iki grupta toplanmıştır. İlahiyat Fakültesi öğrencileri Alt Sınıflar (Hazırlık, 1. ve 2. Sınıf; $n = 263$) ve Üst Sınıflar (3. ve 4. Sınıf; $n = 127$) olarak sınıflandırılmıştır. Grup büyüklüklerinin eşitsizliği göz önünde bulundurularak varyans homojenliği varsayımı aranmaksızın uygulanan Welch bağımsız örneklemler t-testi sonucunda; İbadet/Maneviyat alt boyutunda alt sınıfların ortalaması ($\bar{X} = 4.42$, $SS = 0.66$) ile üst sınıfların ortalaması ($\bar{X} = 4.26$, $SS = 0.72$) arasında alt sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($t(232.6) = 2.06$, $p = .040$). Bu farkın etki büyüklüğü küçüktür (Cohen's $d = 0.23$). Dini Sorumluluk/Görev alt boyutunda ise alt sınıflar ($\bar{X} = 3.89$) ile üst sınıflar ($\bar{X} = 3.80$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(273.5) = 0.82$, $p = .414$). Sonuçlar Tablo

4’te verilmiştir. Buna göre Arapçayı dini sorumluluk bilinciyle öğrenme algısı sınıf düzeyleri arasında farklılaşmazken, ibadet ve maneviyat odaklı motivasyon üst sınıflarda daha düşüktür.

Tablo 4. Alt Boyut Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Değişken	**Grup**	**n**	**İbadet/Maneviyat X̄ (SS)**	**Dini Sorumluluk/Görev X̄ (SS)**
Cinsiyet	Kadın	300	4.37 (0.67)	3.82 (1.00)
	Erkek	117	4.26 (0.84)	3.90 (1.13)
	Welch t		t(176.9) = 1.27, p = .206	t(191.6) = −0.66, p = .512
Lise türü	İmam Hatip	267	4.36 (0.67)	3.88 (1.03)
	Anadolu	117	4.29 (0.81)	3.75 (1.05)
	Meslek	32	4.40 (0.83)	3.98 (1.08)
	ANOVA		F(2, 413) = 0.48, p = .616	F(2, 413) = 0.94, p = .393
Sınıf (İlahiyat)	Hazırlık	118	4.49 (0.58)	3.88 (1.06)
	1. sınıf	43	4.36 (0.77)	4.09 (0.89)
	2. sınıf	102	4.35 (0.70)	3.81 (1.09)
	3. sınıf	31	4.38 (0.83)	3.98 (1.05)
	4. sınıf	96	4.22 (0.68)	3.74 (0.91)
	ANOVA		F(4, 385) = 2.05, p = .087	F(4, 385) = 1.09, p = .359
	Alt sınıflar	263	4.42 (0.66)	3.89 (1.05)
	Üst sınıflar	127	4.26 (0.72)	3.80 (0.95)
	Welch t		t(232.6) = 2.06, p = .040, d = 0.23	t(273.5) = 0.82, p = .414

Not. Lise türü karşılaştırmasında Fen Lisesi (n = 1) dışarıda tutulmuştur. Sınıf karşılaştırması yalnızca İlahiyat Fakültesi öğrencileriyle (n = 390) yapılmıştır; alt sınıflar Hazırlık, 1. ve 2. sınıfı, üst sınıflar 3. ve 4. sınıfı kapsar.

Tartışma

Araştırma öğrencilerin Arapça öğrenme motivasyonunun iki ilişkili fakat ayrışabilen boyuttan oluştuğunu göstermiştir: ibadet ve maneviyat odaklı bir motivasyon ile dini sorumluluk/görev bilincine dayanan bir motivasyon. İbadet/Maneviyat boyutu, Hasyim vd.’nin (2025, ss. 4–5, 7–8) Glock ve Stark modeline dayanarak raporladığı

ritüel ve tecrübe boyutlarıyla örtüşür; dini metinleri aslından anlama, ibadetleri bilinçli yapma ve dualaların anlamını bilme gibi maddeler bu boyutta toplanmıştır. Dini Sorumluluk/Görev boyutu ise Arapça öğrenmeyi Müslümanlar için bir yükümlülük olarak gören Şelbâye (2015, ss. 89, 93) ile dil öğrenimini ibadet ve Allah rızası çerçevesinde anlamlandıran Sarohmad ve Nasruddin'in (2026, ss. 45–46) yaklaşımına karşılık gelir. İki boyut arasındaki yüksek korelasyon (.78), literatürde bu iki yönelimin genellikle birlikte ele alınmasıyla tutarlıdır.

Ters kodlanması öngörülen üç maddenin yapıyla uyuşmaması da kuramsal açıdan anlamlıdır. Bu maddeler kariyer ve merak gibi dışsal motivasyonları ve Arapçanın pratik faydasına ilişkin algıları yoklar ve Gardner'ın (1985) araçsal yönelim kavramına karşılık gelir. Sarohmad ve Nasruddin (2026, ss. 40–41), Gardner ve Dörnyei'nin araçsal motivasyon kavramlarının inanç temelli öğrenmeyi açıklamada yetersiz kaldığını savunur. Kanaatimizce mevcut bulgu, araçsal motivasyonun dini motivasyonun karşıt ucu olmadığını, ayrı bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu sebeple dini ve din dışı motivasyonların birbirini dışlamadığına ilişkin hipotez bu ölçekle sınanamamıştır; araçsal motivasyonu ayrı bir alt ölçekle ölçen araştırmalara ihtiyaç vardır.

İbadet/Maneviyat ortalamalarının (4.22–4.49) Dini Sorumluluk/Görev ortalamalarından (3.74–4.09) yüksek olması, öğrencilerin Arapçayı bir yükümlülükten çok dini anlama ve manevi deneyime erişim aracı olarak gördüğünü düşündürmektedir. Bu sonuç, Hasyim vd.'nin (2025, s. 5) çalışmasında öğrencilerin %92'sinin Arapça öğrenimini ibadet hayatıyla ilişkilendirmesiyle uyumludur. Öğretim üyeleri de öğrencilerin temel motivasyon kaynakları olarak dini metinleri anlamayı ve mesleki beklentileri göstermiştir (Erken, 2026, s. 85). Cinsiyete göre fark bulunmaması ise Arapçanın dini işlevine ilişkin algının öğrenciler arasında yaygın ve ortak olduğuna işaret eder.

Lise türüne göre anlamlı bir fark bulunmaması, İmam Hatip mezunlarının daha yüksek dini motivasyona sahip olacağı beklentisini desteklememektedir. Hasyim vd. (2025, s. 9) önceki din eğitiminin etkisini ayıklayamadıklarını belirtmişti; bu araştırmada ise en azından ilahiyat bağlamında lise türünün belirleyici olmadığı görülmüştür. Kanaatimizce bunun olası bir açıklaması seçicilik etkisidir: farklı lise türlerinden gelen öğrenciler, ilahiyat fakültesini tercih etmekle zaten benzer dini yönelimlere sahip olduklarını göstermektedir. Yoğun dini kurumsal bağlamın belirleyiciliğini vurgulayan Yul ve Andrian (2024, ss. 31, 33) ile Sarohmad ve Nasruddin'in (2026, ss. 42, 51) bulguları da fakülte ortamının önceki eğitim farklarını dengeleyebileceğini düşündürmektedir. Öğretim üyeleri ise aynı sınıftaki öğrenciler arasında önceki eğitimden kaynaklanan büyük bir düzey farkı gözlemlemiş ve bunun hazırlıksız gelen öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğünü belirtmiştir (Erken, 2026, s. 78). Bu iki bulgu birlikte okunduğunda, lise türünün dini motivasyondan çok dil düzeyi üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Örneklemin büyük ölçüde ilahiyat öğrencilerinden oluşması sebebiyle ilahiyat ile diğer bölümler arasında karşılaştırma yapılamamıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, üst sınıflarda ibadet ve maneviyat odaklı motivasyonun alt sınıflara göre düşük çıkmasıdır. Sınıflar tek tek incelendiğinde en yüksek ortalama Hazırlık sınıfında (4.49), en düşük ortalama 4. sınıfta (4.22) görülür; 3. sınıfın ortalaması (4.38) ise 1. ve 2. sınıflarla benzerdir (Tablo 4). Bu sebeple iki grup arasındaki fark büyük ölçüde 4. sınıftan kaynaklanmaktadır ve beş sınıflı karşılaştırma anlamlı değildir. Arapçaya maruz kalma süresi arttıkça manevi motivasyonun güçleneceği beklentisinin aksine elde edilen bu sonuç, literatürdeki bazı uyarılarla birlikte okunmalıdır. Akzam vd. (2021, s. 625), gramer ağırlıklı öğretimin öğrencilerin dili canlı bir iletişim aracı olarak kullanmasını zorlaştırdığına dikkat çeker. Ma'arif ve Rosikh

(2025, s. 269) ise Arapçayı akademik bir zorunluluk olarak gören öğrencilerin derslerin dini boyutundan uzaklaştığını gözlemlemiştir. Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinde öğretim üyeleriyle yapılan görüşmeler de klasik metinleri anlama hedefinin gramer ve çeviri odaklı bir öğretimi zorunlu kıldığını, bunun konuşma becerisinin ihmal edilmesine, motivasyonun düşmesine ve derslere karşı olumsuz tutuma yol açtığını göstermiştir (Erken, 2026, ss. 76, 88). Aynı çalışmada bir yıllık zorunlu hazırlık eğitiminin ardından lisans yıllarında Arapça derslerinin azaldığı ya da kesildiği ve öğrencilerin hazırlıkta kazandıklarını kaybettiği bildirilmiştir (Erken, 2026, ss. 77–78). Hazırlık sınıfında en yüksek, 4. sınıfta en düşük ortalamanın görülmesi bu yapısal kopuklukla uyumludur. Kanaatimizce üst sınıflarda Arapçanın sınav, ders geçme ve akademik başarı gibi araçsal bir çerçeveye yerleşmesi, bu sınıflarda manevi motivasyonun daha düşük olmasıyla ilişkili olabilir. Dini sorumluluk boyutunun ise sınıf düzeyinden etkilenmemesi, bu yönelimin daha istikrarlı ve kimliğe gömülü bir motivasyon olduğunu düşündürmektedir. Fakat farkın etki büyüklüğü küçüktür ve kesitsel desen sebebiyle bu sonuç bir değişim olarak değil, sınıf grupları arasındaki bir fark olarak yorumlanmalıdır.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Kolayda örnekleme ve örneklemin ağırlıklı olarak ilahiyat öğrencilerinden oluşması bulguların genellenebilirliğini sınırlar. Veriler öz bildirime dayanır ve kesitsel niteliktedir. Dini Sorumluluk/Görev boyutunun yalnızca iki maddeden oluşması bu boyutun kapsamını daraltır. Ayrıca öğrencilerin Arapça yeterlilik düzeyi doğrudan ölçülmediğinden, Arapça bilgisi ile dini hayat arasındaki ilişki ancak motivasyon üzerinden dolaylı olarak incelenebilmiştir.

Sonuç

Yedi maddelik iki boyutlu ölçek, ilahiyat öğrencilerinden oluşan örneklemde kabul edilebilir geçerlik ve güvenirlik değerleri

vermiştir. Bu araştırmada, literatürde çoğunlukla nitel ve kuramsal düzeyde ele alınan Arapça ile dini hayat arasındaki ilişkiyi nicel veriyle inceledik. Araştırmanın diğer sınırlılıkları kesitsel desen, araçsal motivasyonun ayrı bir alt ölçekle ölçülmemesi ve ilahiyat dışı bölümlerden az sayıda katılımcı bulunmasıdır. Öğretim üyelerinin mesleki ve ekonomik beklentileri öğrenci motivasyonunun kaynakları arasında sayması (Erken, 2026, s. 85), araçsal motivasyonun da ölçülmesi gerektiğini göstermektedir. AFA ve DFA aynı örneklem üzerinde yapılmıştır. Örneklem rastgele ikiye bölündüğünde, AFA'da kullanılmayan yarıda (n = 209) yedi maddelik model için Robust CFI = 0.950, Robust TLI = 0.920, SRMR = 0.044 ve Robust RMSEA = 0.128 elde edilmiştir. Bu değerler tam örneklemdekilerden zayıftır; iki faktörlü yapının başka bir örneklemde yeniden sınanması gerekir. Sınıf düzeyine ilişkin farkın bir değişime karşılık gelip gelmediği ise ancak aynı öğrencilerin yıllar içinde izlendiği bir desenle sınanabilir.

Kaynakça

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 343–361.

Akzam, I., Supriady, H., & Alfitri, A. (2021). Improve Arabic language and Islamic skills with BISA system to Arab Village. *Linguistics and Culture Review, 5*(S1), 624–632. https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS1.1447

Altun, A. (2019). Osmanlı medreselerinde Arapça öğretimi ve günümüz Arapça öğretimine etkisi. *Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 109–134.

Amar, F. R. (2023). The urgency and functions of Arabic language learning in educational institutions. *International Journal of Language and Ubiquitous Learning, 1*(2), 92–100. https://doi.org/10.70177/ijlul.v1i2.622

Dede, H. (2025). İslam bilginlerinin, genel özellikleri bağlamında Arapça ile ilgili bazı değerlendirmeleri. *Turkish Studies – Religion, 20*(1), 47–62. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.78957

Delacre, M., Lakens, D., & Leys, C. (2017). Why psychologists should by default use Welch's t-test instead of Student's t-test. *International Review of Social Psychology, 30*(1), 92–101. https://doi.org/10.5334/irsp.82

Doğan, Ö. (2009). *İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil motivasyon düzeylerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847691293-003

Erken, İ. (2026). Üniversitelerdeki Arap dili öğretimine ilişkin akademik personel görüşleri: Nitel bir araştırma. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 21*, 65–96. https://doi.org/10.53112/tudear.1864299

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

Hasyim, M. Y. A., Santoso, B. W. J., Youssef, H. A. A., & Mudrofin. (2025). Fostering students' religious character through Arabic language teaching and learning in university. *Arabi: Journal of Arabic Studies, 10*(1), 1–13. https://doi.org/10.24865/ajas.v10i1.930

Hatib el-Bagdadi, E. B. A. b. A. b. S. el-Bagdadi. (1983). *El-Cami li ʾAḫlâḳi'r-Râvî ve ʾÂdâbi's-Sâmiʿ* (Mahmud et-Tahhan, Ed.). Mektebetü'l-Meʿârif.

İbn Cinnî, E.-F. O. (1952). *El-Hasâis* (Ciltler 1-3). Dâru'l-Kütübi'l-Mısriyye - el-Mektebetü'l-İlmiyye.

Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2014). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research, 44*(3), 486–507. https://doi.org/10.1177/0049124114543236

Khalil, M. A. (2025). The philosophy of Arabic language education: Between language learning and character building. *Armala, 6*(2), 148–172.

Kömürcü, A. (2015). İlahiyat fakültesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (D.Ü.İ.F. örneği). *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(3), 119–140. https://doi.org/10.18026/cbusos.24526

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

Ma'arif, A. S., & Rosikh, F. (2025). Integrating Arabic language learning and Islamic religious education for religious character formation. *Ummul Qura: Jurnal Institut Pesantren Sunan Drajat (INSUD) Lamongan, 9*(2), 264–270.

Mamat, A., & Ajape, K. O. (2015). Students' motivation and attitude towards the learning of Arabic language: A case study of Arabic students in Nigerian universities. *IIUM Journal of Educational Studies, 3*(1), 51–69. https://doi.org/10.31436/ijes.v3i1.59

Muthoifin, M., & Elbanna, M. (2025). Arabic language learning in religious contexts: Challenges and opportunities.

International Journal of Society, Culture & Language, 14(1), 95–113. https://doi.org/10.22034/ijscl.2025.2076763.4249

Al Qassem, M., Eisa, W. H., & Mansour, F. H. (2025). Language, faith, and identity: The impact of Arabic linguistic heritage on Islamic cultural continuity. *International Journal of Islamic and Cultural Studies, 1*(1), 19–37. https://doi.org/10.54878/w5j7c608

Sarohmad, & Nasruddin, M. A. (2026). Bridging faith and language: Socio-religious values and Arabic language acquisition in Pesantren Walisongo Lampung Tengah. *Arabic Pedagogy Journal, 2*(1), 39–56.

Al Shlowiy, A. S. (2019). Language, religion, and communication: The case of Islam and Arabic in the Asia-Pacific. *Journal of Asian Pacific Communication, 32*(2), 198–213. https://doi.org/10.1075/japc.00040.shl

Şelbâye, M. el-A. (2015). Arapça, İslam'ın dilidir (R. Demir, Çev.). *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 6*, 89–94.

Uçar, H., & Şen, M. (2015). Osmanlının son, Cumhuriyetin ilk eğitim müfredatında Arapça öğretimi. *İlahiyat Araştırmaları Dergisi, 4*, 93–106.

Yul, W., & Andrian, R. (2024). Indonesian Muslims and Arabic language: Leaves and light in the realm of religi-linguistics. *Alsinatuna: Journal of Arabic Linguistics and Education, 10*(1), 20–43.

Ek: Arapça Öğreniminde Dini Motivasyon Ölçeği

Yönerge: Aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katıldığınızı 1 (Tamamen katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Kararsızım), 4 (Katılıyorum) ve 5 (Tamamen katılıyorum) seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.

Tablo 5. Ölçek Maddeleri ve Alt Boyutları

No	Madde	Boyut
1	Arapça öğrenmek, dini metinleri (Kur'an, hadis) aslından anlamamı sağladığı için benim için önemlidir.	İM
2	Dindar bir Müslüman olarak Arapça öğrenmeyi dini bir sorumluluk görüyorum.	DS
3	Arapça bilmek, ibadetlerimi (namaz, dua) daha bilinçli yapmamı sağlar.	İM
4	Arapça öğrenme isteğim, Allah'ın rızasını kazanma arzusundan kaynaklanır.	DS
5	Dini toplantılarda ve sohbetlerde Arapça ifadeleri anlamak, benim için önemli bir motivasyon kaynağıdır.	İM
6	İbadetlerde okunan Arapça duaların anlamını bilmek, manevi bağlantımı güçlendirir.	İM
7	Dini inançlarım, Arapça öğrenme sürecinde karşılaştığım zorlukları aşmamda bana güç veriyor.	İM

Puanlama: İM = İbadet/Maneviyat Motivasyonu (1, 3, 5, 6 ve 7. maddeler), DS = Dini Sorumluluk/Görev Motivasyonu (2 ve 4. maddeler). Ters puanlanan madde yoktur. Alt boyut puanları, ilgili maddelerin ortalaması alınarak hesaplanır. Bu ekteki madde numaraları ile metindeki numaraların karşılığı şöyledir: 1 = Madde 1, 2 = Madde 2, 3 = Madde 3, 4 = Madde 5, 5 = Madde 6, 6 = Madde 8, 7 = Madde 10. Uygulamada Boyut sütunu katılımcılara gösterilmez.


BİDGE