



**İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN BEKLENTİ VE
SORUNLARI (AĞRI ÖRNEĞİ)**

Tülay BALA EROĞUL

Yüksek Lisans Tezi

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Hayati TETİK

AĞRI – 2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Tülay BALA EROĞUL

**İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN BEKLENTİ
VE SORUNLARI (AĞRI ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ

Dr. Öğr. Üyesi Hayati TETİK

Jüri: Prof. Dr. Mahmut DÜNDAR

Doç. Dr. Mustafa SAFA

AĞRI-2025

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları (Ağrı Örneği)” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim sadece Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin.....yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

20.07.2025

Tülay BALA EROĞUL

TEZ KABUL ve ONAY TUTANAĞI

 AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ 2007	LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	
	Doküman No	FR-211
	İlk Yayın Tarihi	26.02.2024
	Revizyon Tarihi	
	Revizyon No	00
	Sayfa No	1/1

İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN BEKLENTİ VE SORUNLARI (AĞRI ÖRNEĞİ)

Dr.Öğr.Üyesi Hayati TETİK danışmanlığında, Tülay BALA EROĞUL tarafından hazırlanan bu çalışma, 12/08/2025 tarihinde aşağıda isimleri belirtilen jüri tarafından değerlendirilmiş olup Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans / tezi olarak **oybirliği (3/3)** ile kabul edilmiştir.

Başkan : Prof.Dr. Mahmut DÜNDAR

İmza :

Üye : Dr.Öğr.Üyesi Hayati TETİK

İmza :

Üye : Doç.Dr. Mustafa SAFA

İmza :

Üye :

İmza :

Üye :

İmza :

Yukarıdaki sonuç;

Enstitü Yönetim Kurulu .../.../... tarih ve / numaralı kararı ile onaylanmıştır.

.....
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaklardan yapılan bildiriş, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak olarak kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

HAZIRLAYAN	KONTROL EDEN	ONAYLAYAN

TEZ BENZERLİK FORMU

	LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ TEZ BENZERLİK RAPORU	Doküman No	FR-213
		İlk Yayın Tarihi	26.02.2024
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	00
		Sayfa No	1 / 1

Benzerlik Oranlarına Dair Beyanname		
Öğrenci Adı Soyadı	Tülay Bala Eroğul	
Numarası	220601016	
Ana Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı	
Bilim Dalı	Din Eğitimi Bilim Dalı	
Programı		
Danışman Unvanı Adı Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi. Hayati TETİK	
Tez Başlığı	İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN BEKLENTİ VE SORUNLARI (AĞRI ÖRNEĞİ)	
Bölümler	Turnitin Sonucu	En Yüksek Değer
Giriş	% 11	% 25
Kuramsal Temeller/Kavramsal Çerçeve	% 16	% 30
Materyal ve Yöntem	% 10	% 30
Araştırma Bulguları	% 3	% 20
Sonuç/Tartışma/Öneri	% 2	% 20
TEZ (GENEL)	% 7	% 25

21/07/2025

Yukarıda bilgileri yazılı tez çalışmasının benzerlik oranları Turnitin raporundan alındığı haliyle yazılmış olup tüm bilgilerin doğru olduğunu, aksi halde doğacak hukuki sorumlulukları kabul ve beyan ederiz.

İmza
Öğrenci Adı-Soyadı
Tülay Bala EROĞUL

İmza
Danışman Adı-Soyadı
Dr. Öğr. Üyesi Hayati TETİK

HAZIRLAYAN	KONTROL EDEN	ONAYLAYAN
-------------------	---------------------	------------------

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN BEKLENTİ VE SORUNLARI (AĞRI ÖRNEĞİ)

Tülay BALA EROĞUL

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Hayati TETİK

İslami İlimler Fakülteleri ülkemizde Yüksek Din Eğitimi faaliyetlerinin yürütüldüğü, öğretmenlik mesleği ve din eğitimi alanında görev alacak kimselerin yetiştirildiği önemli kurumlardır. Bu kurumlardan mezun olan öğrencilerin, din hizmetleri sunma, eğitim-öğretim faaliyetlerinde yer alma, dini ve ahlaki değerleri aktarma ile toplumsal birlik ve huzura katkı sağlama gibi alanlarda yararlı ve verimli bireyler olabilmeleri için, fakülteedeki eğitim sürecinde beklentilerinin karşılanması , karşılaştıkları sorunların en aza indirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmamızda İslami İlimler fakültelerinde okuyan öğrencilerin beklenti ve sorunlarını tespit ederek mevcut ilahiyat programı, öğretim elemanları ile ilişkiler vb. konuların daha nitelikli hale gelmesine katkıda bulunmayı amaçladık.

Çalışmamız iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kuruluşundan bu yana Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinin geçirdiği aşamalara değinilmiş; ikinci bölümde ise uygulanan anket formları öğrencilerin verdiği cevaplar neticesinde değerlendirilerek bu fakültede okuyan öğrencilerin sorun ve beklentileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmamızın örneklemini, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinde öğrenim gören 5 farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket 280 öğrenciye uygulanmıştır. Anket yoluyla elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri, Öğrenci, Eğitim, Beklenti, Sorun



ABSTRACT

THE EXPECTATIONS AND PROBLEMS OF THE STUDENTS OF THE FACULTY THEOLOGY /ISLAMIC (AĞRI PROVINCE SAMPLE)

MASTER THESIS

Tülay BALA EROĞUL

Advisor: Assist. Prof. Dr. Hayati TETİK

Theology/Islamic Sciences Faculties are important institutions in our country where higher religious education activities are carried out and where professionals are trained in the fields of teaching and religious education. In order for the graduates of these institutions to become beneficial and productive individuals for society, it is essential that their expectations are adequately met during their education process, and the problems they face are minimized as much as possible. In this study, we aimed to contribute to the improvement of the quality of theological programs and the relationships between students and academic staff by identifying the expectations and problems of students studying at Theology/Islamic Sciences Faculties.

Our study consists of two parts. In the first part, the historical development of Theology/Islamic Sciences Faculties since their establishment has been discussed; in the second part, the data obtained through the questionnaire were evaluated based on student responses in order to determine the expectations and problems of students studying in these faculties.

The sample of our research consists of students from five different grade levels studying at Ağrı İbrahim Çeçen University – Faculty of Islamic Sciences. A questionnaire was used as the data collection tool and was administered to 280 students. The data obtained through the questionnaire were analyzed using the SPSS program.

Keywords: Theology/Islamic Sciences Faculties, Student, Education, Expectation, Problem

ÖN SÖZ

Bu çalışma, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin eğitim-öğretim sürecine, öğretim elemanlarına ve fakültelerine yönelik beklentileri ile karşılaştıkları temel sorunları belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Türkiye’de din eğitimi veren yükseköğretim kurumları, kökleri Osmanlı medreselerine dayanan ve Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren yeniden şekillenen köklü yapılardır. Zaman içinde bu fakültelerin sayısının artması, beraberinde çeşitli yapısal ve niteliksel tartışmaları da gündeme getirmiştir. Günümüzde ise eğitim kalitesinin yükseltilmesi, öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi ve mezun yeterliliklerinin güçlendirilmesi, yüksek din eğitimi alanında önemli bir ihtiyaç hâline gelmiştir.

Bu bağlamda yürütülen araştırmada, fakülte öğrencilerinin eğitim-öğretim süreçlerine dair görüşleri, öğretim elemanlarından beklentileri, öğrenim ortamlarına ilişkin memnuniyet düzeyleri ve mezuniyet sonrası kaygıları ayrıntılı biçimde incelenmiş; elde edilen veriler doğrultusunda hem fakültemiz hem de benzer kurumlar için çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Çalışmam süresince bilgi, tecrübe ve rehberliğiyle bana yol gösteren değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hayati Tetik’e en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca veri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyen fakülte yönetimine, katkı sağlayan öğrencilere ve her zaman yanımda olan aileme şükran borçluyum. Bu araştırmanın, İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinde verilen eğitimin geliştirilmesine katkı sağlamasını ve alanda yapılacak yeni çalışmalara zemin oluşturmasını temenni ederim.

20/07/2025

Tülay BALA EROĞUL

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL ve ONAY TUTANAĞI	iii
TEZ BENZERLİK FORMU	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
ÖN SÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ	xv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
1.3. Araştırmanın Hipotezleri	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	8
1.6. Yöntem	9
1.6.1. Veri Toplama Araçları	9
1.6.2. Verilerin Analizi.....	10
İKİNCİ BÖLÜM	12
2. KURULUŞUNDAN GÜNÜMÜZE İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTELERİ. 12	
2.2. Cumhuriyet Dönemi	13
2.2.1. Tek Parti Döneminde Yüksek Din Eğitimi	13
2.2.1.1. Birinci Aşama: Darülfünun İlahiyat Fakültesi (1924-1933).....	14
2.2.1.2. İkinci Dönem: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	15
2.2.2. Çok Partili Dönem: Yüksek İslâm Enstitüleri.....	16
2.2.3. 1980 Sonrası İlahiyat Fakülteleri.....	17
2.3. AİÇÜ İslami İlimler Fakültesinin Kuruluş Süreci, Gelişimi ve Müfredatı	20
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	24
3. BULGULAR VE YORUMLARI.....	24
3.1. Öğrencilerin Kişisel ve Ailevi Bilgileri.....	24

3.2. Öğrencilerin Programı Tercih Sebepleri, Eğitim-Öğretimle İlgili Düşünce ve Beklentileri	32
3.3. Öğrencilerin Öğretim Elemanları ile İlgili Değerlendirmeleri	41
3.4. Ders Dışı Faaliyetler	46
3.5. İlâhiyat Eğitiminin İnanç ve İbadet Hayatına ve İnsanî İlişkilere Etkisi.....	50
3.6. “İlâhiyatçı” Kimliğine Yaklaşımlar	57
3.7. Mezuniyet Sonrası Beklenti ve Endişeler.....	64
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	70
4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	70
EKLER.....	81
Ek-1: Anket Formu.....	81
ETİK KURULU ONAYI.....	88
ÖZGEÇMİŞ.....	89

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	24
Tablo 3.2. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımları.....	24
Tablo 3.3. Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Dağılımları	25
Tablo 3.4. Katılımcıların Sınıflarına Göre Dağılımları	25
Tablo 3.5. Katılımcıların Öğrenim Türlerine Göre Dağılımları.....	26
Tablo 3.6. Katılımcıların Üniversite Eğitimi Sırasında Kaldıkları Yerlere Göre Dağılımları	26
Tablo 3.7. Öğrencilerin Üniversite Eğitimi Sırasında Masraflarını Karşılama Durumlarına Göre Dağılımları.....	27
Tablo 3.8. Öğrencilerin Ailelerinin İkamet Ettiği Yerlere Göre Dağılımları.....	28
Tablo 3.9. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları	28
Tablo 3.10. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	29
Tablo 3.11. Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımları	30
Tablo 3.12. Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımları.....	30
Tablo 3.13. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumlarına Göre Dağılımları	31
Tablo 3.14. Öğrencilerin İlahiyat Lisans Programı'nı Tercih Etmelerine Etki Eden Kişilere Göre Dağılımları.....	32
Tablo 3.15. Öğrencilerin İlahiyat Lisans Programı'nı Tercih Etmelerine Etki Eden Faktörler	33
Tablo 3.16. Öğrencilerin Yeniden Üniversite Sınavına Girdikleri Takdirde Farklı Bir Fakülteyi Tercih Durumları.....	33
Tablo 3.17. Öğrencilerin İlahiyat Lisans Programı ile İlgili Şu Anki Düşünceleri...	34
Tablo 3.18. Öğrencilerin İslami İlimler Fakültesini Okumaktan Memnun Olmadıkları Durumları.....	35
Tablo 3.19. Öğrencilerin Derse Aktif Olarak Katılma Durumları	36

Tablo 3.20. Öğrencilerin Eğitim-Öğretimle İlgili Sorunları	37
Tablo 3.21. Öğrencilerin Eğitim-Öğretimle İlgili Sorunlarının Çözümüne Yönelik Beklentileri.....	39
Tablo 3.22. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarında Gördüğü En Önemli Eleştiri Konuları.....	41
Tablo 3.23. Öğrencilere Göre İlâhiyat Fakültesi Öğretim Elemanlarının Sahip Olması Gereken Özellikler.....	42
Tablo 3.24. Öğrencilerin Fakülte Öğretim Elemanlarıyla Diyalog Kurabilme Durumları	43
Tablo 3.25. Öğretim Elemanlarıyla Diyalog Eksikliğinin Nedenleri.....	44
Tablo 3.26. Öğrencilerin Dersler Dışında Kendilerini Geliştirmeye Yönelik Okuma/Araştırma Yapma Durumları.....	46
Tablo 3.27. Öğrencilerin Okuma ve Araştırma Yapmaktan Hoşlandıkları Alanlar..	47
Tablo 3.28. Öğrencilerin Ders Saatleri Dışında Vakit Geçirme Durumları	48
Tablo 3.29. Öğrencilerin Yeterli Okuma/Araştırma Yapmalarının Önündeki Engeller.	49
Tablo 3.30. İlâhiyat Eğitiminin Öğrencilerin Dinî İnançları Üzerindeki Etkileri	51
Tablo 3.31. Öğrencilere Göre İlâhiyat Eğitimi ile İbadet Hayatı Arasındaki Bağlantı ..	52
Tablo 3.32. İlâhiyat Eğitiminin Öğrencilerin İbadet Hayatı Üzerindeki Etkisi	53
Tablo 3.33. İlâhiyat Eğitiminin Öğrencilerin Manevi Değerlere Karşı Tutumu Üzerindeki Etkisi.....	54
Tablo 3.34. İlâhiyat Eğitiminin Öğrencilerin, Kendilerinden Farklı Düşünen İnsanlara Karşı Tutumlarına Etkileri.....	56
Tablo 3.35. Öğrencilerin Halkın İstek ve İhtiyaçlarına Cevap Verebilecek Bir “İlâhiyatçı” Kimliğine Sahip Olup Olmadıklarına Dair Düşünceleri	57
Tablo 3.36. Öğrencilerin “İlâhiyatçı” Kimliklerini Her Ortamda Rahatlıkla Açıklama Durumları	59

Tablo 3.37. Öğrencilerin “İlâhiyatçı” Kimliğini Gizleme Eğilimi Gösterdikleri Durumların Nedenleri	60
Tablo 3.38. Öğrencilerin “İlâhiyatçı”ların Halk Arasında Nasıl Bir Yeri Olduğuna Dair Görüşleri.....	62
Tablo 3.39. Öğrencilerin Mezuniyet Sonrasına Dair En Önemli Endişeleri	64
Tablo 3.40. Öğrencilerin Mezuniyet Sonrası İçin Düşünceleri	66
Tablo 3.41. Öğrencilerin İçinde Bulundukları Tüm Şartlara Rağmen Genel Olarak Kendilerini Nasıl Hissettikleri.....	68



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. AİÇÜ İslami İlimler Fakültesi Müfredatı	23
--	----



SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

AÜ	: Atatürk Üniversitesi
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	: Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
İ.İ.F	: İslami İlimler Fakültesi
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
YİE	: Yüksek İslam Enstitüsü
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri, toplumsal yapının dini, ahlaki ve manevi ihtiyaçlarına cevap verebilecek donanımlı bireyler yetiştirmeyi, kuşaklar arası dini bilginin aktarımını sağlamayı ve din bilimleri alanında akademik düzeyde araştırmalar yürütmeyi amaçlayan yükseköğretim kurumlarıdır (Bayraklı 1998). Bu fakülteler, hem din hizmetlerinin yürütülmesinde görev alacak din görevlilerini, hem de başta Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği olmak üzere çeşitli alanlarda hizmet verecek uzman insan kaynağını yetiştirmek gibi çift yönlü bir misyon taşımaktadır. Türkiye’de din eğitiminin tarihsel gelişimine bakıldığında, gerek imam hatip okullarının gerekse İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinin kuruluşu, eğitim politikaları ve müfredatlarının siyasi, toplumsal ve ideolojik dinamiklere bağlı olarak çeşitli evrelerden geçtiği görülmektedir (Kaymakcan 2006). Cumhuriyet’in ilanından itibaren din eğitimi, özellikle yüksek din eğitimi, devletin resmi politikaları çerçevesinde şekillenmiş; dönemsel değişimlere paralel olarak bu alandaki programlar ve hedefler de yeniden tanımlanmıştır. İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri, yalnızca dini bilginin aktarımını sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda yetiştirdikleri nitelikli insan kaynağıyla Türkiye’de dini hayatın, dini kurumların ve din hizmetlerinin gelişiminde de önemli bir rol üstlenmektedir. Özellikle 21. yüzyılda küreselleşmenin etkisiyle yaşanan siyasi, sosyal ve kültürel değişimler, bireylerin dini, ahlaki ve manevi yönelimlerinde önemli dönüşümlere yol açmış; bu durum toplumun din hizmetleri alanındaki beklentilerini de çeşitlendirmiştir. Artan ve değişen bu beklentilere cevap verebilmek, nitelikli din eğitimi sunabilen yükseköğretim kurumlarının varlığını daha da önemli hale getirmiştir.

Günümüzde İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri, niceliksel anlamda ciddi bir büyüme göstermiş; öğrenci sayısında ve fiziksel kapasitede dikkate değer artışlar yaşanmıştır. Ancak, bu büyümenin beraberinde getirdiği en temel sorunlardan biri, kalite odaklı iyileştirme çalışmalarının yeterli düzeyde yürütülemediği olmasıdır. Özellikle öğrenci profili, tercih motivasyonları, fakülte seçimindeki beklentiler ve

eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar gibi temel konuların yeterince araştırılmaması, bu fakültelerin mevcut durumunu sağlıklı şekilde değerlendirmeyi güçleştirmektedir. İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri'nin eğitim kalitesinin yükseltilmesi, yalnızca ders programlarının güncellenmesiyle değil, aynı zamanda öğrenci merkezli bir yaklaşımla yürütülecek saha araştırmalarına ve sistematik ihtiyaç analizlerine dayanmalıdır. Bu bağlamda öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin beklentilerinin ve yaşadıkları sorunların tespit edilmesi, hem fakülte yönetimleri için yol gösterici olacak hem de genel olarak Türkiye'deki yüksek din eğitiminin niteliksel gelişimine katkı sağlayacaktır.

Bu çalışma, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin fakülteye yönelik tercih nedenleri, beklentileri ve karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, mevcut durum analiz edilerek İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri'nin eğitim-öğretim kalitesinin artırılmasına yönelik öneriler geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca, öğrencilerin beklenti ve sorunlarını esas alan bütüncül bir değerlendirme yapılarak, fakültelerin akademik ve sosyal olanaklarının iyileştirilmesine katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

Türkiye'de örgün ve sistematik yüksek din öğretimi kurumsal anlamda ilk defa, Büyük Selçuklu Devleti döneminde kurulan Nizamiye Medreseleri ile düzenli bir yapıya kavuşmuştur. Bu yapı, sonraki yüzyıllarda Osmanlı Devleti döneminde çeşitli müesseseler aracılığıyla devam ettirilmiş, özellikle medrese sistemi dini eğitimin temel kurumsal zemini olmuştur. Cumhuriyet öncesinde bu alandaki en dikkat çekici adımlardan biri, 1 Eylül 1900 tarihinde İstanbul Darülfünunu bünyesinde kurulan ve 1914 yılına kadar faaliyet gösteren Ulûm-ı Âliye-i Dîniyye şubesidir (Aşıkoğlu 2005). Bu şube, modern anlamda yüksek din öğretiminin ilk örneklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Cumhuriyet'in ilanının ardından eğitimde birlik ilkesini tesis etmek amacıyla 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu, din eğitimi alanında köklü bir dönüşümün başlangıcı olmuştur. Kanunun 4. maddesi doğrultusunda, ülkede din hizmetlerini yürütmek

üzere nitelikli personel yetiştirilmesi hedeflenmiş ve bu kapsamda İmam Hatip Okulları ile İlahiyat Fakültelerinin kurulmasına karar verilmiştir. Aynı yıl, 21 Nisan 1924 tarihli İstanbul Darülfünunu Talimatnamesi ile mevcut fakültelere ilave olarak İlahiyat Fakültesi kurulmuştur (Ayhan 2014). Ancak bu fakülte, dönemin sosyal ve siyasi şartları ile öğrenci yetersizliği gerekçe gösterilerek 1933 yılında kapatılmış, sonrasında kurulan İslami İlimler Enstitüsü de 1936 yılında faaliyetlerine son vermiştir.

Uzun bir aradan sonra, 1948 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde İlahiyat Fakültesinin yeniden açılması yönünde yapılan öneriler sonucunda, 4 Haziran 1949 tarihinde Ankara Üniversitesi bünyesinde İlahiyat Fakültesi kurulmuştur (Ayhan 2004). Bu gelişme, Türkiye'de modern anlamda yüksek din öğretiminin sürekliliğini sağlamaya yönelik önemli bir adım olmuştur. Ankara İlahiyat Fakültesinin ardından, 19 Kasım 1959 tarihinde İstanbul'da İmam Hatip Okulları mezunlarının devam edebileceği alternatif bir yüksek din öğretim kurumu olarak Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır (Ayhan 2004). 1980 yılına kadar ülke genelinde sekiz farklı şehirde Yüksek İslam Enstitüsü kurulmuş, bu kurumlar Türkiye'de yüksek din öğretimi açısından önemli bir boşluğu doldurmuştur. Öte yandan, 12 Şubat 1971 tarihinde Atatürk Üniversitesi Senatosu tarafından Erzurum'da "İslami İlimler Fakültesi" adıyla yeni bir fakültenin kurulması kararlaştırılmıştır (P. Xavier 1982). Bu gelişme, Ankara Üniversitesi dışındaki üniversiteler bünyesinde farklı adlandırmalarla yüksek din öğretimi kurumlarının yaygınlaşmasının başlangıcı olmuştur. 6 Kasım 1981 tarihinde yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile sekiz yeni üniversitenin kurulması, Yüksek İslam Enstitüleri ve Erzurum'daki İslami İlimler Fakültesinin ilahiyat fakültelerine dönüştürülmesi sürecini beraberinde getirmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 11 Temmuz 1997 tarihli kararla eğitim fakültelerinde ve İlahiyat Fakültelerinde yeni düzenlemeler yapılmış, bu kapsamda İlahiyat Lisans Programı ile İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı olmak üzere iki ayrı program hayata geçirilmiştir. Bu düzenleme, İlahiyat Fakültelerinde müfredat çeşitliliğini artırmakla birlikte, mezun profiline yönelik belirsizliklerin de kaynağı olmuştur.

2011 yılı itibariyle Türkiye’de yüksek din öğretimi alanında yeni bir döneme girilmiş, İlahiyat Fakülteleriyle aynı amacı taşıyan ancak İslami İlimler Fakültesi veya Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi gibi farklı isimlerle yükseköğretim kurumlarının açılmasına izin verilmiştir. Bu çerçevede, araştırmamızın konusu olan Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi de Bakanlar Kurulu’nun 16 Aralık 2011 tarihli kararıyla kurulmuştur. İsim farklılıklarına rağmen, söz konusu fakülteler yapısal ve işlevsel olarak İlahiyat Fakültelerinin devamı niteliğindedir.

2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibariyle Türkiye genelinde faaliyet gösteren İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinin sayısı 100’ü aşmış durumdadır. Sayısal artışa rağmen, bu fakültelerin din hizmeti sunma, akademik üretim yapma ve topluma rehberlik etme gibi temel işlevleri konusunda niteliksel sorunlar devam etmektedir. Söz konusu durumun iyileştirilmesi için üç temel unsurun güçlü bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir: Nitelikli öğretim elemanları, eğitim-öğretim sürecinin merkezinde yer alan öğrenciler ve çağın ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanmış müfredat.

Bir eğitim programının başarısı, hedeflenen mezun profilinin bilgi, beceri ve yetkinliklerini kazandıracak şekilde tasarlanmasına bağlıdır. Ancak Türkiye’deki İlahiyat Lisans Programları incelendiğinde, mezunların sahip olması gereken yetkinlikler ve program hedefleri arasında belirgin tutarsızlıklar olduğu görülmektedir. Programın resmi belgelerde belirtilen amacı, Kur’an ve sünnet merkezli düşünebilen, tarihsel ve kültürel mirası analiz edebilen, güncel dini ve toplumsal sorunlara çözüm üretebilen bireyler yetiştirmektir (YÖK 2011). Bununla birlikte, “ilahiyatçı” kavramının içerik ve mesleki yeterlilik bakımından yeterince tanımlanmamış olması uygulamada ciddi sorunlara yol açmaktadır. İlahiyat Fakültesi mezunlarının vaizlik, müftülük, imam-hatiplik, Kur’an kursu öğreticiliği ve öğretmenlik gibi birbirinden farklı alanlara yönlendirilmeleri; müfredatın bu çok yönlü beklentileri aynı anda karşılamasını güçleştirmektedir. Bu durum, ders içeriklerinin çeşitlenmesine ve program bütünlüğünün zayıflamasına yol açarken, mezuniyet sonrası meslek belirsizliği öğrencilerin motivasyonunu da olumsuz etkilemektedir. Özellikle öğretmenlik hedefleyen öğrencilerin, dört yıllık eğitimin

ardından ek yeterlilikler ve atama süreci ile karşı karşıya kalmaları; din görevliliğini tercih edenlerin ise mezuniyet sonrası pratik yeterlilik kazanmadan sahaya çıkmaları ciddi bir planlama eksikliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretim elemanlarının müfredatın amacına uygun ders içerikleri sunma, öğrencilerle etkili iletişim kurma ve pedagojik yeterlilik gibi konulardaki eksiklikleri, eğitim sürecinin kalitesini doğrudan etkileyen diğer unsurlar arasında yer almaktadır.

Tüm bu gerekçeler doğrultusunda, İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinin temel hammadde konumundaki öğrencilerin beklentileri ve karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi, söz konusu fakültelerin kalitesinin artırılmasına yönelik çalışmalar için elzemdir. İslami İlimler Fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin; eğitim gördükleri sürede karşılaştıkları sorunları, İslami İlimler Fakültelerinden beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyi araştırmamızın temel problemidir. Bu problem çerçevesinde şu alt problemlere de cevap aranmıştır;

1. İslami İlimler Fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin bu fakülteyi seçmelerinde etkili olan faktörler nelerdir?
2. İslami İlimler Fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. İslami İlimler Fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin öğretim elemanlarından beklentileri nelerdir?
4. İslami İlimler Fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin eğitim öğretimle ilgili sorunlarının çözümüne yönelik beklentileri nelerdir?
5. İslami İlimler Fakültelerinde eğitim gören öğrenciler halkın istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir “ilâhiyatçı” kimliğine sahip olduklarını düşünüyorlar mı?
6. İslami İlimler Fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin içinde bulundukları şartlardan memnuniyet şartlardan memnuniyet?
7. İslami İlimler Fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin mezuniyet sonrasına dair düşünceleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Temel amacı, İslami İlimler Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin beklenti ve sorunlarını tespit etmek olan çalışmamızda ilk olarak öğrencilerin içinde bulundukları süreç hakkında fikir sahibi olunması amaçlanmıştır. Süreçle ilgili fikir sahibi olunduktan sonra ise İslami İlimler Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin gerek fakülteden gerek öğretim elemanlarından beklentilerinin neler olduğu ve öğrencilerin sorunlarının temel sebeplerini belirlemek esas alınmıştır. Bu çalışmada; AİÇÜ İslami İlimler Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin beklentileri ve sorunları tespit edilerek, öğrencilerin beklentilerinin ne ölçüde karşılandığı ve karşılaştıkları sorunların neler olduğu ortaya konacaktır. Ayrıca araştırma neticesinde elde edilen veriler ışığında beklenti ve sorunlar tam anlamıyla ortaya konduktan sonra yerelde AİÇÜ İslami İlimler Fakültesi genelde ise ülkemizdeki tüm İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinde yürütülen eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması ve istenilen düzeye ulaşabilmesi için söz konusu problemlere yönelik birtakım çözüm önerilerinde bulunulacaktır.

Türkiye’de İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri üzerine yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların büyük çoğunluğunun tarihsel süreç, müfredat yapısı, öğretim kadrosu profili veya mezun istihdamı gibi belirli konulara odaklandığı görülmektedir (Koç 2005; Kirman & Apaydın 2006; Uçar 2017; İpek, Arıcan & Doğan 2024). Ancak bu çalışmaların çoğunda, öğrencilerin eğitim süreci içerisindeki güncel beklentileri, karşılaştıkları sorunlar ve mezuniyet sonrası mesleki belirsizlikler bütüncül ve saha temelli verilerle detaylı biçimde ele alınmamıştır. Özellikle Türkiye’nin gelişmekte olan İslami İlimler Fakültelerine yönelik saha araştırmalarının yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Oysa bu fakültelerin coğrafi konumları, öğrenci profilleri, müfredat uygulamaları ve fiziki imkânları büyükşehirlerdeki köklü İlahiyat Fakültelerine göre önemli farklılıklar göstermektedir. Bu durum, bölgesel düzeyde fakültelerin karşılaştığı yapısal sorunların ve öğrenci beklentilerinin tespit edilmesini, buna yönelik çözüm önerileri geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmamız, söz konusu eksikliği gidermeyi amaçlamakta ve Türkiye’nin doğusunda yer alan Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi özelinde yürütülmektedir.

Çalışmanın temel amacı; fakültede eğitim gören öğrencilerin beklentilerini, eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları ve mezuniyet sonrası mesleki kaygılarını somut, veriye dayalı biçimde tespit etmektir. Çalışmanın özgün yönü, yalnızca tarihsel süreç veya teorik çerçeve sunmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda şu alanlarda somut katkılar sağlamayı amaçlamasıdır:

- Anadolu'daki yeni veya gelişmekte olan İslami İlimler Fakültelerinde karşılaşılan bölgesel yapısal sorunların ortaya konulması,
- Müfredat içeriklerinin, öğrenci beklentileri ve güncel ihtiyaçlar doğrultusunda değerlendirilmesi,
- Seçmeli ders olanakları, öğretim elemanlarının akademik ve pedagojik yeterliliği ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişkinin analiz edilmesi,
- Mezuniyet sonrası mesleki yönelim konusundaki belirsizliklerin tespit edilmesi ve bu belirsizliklerin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi.

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak oluşturulan hipotezler aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir.

1. Fakülte öğrencilerinin önemli bir bölümü, İslami İlimler Fakültesini tercih etme kararını kendi isteği doğrultusunda vermektedir.
2. Öğrencilerin bu fakülteyi tercih etmesinde meslek sahibi olma hedefi belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır.
3. Öğrencilerin bir kısmı, İslami İlimler Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarına yönelik çeşitli eleştiriler dile getirmektedir.
4. Fakültede öğrenim gören öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine dair çeşitli sorunlar yaşadığı görülmektedir.
5. Mevcut sorunların çözümüne ilişkin olarak öğrenciler, fakülte yönetimi ve akademik kadrodan beklentiler içerisindedir.

6. Öğrenciler, eğitim aldıkları İslami İlimler Fakültesindeki öğretim elemanlarından akademik yeterlilik, rehberlik ve iletişim gibi konularda belirli beklentilere sahiptir.
7. Öğrencilerin büyük bir kısmı, eğitim sürecinin sonunda halkın dini ihtiyaçlarına yanıt verebilecek donanım ve bir “ilâhiyatçı” kimliğine sahip olduklarını düşünmektedir.
8. Fakülte öğrencileri, mevcut ekonomik, sosyal ve bireysel koşullar nedeniyle zaman zaman kaygı ve stres yaşamaktadır.
9. Öğrencilerin çoğunluğu, İslami İlimler Fakültesinde eğitim almaktan genel olarak memnundurlar.
10. Mezuniyet sürecine yaklaşan veya mezun olan birçok öğrenci, kariyer planlaması ve iş bulma konusunda belirsizlik yaşamaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi hazırlık sınıfı, 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Araştırma toplam 280 öğrenciyle sınırlıdır.
3. Araştırmada elde edilen veriler, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin, hazırlamış olduğumuz anket sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
4. Araştırma verileri ve değerlendirmeler anket uygulamasının yapıldığı zaman dilimi olan 2024-2025 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi / İslami İlimler Fakültesinde 2024-2025 yılında öğrenim gören öğrencilerin tümünü kapsamaktadır. 2024-2025 eğitim-öğretim yılında fakültede toplam 1015 öğrenci öğrenim görmektedir. Evrenin büyük olması öğrencilerin tümüne erişmeyi olanaksız kılmakta ayrıca zaman kaybına sebebiyet vermektedir. Bu nedenle evrenden bir örneklem alınmıştır. Araştırmanın örneklemi tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenmiş hazırlık, 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 280 öğrenci oluşturmaktadır.

1.6. Yöntem

Araştırma yöntemi, belirli bir amaca ulaşmak veya bir sorunun çözümüne katkı sağlamak için izlenen sistematik yol olarak tanımlanır. Bu çalışmada, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin beklenti ve karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Çalışmada mevcut durumu ortaya koymaya yönelik **betimsel tarama modeli** tercih edilmiştir. Betimsel tarama, farklı gruplardan elde edilen verilerin derlenerek, anlamlı biçimde sınıflandırılmasını ve özetlenmesini amaçlayan araştırma türlerinden biridir (Büyüköztürk 2008;Balcı 2015). Tarama modeli, geçmişte veya günümüzde var olan olay, olgu ya da durumların olduğu gibi aktarılmasını ve mevcut hâllerinin ortaya konulmasını esas alan araştırma yöntemlerinden biri olarak kabul edilir (Karasar 2002).

1.6.1. Veri Toplama Araçları

Sosyal bilimlerde anket, tesadüfî şekilde seçilen bir mevzu ile ilgili alanda müşahade edilen verilerin sınanması için müracaat edilen en güvenilir tekniklerden biridir. Bu sebeple çalışmamızda hedeflenen gayelere ulaşmak amacıyla anket formu uygulanması kararlaştırılmıştır.

AİÇÜ İslami İlimler Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin beklenti ve sorunlarının düzenli bir şekilde belirlenebilmesi için anket formu oluşturulmadan önce tarafımızca AİÇÜ İslami İlimler Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler gözlemlenmiş, konu ile alakalı yazılmış kitap, makale vb. yayınlar ile benzer araştırmalar için kullanılmış anket formları da incelenmiştir. Yapılan literatür ve alan taramaları neticesinde, konuya ilişkin daha önce gerçekleştirilen birçok çalışma ve anket formunun mevcut olduğu görülmüştür. Elbette bir anket formunun amacına uygun, geçerli ve güvenilir biçimde hazırlanabilmesi; alana dair yeterli bilgi ve deneyime sahip olmayı gerektirmektedir. Bu nedenle geçerlik ve güvenilirlik sorunlarını en aza indirmek amacıyla, önceki araştırmalarda kullanılan bazı anket örneklerinden faydalanma yoluna gidilmiştir. Bu çerçevede, araştırmanın amaçlarına en uygun içeriği barındırdığı değerlendirilen Koç'un (2003) "İlahiyat Fakültesi (İlahiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri" adlı

alışmasında yer alan anket formu temel alınmış; danışman görüşü ve alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda gerekli revizyonlar yapılarak söz konusu formdan yararlanılmıştır.

Anket formu 40 soru maddesi ve üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin kişisel ve ailevi bilgilerini içeren sorulardan meydana gelen kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde öğrencilerin öğretim süreci ve mezuniyet sonrası için beklentilerini belirlemeye dair sorulara yer verilirken son bölümde ise öğrencilerin öğretim süreci ve mezuniyet sonrası için sorunlarını tespit etmeye yönelik sorular yer almaktadır. Anket formu ağırlıklı olarak çoktan seçmeli sorulardan oluşmakla birlikte, katılımcıların kendilerini daha özgür ifade edebilmeleri amacıyla her soruda “Diğer” seçeneğine de yer verilmiştir. Hazırlanan anket, olası anlam belirsizlikleri veya teknik hataları tespit edebilmek adına 50 kişilik bir ön uygulama grubunda test edilmiş; elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak nihai formuna kavuşturulmuş ve asıl uygulamaya geçilmiştir.

Anketin örneklem grubuna uygulanabilmesi için AİÇÜ İslami İlimler Fakültesi Dekanlığından gerekli izin alınmış ve anket formu 2024-2025 eğitim yılında AİÇÜ İslami İlimler Fakültesinde öğrenim gören 117’si erkek ve 163’ü kız öğrenci olmak üzere toplam 280 öğrenciye uygulanmıştır.

1.6.2. Verilerin Analizi

AİÇÜ İslami İlimler Fakültesinde uygulanan anketler toplanarak veriler incelenmiş ve araştırma sonuçlarını olumsuz etkileyecek şekilde cevaplanmış ya da çoğunluğu boş bırakılmış veya birden fazla seçeneğin işaretlenmiş olduğu anketler çıkarılmış, değerlendirmeye alınmamıştır.

Tamamı kapalı uçlu sorulardan oluşan çalışmamızda ilk olarak bu sorulardan elde edilen sonuçlar sınıflandırılmıştır. Daha sonra bu sınıflamalar bilgisayara iletilmiş olup analiz işlemleri için SPSS Paket programı kullanılmıştır. Analiz sürecinde verilen yanıtlar yüzdelik verilere çevrilip tablolar şeklinde çalışmamızda yer almıştır.

Araştırmadaki birtakım soruların altına ‘Diğer’ seçeneği eklenmiş ve öğrencilerden söz konusu sorunun yanıtında yer almayan konular hakkında kendi cümlelerini yazmaları istenmiştir. Bu seçeneğe verilen cevaplarda tablolarda yer almış ve analizlerde ayrı bir madde olarak değerlendirilmiştir.



İKİNCİ BÖLÜM

2. KURULUŞUNDAN GÜNÜMÜZE İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTELERİ

Türkiye'deki günümüz yüksek din eğitiminin kökenlerini, sistemli bir yapı olarak 11. yüzyılda kurulan Nizamiye medreselerine kadar takip etmek mümkündür. Bununla birlikte, üniversite düzeyindeki din eğitiminin ilk somut örneği olarak 1846 yılında açılan İstanbul Darülfünunu çatısı altındaki Hikmet ve Edebiyat Şubesi'nde okutulan "Kelam" dersleri gösterilebilir (Ülken 1961). Osmanlı Devleti'nin son dönemlerine gelindiğinde, medreselerin toplumsal ihtiyaçları karşılamakta yetersiz kaldığı ve eski önemini yitirdiği görülmektedir. Bu sebeple özellikle yüksek din öğretimini yeniden yapılandırmak ve alternatif kurumlar oluşturmak amacıyla 19. yüzyılın sonlarından itibaren çeşitli reform girişimlerinde bulunulmuştur.

Bu çerçevede 1316 (Miladi 1900) yılında, Osmanlı'da medrese dışında, modern yükseköğretim anlayışına uygun bir şekilde Darülfünun-ı Şahane adıyla yeni bir yükseköğretim kurumu tesis edilmiştir. Bu kurum, zamanla farklı alanlara yönelik şubeler barındırmaya başlamış ve bu şubelerin bazıları zaman içerisinde fakülte düzeyine yükselmiştir. Bu şubelerden biri de dini ilimler alanında eğitim veren Ulum-ı Âliye-i Dîniye şubesidir (Öcal 2011; Ayhan 2014). Ulum-ı Âliye-i Dîniye şubesi, klasik medrese sisteminden farklı olarak, İlahiyat eğitiminin üniversite çatısı altında sürdürüldüğü ilk uygulama alanı olmuştur. Dört yıllık eğitim süresi boyunca Tefsir, Hadis, Fıkıh ve Usulü, Kelam ile İslam Tarihi gibi temel din bilimleri dersleri okutulmuştur.

1908 yılında II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte Darülfünun-ı Şahane'nin ismi önce Darülfünun-ı Osmani, ardından 1913'ten itibaren İstanbul Darülfünunu olarak değiştirilmiştir. Bu kapsamda Ulum-ı Âliye-i Dîniye şubesinin ismi de Ulum-ı Şer'iyye şeklinde yenilenmiş; ders müfredatına Ahlak, Tasavvuf, Siyer Tarihi, Arap Edebiyatı ve Felsefe gibi ek dersler dâhil edilmiştir (Ayni 1927). 18 Eylül 1914 tarihinde medrese sisteminde yenilik çalışmaları başlatılmış ve bu amaçla Selimiye Camii avlusundaki I. Abdülhamit Medresesi'nde Medresetü'l Mütahhasısîn adıyla

yeni bir eğitim kurumu açılmıştır. Bu süreçte artık Darülfünun bünyesindeki Ulum-ı Şer'iyye şubesine gerek kalmadığı düşünülerek ilgili şube kapatılmış ve öğrencileri Medresetü'l-Mütehassısın'e aktarılmıştır. Ayrıca Medresetü'l-Mütehassısın, Darülfünun'dan ayrılarak doğrudan Şeyhülislamlık makamına bağlanmış, 1918 yılından itibaren ise eğitim faaliyetlerine Süleymaniye Medresesi adıyla devam etmiştir.

3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun birinci maddesinde yer alan " *Türkiye dâhilindeki bütün müessesat-ı ilmiye ve tedrisiye Maarif vekâletine merbuttur* " hükmü gereğince, ülkedeki tüm medreseler önce Millî Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir. Takip eden süreçte, dönemin Millî Eğitim Bakanı Vasıf Bey'in 13 Mart 1924 tarihli genelgesi doğrultusunda, diğer tüm medreseler gibi Süleymaniye Medresesi de kapatılmıştır (Ayhan 2004).

2.2. Cumhuriyet Dönemi

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla birlikte, diğer pek çok alanda olduğu gibi din eğitimi alanında da köklü reformlara gidilmiştir. Cumhuriyet dönemi boyunca yüksek din öğretiminde yapılan değişikliklerin, ağırlıklı olarak dönemin siyasal tercihleri ve politikaları doğrultusunda şekillendiği görülmektedir. Bu çerçevede, Cumhuriyet dönemi yüksek din eğitiminin gelişim süreci üç temel aşamada ele alınabilir:

- Tek Parti Dönemi (Darülfünun İlahiyat Fakültesi ve Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dönemi),
- Çok Partili Hayatın Başladığı Süreç (Yüksek İslam Enstitüleri ve Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi dönemi),
- 1982 Sonrası İlahiyat Fakülteleri dönemi.

2.2.1. Tek Parti Döneminde Yüksek Din Eğitimi

Cumhuriyet'in ilk yıllarında yüksek din eğitimiyle ilgili atılan adımlar, tamamen devlet politikalarının bir yansıması olarak gerçekleşmiştir. 1923-1950

yılları arasındaki Tek Parti döneminde, din eğitimiyle ilgili düzenlemeler, laikleşme süreci ve eğitim alanındaki modernleşme çabaları kapsamında değerlendirilmiştir.

2.2.1.1. Birinci Aşama: Darülfünun İlahiyat Fakültesi (1924-1933)

3 Mart 1924 tarihli ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, eğitimde birlik ilkesini hayata geçirmiş ve tüm eğitim kurumlarının denetiminin Maarif Vekâleti'ne (Milli Eğitim Bakanlığı) bağlanmasını öngörmüştür. Aynı kanunun bir diğer önemli maddesi ise yüksek din eğitimiyle ilgili düzenlemeleri kapsamaktadır. Bu bağlamda, İstanbul'daki Darülfünun bünyesinde yüksek din eğitimi verecek bir İlahiyat Fakültesi açılması zorunlu hale getirilmiştir (Öcal 2011; Ayhan 2014). Bunun üzerine, 21 Nisan 1924 (Ramazan 1342) tarihinde Darülfünun'a bağlı olarak üç yıl süreli İlahiyat Fakültesi kurulmuştur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrasında kapatılan medreselerin öğrencilerinden yaklaşık 400 kişi bu fakülteye kaydolmuştur. Ancak fakülteye olan ilgi kısa sürede azalmış, öğrenci sayısının sürekli düşmesi sonucunda 1932 yılında eğitim-öğretime ara verilmiştir. Bu süreçte, eğitimde yapılan köklü değişiklikler de din eğitiminin gerilemesinde etkili olmuştur. İlk ve ortaöğretim programlarından din derslerinin kaldırılması, Arapça ve Farsçanın müfredattan çıkarılması, Arap alfabesi yerine Latin harflerinin kabul edilmesi gibi uygulamalar din eğitiminin toplumsal tabanını zayıflatmıştır. Ayrıca, İlahiyat Fakültesi mezunlarının Diyanet İşleri Teşkilatı'nda yeterli istihdam olanaklarına sahip olmaması da fakültenin öğrenci bulmakta zorlanmasına yol açmıştır (Ayhan 2014).

Tüm bu sebeplerle 1933 yılında öğrenci yetersizliği gerekçesiyle Darülfünun İlahiyat Fakültesi kapatılmıştır. Bu fakültenin yerine, Edebiyat Fakültesi bünyesinde "İslam Tetkikleri Enstitüsü" adı altında yeni bir akademik birim oluşturulmuştur. Başlangıçta, İlahiyat Fakültesi'nin bazı öğretim üyeleri burada görevlendirilmişse de, ilerleyen yıllarda kadronun büyük bir kısmı başka görevlere atanmış veya emekliye ayrılmıştır. Öğrenci bulunamaması ve akademik faaliyetlerin sekteye uğraması sonucunda 1936 yılında bu enstitü de kapatılmıştır (Ülken 1961)

2.2.1.2. İkinci Dönem: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

1933 yılında Darülfünun İlahiyat Fakültesi'nin kapatılmasının ardından, Türkiye'de örgün eğitim sistemi içerisinde din eğitimi veren herhangi bir yükseköğretim kurumu kalmamıştır. Bu durum, din alanında nitelikli insan kaynağı yetiştirilmesini engellemiş ve dini bilgi eksikliği, toplumda ve yöneticiler arasında ciddi rahatsızlıklara yol açmıştır. Bu nedenle, 1946 yılından itibaren din eğitimi konusu yeniden gündeme taşınmış ve kamuoyunda tartışılmaya başlanmıştır (Ayhan 2014). Dönemin siyasi iktidarı olan Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), 2 Aralık 1947 tarihinde gerçekleştirilen 7. Kurultayı'nda din eğitimi meselesine dair kapsamlı bir değerlendirme yapmış ve alınan karar doğrultusunda, yalnızca İmam Hatip Okulları ile sınırlı kalmamak üzere, üniversite bünyesinde yüksek din eğitimi verecek bir İlahiyat Fakültesi kurulmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Ayhan 2000).

14 Ocak 1948 tarihinde, 17 milletvekilinden oluşan bir komisyon tarafından İlahiyat Fakültesi kurulmasına ilişkin kanun teklifi hazırlanmış ve bu teklif üzerine resmî süreç başlatılmıştır. Nihayetinde, 3 Mayıs 1949 tarihinde dönemin Millî Eğitim Bakanı tarafından yapılan açıklamada, "Din meselelerinin sağlıklı ve bilimsel temellere dayalı biçimde araştırılabilmesi, güçlü mesleki bilgiye ve kapsamlı düşünce yapısına sahip din adamlarının yetiştirilebilmesi amacıyla, ülkemizde de Batı'daki benzer örneklerine uygun bir İlahiyat Fakültesi'nin açılması" yönünde bir teklif sunulmuştur (Parmaksızoğlu 1966). Söz konusu teklif, 9 Mayıs 1949 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde oylamaya sunulmuş ve mecliste bulunan tüm 250 milletvekilinin oybirliğiyle kabul edilmiştir (Halis 1999). Resmî Gazetede yayımlanan ve yürürlüğe giren 4 Haziran 1949 tarihli, 5424 sayılı yasa uyarınca Ankara Üniversitesi bünyesinde İlahiyat Fakültesi resmen kurulmuştur (Öcal 2011). Fakülte için gerekli hazırlıklar tamamlandıktan sonra, 21 Kasım 1949 tarihinde, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, geçici olarak Hukuk Fakültesi binasında eğitim faaliyetlerine başlamıştır. Başlangıçta dört yıllık bir öğretim süresi öngörülen fakülte, 1972-1982 yılları arasında ise eğitim süresini beş yıla çıkarmıştır (Ayhan 2000).

Fakülte açıldığında, 63 erkek ve 25 kız öğrenci olmak üzere toplamda 88 öğrenci kayıt yaptırmıştır (Öcal 2011). Ancak, bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun düz lise mezunu olması nedeniyle, temel dini bilgiler konusunda ciddi eksikliklerle

geldikleri görülmüştür. Bunun yanında, fakültenin kuruluş dönemindeki akademik kadronun önemli bir kısmı, İslami ilimler alanında yeterli bir eğitime sahip değildi ve bu da eğitim kalitesinde bazı sorunlara yol açmıştır. İlahiyat alanında donanımlı ve yetkin bir akademik kadronun oluşturulabilmesi yaklaşık yirmi yıl gibi uzun bir sürede mümkün olabilmıştır (Ayhan 1999).

2.2.2. Çok Partili Dönem: Yüksek İslâm Enstitüleri

1950 yılında gerçekleştirilen seçimlerin ardından Demokrat Parti iktidara gelmiş ve Türkiye'nin pek çok alanında olduğu gibi din eğitimi konusunda da önemli değişimler yaşanmaya başlamıştır. Bu kapsamda, hükümet öncelikli olarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesinde yer alan “İmam ve Hatip Mektepleri” uygulamasını yeniden hayata geçirme kararı almıştır. Bu doğrultuda, 17 Ekim 1951 tarihinde ülkenin çeşitli bölgelerinde faaliyet gösteren kurs merkezleri, dört yıllık “İmam-Hatip Okulları” na dönüştürülmüştür. 1954-1955 öğretim yılı itibarıyla ise bu okulların lise düzeyindeki ikinci kısımları (3 yıllık bölüm) açılmıştır. 1957-1958 eğitim-öğretim yılı itibarıyla ilk mezunlarını veren İmam-Hatip Okullarından çıkan öğrencilerin devam edebilecekleri uygun bir yükseköğretim kurumu bulunmuyordu. O dönemde faaliyette olan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi yalnızca düz lise mezunlarını kabul ettiğinden, meslek okulu statüsündeki İmam-Hatip Okulu mezunlarının bu fakülteye kayıt yaptırmaları mümkün değildi. Dolayısıyla, İmam-Hatip mezunlarının yükseköğrenime nasıl ve hangi kurumlar aracılığıyla devam edebileceği konusu, Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer ilgili kurumlar tarafından ciddi bir şekilde gündeme alınmıştır (Ayhan 1994). Öte yandan, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın din hizmetlerini yerine getirecek, alanında yetkin din görevlilerine duyduğu ihtiyaç her geçen gün artmaktaydı. Ayrıca İmam-Hatip Okullarının sayısının hızla çoğalması, bu okullarda ve diğer eğitim kurumlarında okutulan “Din Bilgisi” dersleri için nitelikli öğretmen ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, tek başına bu ihtiyaca cevap veremediğinden, Yüksek İslam Enstitülerinin kurulması zaruri hâle gelmiştir.

Bu amaçla, 3 Haziran 1959 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne sunulan ve 10 Haziran 1959 tarihinde kabul edilen 4926 sayılı Maarif Vekâleti

Kuruluş Kadroları Hakkındaki Kanun kapsamında, 1959 yılı bütçesine Yüksek İslam Enstitüleri için ödenek ve kadro cetvelleri eklenmesi kararlaştırılmıştır (Ayhan 2014). Devamında, 16 Haziran 1959 tarihli ve 7344 sayılı Yüksek İslam Enstitüsü Kadro Kanunu'nda belirtilen “Ortaöğretim kurumları ile bunlara denk okullarda görev yapacak alanında uzman din dersi öğretmenleri ve ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli din bilginlerinin yetiştirilmesi” hedefi doğrultusunda Yüksek İslam Enstitülerinin kurulmasına resmen başlanmıştır (Bardakoğlu 2016). İlk Yüksek İslam Enstitüsü 19 Kasım 1959 tarihinde İstanbul'da eğitim-öğretime başlamıştır. İstanbul'un ardından sırasıyla Konya'da 1962'de, Kayseri'de 1965'te, İzmir'de 1966'da, Erzurum'da 1969'da, Bursa'da 1975'te ve Samsun'da 1976'da yeni Yüksek İslam Enstitüleri açılmıştır. Son olarak, 1979 yılında Yozgat'ta faaliyete başlayan Yüksek İslam Enstitüsü ile birlikte ülke genelindeki enstitü sayısı sekize ulaşmıştır. Ancak Yozgat'taki bu enstitü, sadece iki yıl eğitim verebilmiş ve çeşitli gerekçelerle 1980-1981 eğitim-öğretim yılı sonunda kapatılmıştır. Bu kurumda görevli akademik personel ile öğrenciler, kendi tercihleri doğrultusunda diğer Yüksek İslam Enstitülerine aktarılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak kurulan ve eğitim süresi dört yıl olarak belirlenen bu enstitülere yalnızca İmam-Hatip Okulu mezunlarının kabul edilmesi uygulaması getirilmiştir. Mezun olan öğrenciler, hem Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde din dersi öğretmeni olarak görev alabilmiş hem de Diyanet İşleri Başkanlığı'nda müftülük, vaizlik gibi kadrolara atanabilmişlerdir.

2.2.3. 1980 Sonrası İlahiyat Fakülteleri

12 Eylül 1980 askeri darbesinin ardından, ülkenin yönetimi Milli Güvenlik Konseyi tarafından devralınmış ve Türkiye Büyük Millet Meclisi feshedilerek yerine "Danışma Meclisi" kurulmuştur. Yeni dönemde pek çok yasa yeniden gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Bu kapsamda yükseköğretim sistemine ilişkin önemli bir adım olarak Yükseköğretim Kurumları Kanunu üzerinde de değişiklik yapılmıştır. 6 Kasım 1981 tarihinde 2547 sayılı "Yükseköğretim Kanunu" yürürlüğe girmiş, böylece ülkedeki tüm yükseköğretim kurumları ve bu kurumlara bağlı birimler yeni yasal çerçeve içerisine alınmıştır. Bu değişiklikten Yüksek İslam Enstitüleri, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Erzurum Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi de etkilenmiştir. Atatürk Üniversitesi Senatosu'nun 12 Şubat 1971 tarihinde

aldığı kararla Erzurum'da "İslami İlimler Fakültesi" adı altında bir fakülte kurulması kararlaştırılmış ve 1971-1972 akademik yılı itibarıyla eğitim faaliyetlerine başlanmıştır. Beş yıllık eğitim süresine sahip olan fakültede, üçüncü sınıftan itibaren dört farklı bölüm oluşturulmuş, ancak sonraki yıllarda bu sayı ikiye indirilmiş, 1977-1978 öğretim yılına gelindiğinde ise tüm bölümler kaldırılmıştır. Fakülte, hem lise mezunlarını hem de İmam Hatip Okulu mezunlarını, Öğrenci Seçme Sınavı sonuçlarına göre kabul etmiş, Yüksek İslam Enstitüsü mezunlarına da doktora yapabilme imkânı tanınmıştır (Ayhan 1999). Milli Güvenlik Konseyi'nin onayı ile 30 Mart 1983 tarihinde, 2809 sayılı yasa Resmi Gazete'de yayımlanmış ve bu yasa kapsamında Erzurum'daki İslami İlimler Fakültesi dâhil olmak üzere ülke genelinde 8 yeni üniversitenin kurulması sağlanmıştır. Böylece üniversite sayısı 27'ye yükselmiştir. Alınan karar gereğince tüm yükseköğretim kurumları, bulundukları illerdeki üniversitelere bağlanmış, Yüksek İslam Enstitüleri ile Erzurum'daki İslami İlimler Fakültesi de "İlahiyat Fakültesi" statüsüne dönüştürülerek, ilgili üniversitelere devredilmiştir. Bu süreçte İlahiyat Fakülteleri ve bağlandıkları üniversiteler şu şekilde düzenlenmiştir:

1. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi aynı üniversiteye bağlı kalmıştır.
2. Erzurum Atatürk Üniversitesi'ndeki İslami İlimler Fakültesi ve Yüksek İslam Enstitüsü birleştirilerek Atatürk Üniversitesi'ne bağlı İlahiyat Fakültesine dönüştürülmüştür.
3. İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü, Marmara Üniversitesi'ne bağlanmıştır.
4. Konya Yüksek İslam Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi'ne devredilmiştir.
5. Kayseri Yüksek İslam Enstitüsü, Erciyes Üniversitesi bünyesine alınmıştır.
6. İzmir Yüksek İslam Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi'ne bağlanmıştır.
7. Bursa Yüksek İslam Enstitüsü, Uludağ Üniversitesi çatısına geçirilmiştir.
8. Samsun Yüksek İslam Enstitüsü ise On dokuz Mayıs Üniversitesi bünyesine dâhil edilmiştir.

Yozgat'taki Yüksek İslam Enstitüsü ise daha önce kapatıldığı için fakülteye dönüştürülmemiştir. Böylelikle, ikisi daha önceden var olan ve altısı Yüksek İslam Enstitülerinden dönüşen toplam sekiz İlahiyat Fakültesi, 1982-1983 akademik yılında

eğitim faaliyetlerine başlamıştır (Öcal 2011). 1987 yılında ise şanlıurfa’da, Gaziantep Üniversitesi’ne bağlı olarak yeni bir İlahiyat Fakóltesi kurulmuş, sonrasında bu fakólte Harran Üniversitesi’ne devredilmiştir. Böylece ólkedeki İlahiyat Fakólterinin toplam sayısı dokuza ulaşmıştır. 1992 yılında, 3 Temmuz tarihli ve 3837 sayılı yasa ile birlikte Türkiye’de yeni üniversiteler ve fakólterler açılmış, bu süreçte İlahiyat Fakólterinin sayısı da hızlı bir şekilde artış göstermiştir. 28 şubat 1997 sürecine kadar ólkede toplam 22 İlahiyat Fakóltesi faaliyet göstermekteydi. Ancak bu tarihten sonra İlahiyat Fakólterleri üzerinde çeşitli kısıtlamalar getirilmiş ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından fakólterin etki alanlarını sınırlandırmaya yönelik düzenlemeler yapılmıştır. 1997 yılında alınan karar uyarınca, 1998-1999 eğitim-öğretim döneminde İlahiyat Fakólterleri bünyesinde iki ayrı program başlatılmıştır. Bunlardan biri dört yıllık lisans seviyesinde İlköğretim Din Kólütürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (İDKAB) Programı, diğerisi ise beş yıllık İlahiyat Lisans Programı’dır. İDKAB programını tamamlayan öğrenciler, ilköğretim kademesinde Din Kólütürü ve Ahlak Bilgisi derslerine öğretmen olarak atanabilmiştir. İlahiyat Lisans Programı mezunları ise hem Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde görev alabilmiş hem de ortaokul ve İmam Hatip Liselerinde öğretmenlik yapabilişlerdir. Ancak İmam Hatip Liselerinde öğretmenlik yapmak isteyenlerin pedagojik formasyon eğitimine ek olarak üç yarıyıllık bir tezsiz yüksek lisans programını da tamamlamaları zorunlu kılınmıştır. Lise ve dengi okullarda öğretmen olmak isteyen mezunlar için yalnızca pedagojik formasyon eğitimi yeterli görölmüştür. YÖK tarafından 29 Aralık 1988 tarihinde alınan karar doğrultusunda İlahiyat Fakólterleri bünyesinde iki yıllık ön lisans düzeyinde İlahiyat Meslek Yüksekokulları kurulmuş ve burada din hizmetlerine yönelik mesleki eğitim verilmiştir. Ancak 28 şubat sürecinde yaşanan siyasi gelişmeler nedeniyle 1998-1999 akademik yılında bu okullara yeni öğrenci alımı durdurulmuş, yerine Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakóltesi çatısı altında benzer nitelikte iki yıllık bir program açılmıştır. Aynı dönemde İlahiyat Fakólterinin ikinci öğretim programları kapatılmış, fakólterin öğrenci kontenjanları ciddi şekilde sınırlandırılmıştır. Bu kısıtlamalar neticesinde İnönü ve Yüzüncü Yıl Üniversiteleri gibi bazı üniversiteler İlahiyat Fakólterine öğrenci alımını tamamen durdurmuştur.

2005 yılından itibaren İlahiyat Fakültelerine verilen öğrenci kontenjanlarında artış başlamış, 2008 itibarıyla ikinci öğretim programları yeniden açılmıştır. Günümüzde faaliyet gösteren İlahiyat Fakültelerinin büyük kısmı 2008-2012 yılları arasında kurulmuştur. Ayrıca 2011 yılında bazı üniversitelerde İlahiyat Fakültesi dışında, "İslami İlimler Fakültesi" ve "Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi" gibi isimlerle de benzer amaçlara hizmet eden fakülteler açılmış, bu fakülteler 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenci kabul etmeye başlamıştır. 2013 yılında ise YÖK, tüm İlahiyat Fakültelerinin isimlerinin "İslami İlimler Fakültesi" olarak değiştirilmesi ve müfredatlarının yenilenmesi yönünde karar almış, ancak kamuoyundan gelen tepkiler üzerine bu uygulamadan vazgeçilmiştir (Nazıroğlu 2016). 1998 yılında İlahiyat Fakülteleri bünyesinde açılan İDKAB programları, 2006 yılında YÖK kararı ile Eğitim Fakültelerine devredilmiş, ancak öğretim elemanı eksikliği nedeniyle 2012 yılında tekrar İlahiyat Fakültelerine bağlanmıştır. Son olarak, 17 Nisan 2014 tarihinde YÖK'ün aldığı karar doğrultusunda, İDKAB programlarına 2014 yılından itibaren öğrenci alınmamış ve bu programlar tamamen kapatılmıştır.

2025 yılı itibarıyla Türkiye'deki yüksek din öğretimi kurumlarının sayısı 100'ün üzerine çıkmıştır. Günümüzde İlahiyat Fakülteleri hem sayı hem isim hem de kontenjan bakımından önemli bir çeşitlilik ve zenginliğe ulaşmıştır.

2.3. AİÇÜ İslami İlimler Fakültesinin Kuruluş Süreci, Gelişimi ve Müfredatı

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Senatosu, 17 Ağustos 2011 tarihinde gerçekleştirdiği toplantıda, üniversite bünyesinde bir İslami İlimler Fakültesi kurulmasına yönelik karar almıştır. Bu karar, Yükseköğretim Kurulu Genel Kurulu'nun 25 Ağustos 2011 tarihli ve 5973 sayılı kararı doğrultusunda onaylanmıştır. Ardından Milli Eğitim Bakanlığı'nın 6 Aralık 2011 tarihli ve 24055 sayılı yazısına dayanılarak, 28 Mart 1983 tarihli ve 2809 sayılı Kanun'un, 4633 sayılı Kanun ile değiştirilen Ek-30. maddesi çerçevesinde, Bakanlar Kurulu tarafından Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nde İslami İlimler Fakültesinin kurulması uygun bulunmuştur. Bu karar, 10 Ocak 2012 tarihli ve 28169 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Safa 2017). Fakülte, alınan resmi kararların

ardından ilk eğitim-öğretim faaliyetlerine 19 Eylül 2012 tarihinde, üniversitenin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (BESYO) binasında başlamıştır. Kuruluş döneminde fakülte bünyesinde iki bölüm yer almıştır: İslami İlimler Bölümü ile İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (İDKAB) Bölümü. İlk yıl itibarıyla İslami İlimler Bölümü Arapça hazırlık sınıfına 80 öğrenci, İDKAB bölümünün birinci öğretim programına 95 öğrenci ve ikinci öğretim programına da 95 öğrenci olmak üzere toplamda 270 öğrenci kayıt yaptırmıştır.

Yükseköğretim Kurulu'nun 3 Eylül 2012 tarihli ve 10477 sayılı kararıyla, eğitim fakültelerinde bulunan İDKAB bölümlerinin kapatılmasına ve öğrenci ile öğretim elemanlarının İlahiyat Fakültelerine devredilmesine karar verilmiştir. Bu çerçevede, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi İDKAB Bölümüne kayıtlı öğrenciler ile ilgili akademik personel, İslami İlimler Fakültesi bünyesine aktarılmıştır. Ancak, fakülteye devredilen bu öğrenciler, Danıştay tarafından verilen karar neticesinde bir yıllık eğitimin ardından tekrar Eğitim Fakültesine dönmüş ve 2012-2013, 2013-2014 ile 2014-2015 öğretim yıllarını tamamlayarak Eğitim Fakültesi İDKAB Bölümü diploması almışlardır. Öte yandan, İslami İlimler Fakültesi İDKAB bölümüne 2012-2013 ve 2013-2014 öğretim yıllarında kayıt yaptıran öğrenciler, eğitim süreçlerini tamamlayarak 2015-2016 ve 2016-2017 akademik yılları sonunda bu bölümden mezun olmuşlardır. YÖK, 2013-2014 öğretim yılından sonra İDKAB bölümlerine öğrenci alımını durdurma kararı almış ve böylece 2016-2017 akademik yılı sonunda mezun olan öğrenciler, söz konusu bölümün son mezunları olmuştur. Türkiye genelindeki tüm İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinde olduğu gibi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi bünyesindeki İDKAB bölümü de 2017-2018 öğretim yılı itibarıyla tamamen kapatılmıştır.

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, 2012 yılında kurulmuş genç bir fakültedir. Müfredat yapısı YÖK tarafından belirlenen çerçeve programa dayansa da fakültenin bölgesel yapısı ve öğrenci profili, programın uygulanmasında belirleyici rol oynamaktadır. Müfredatın özellikleri şu şekildedir:

- **Zorunlu Dersler:** Tefsir, Hadis, Fıkıh, Kelam, İslam Tarihi, Arapça Dilbilgisi ve Edebiyatı, Din Sosyolojisi, Dinler Tarihi, Din Psikolojisi, İslam Ahlakı, Türk-İslam Sanatları.
- **Dil Eğitimi:** Arapça hazırlık eğitimi zorunludur; Arapça okuma ve metin çözümleme dersleri ağırlıklıdır.

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi ise 2012 yılında kurulmuş ve bölgesel ihtiyaçlara uygun olarak yapılandırılmıştır. Müfredat, temel İslam ilimlerinin yanında özellikle öğretmen yetiştirmeye yönelik zorunlu pedagojik formasyon dersleriyle desteklenmektedir (AİÇÜ 2022)



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTESİ MÜFREDATI
(2023-2024 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINDAN İTİBAREN)
(ZORUNLU ARAPÇA HAZIRLIK SINIFLI-PEDAGOJİK FORMASYONLU)

1. SINIF											
I. YARIYIL			T+U	K	AKTS	II. YARIYIL			T+U	K	AKTS
1	İİF 101	Kur'an Okuma ve Tecvit I (Arapça)	2+0	2	3	1	İİF 102	Kur'an Okuma ve Tecvit II (Arapça)	2+0	2	3
2	İİF 103	Arap Dili ve Belagati I (Arapça)	2+0	2	3	2	İİF 104	Arap Dili ve Belagati II (Arapça)	2+0	2	3
3	İİF 105	İslam İnanç Esasları	2+0	2	3	3	İİF 106	İslam İbadet Esasları	2+0	2	3
4	İİF 107	Tefsir Tarihi ve Usulü I	2+0	2	3	4	İİF 108	Tefsir Tarihi ve Usulü II	2+0	2	3
5	İİF 109	Hadis Tarihi ve Usulü I	2+0	2	3	5	İİF 110	Hadis Tarihi ve Usulü II	2+0	2	3
6	İİF 111	Osmanlı Türkçesi	2+0	2	3	6	İİF 112	Türk-İslam Edebiyatı	2+0	2	3
7	İİF 113	Siyer	2+0	2	3	7	İİF 114	İslam Tarihi I	2+0	2	3
8	İİF 115	İslam Hukukuna Giriş	2+0	2	3	8	İİF 116	Din Psikolojisi	2+0	2	3
9	İNG 101	Yabancı Dil (İng.) I	2+0	2	2	9	İNG 102	Yabancı Dil (İng.) II	2+0	2	2
10	TURK 101	Türk Dili I	2+0	2	2	10	TURK 102	Türk Dili II	2+0	2	2
11	ATA 101	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2+0	2	2	11	ATA 102	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2+0	2	2
						12	KPD	Kariyer Planlama		1	
						13	DOY 102	Dijital Okuryazarlık			
TOPLAM			22+0	22	30	TOPLAM			22+0	22	30
2. SINIF											
III. YARIYIL			T+U	K	AKTS	IV. YARIYIL			T+U	K	AKTS
1	İİF 201	Kur'an Okuma ve Tecvit III (Arapça)	2+0	2	3	1	İİF 202	Kur'an Okuma ve Tecvit IV (Arapça)	2+0	2	3
2	İİF 203	Belagat Tarihi (Arapça)	2+0	2	4	2	İİF 204	Tefsir II (Arapça)	2+0	2	3
3	İİF 205	Tefsir I (Arapça)	2+0	2	4	3	İİF 206	Hadis II (Arapça)	2+0	2	3
4	İİF 207	Hadis I (Arapça)	2+0	2	4	4	İİF 208	İslam Hukuku I	2+0	2	3
5	İİF 209	İslam Hukuk Usulü	2+0	2	3	5	İİF 210	İslam Felsefesi	4+0	4	4
6	İİF 211	Felsefeye Giriş	2+0	2	2	6	İİF 212	Kelam I	2+0	2	3
7	İİF 213	Kelam Tarihi	2+0	2	2	7	İİF 214	Tasavvuf II	2+0	2	3
8	İİF 215	Tasavvuf I	2+0	2	2	8	İİF 216	İslam Medeniyeti Tarihi	2+0	2	4
9	İİF 217	İslam Tarihi II	2+0	2	2	9	İİF 218	Dini Musiki	2+0	2	4
10	İİF 219	Mantık	2+0	2	2						
11	İİF 221	İslam Ahlak Esasları	2+0	2	2						
TOPLAM			22+0	22	30	TOPLAM			20+0	20	30
3. SINIF											
V. YARIYIL			T+U	K	AKTS	VI. YARIYIL			T+U	K	AKTS
1	İİF 301	Kur'an Okuma ve Tecvit V (Arapça)	2+0	2	4	1	İİF 302	Kur'an Okuma ve Tecvit VI (Arapça)	2+0	2	4
2	İİF 303	Tefsir III (Arapça)	2+0	2	5	2	İİF 304	Tefsir IV (Arapça)	2+0	2	4
3	İİF 305	Hadis III (Arapça)	2+0	2	5	3	İİF 306	Hadis IV (Arapça)	2+0	2	4
4	İİF 307	İslam Hukuku II	2+0	2	4	4	İİF 308	İslam Hukuku III	2+0	2	4
5	İİF 309	Kelam II	2+0	2	3	5	İİF 310	Ahlak Felsefesi	2+0	2	4
6	İİF 311	Sosyolojiye Giriş	2+0	2	3	6	İİF 312	Din Sosyolojisi	2+0	2	4
7	İİF 313	Çağdaş Felsefe Akımları	2+0	2	3	7	İİF 314	İslam Mezhepleri Tarihi II	2+0	2	3
8	İİF 315	İslam Mezhepleri Tarihi I	2+0	2	3	8	İİF 316	Arap Edebiyatı Okumaları (Arapça)	2+0	2	3
TOPLAM			16+0	16	30	TOPLAM			16+0	16	30
PEDAGOJİK FORMASYON DERSLERİ											
9	PFE 317	Eğitime Giriş	3+0	3	4	9	PFE 318	Eğitim Psikolojisi	3+0	3	4
10	PFE 319	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3+0	3	4	10	PFE 320	Özel Öğretim Yöntemleri	3+0	3	4
11	PFE 321	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	3+0	3	4	11	PFE 322	Sınıf Yönetimi	2+0	2	3
TOPLAM			9+0	9	12	TOPLAM			8+0	8	11
4. SINIF											
VII. YARIYIL			T+U	K	AKTS	VIII. YARIYIL			T+U	K	AKTS
1	İİF 401	Kur'an Okuma ve Tecvit VII (Arapça)	2+0	2	4	1	İİF 402	Kur'an Okuma ve Tecvit VIII (Arapça)	2+0	2	4
2	İİF 403	Dinler Tarihi	2+0	2	4	2	İİF 404	Yaşayan Dünya Dinleri	2+0	2	4
3	İİF 405	Türk-İslam Sanatları Tarihi	2+0	2	4	3	İİF 406	Hitabet ve Mesleki Uygulama II	2+0	2	4
4	İİF 407	Din Eğitimi	2+0	2	4	4	İİF 408	Din Felsefesi II	2+0	2	4
5	İİF 409	Din Felsefesi I	2+0	2	4	5	İİF 410	Kur'an'ın Ana Konuları	2+0	2	4
6	İİF 411	Hitabet ve Mesleki Uygulama I	2+0	2	4	6	İİF 412	Seçmeli İİF III	2+0	2	4
7	İİF 413	Seçmeli İİF I	2+0	2	3	7	İİF 414	Seçmeli İİF IV	2+0	2	3
8	İİF 415	Seçmeli İİF II	2+0	2	3	8	İİF 416	Seçmeli İİF V	2+0	2	3
TOPLAM			16+0	16	30	TOPLAM			16+0	16	30
PEDAGOJİK FORMASYON DERSLERİ											
9	PFE 417	Öğretim Teknolojileri	2+0	2	3	9	PFE 418	Rehberlik ve Özel Eğitim	3+0	3	4
						10	PFE 420	Öğretmenlik Uygulaması	1+8	5	10
TOPLAM			2+0	2	3	TOPLAM			4+8	8	14
LİSANS DERSLERİ: 150 KREDİ / 240 AKTS-PEDAGOJİK FORMASYON DERSLERİ: 27 KREDİ / 40 AKTS											

Şekil 2.1. AİÇÜ İslami İlimler Fakültesi Müfredatı

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUMLARI

Bu bölümde, araştırmada kullanılan ölçeklerle elde edilen veriler analiz edilmiş ve sonuçlar sunulmuştur. Analiz bulguları doğrultusunda değerlendirmeler ve yorumlar yapılmıştır.

3.1. Öğrencilerin Kişisel ve Ailevi Bilgileri

Araştırmanın bu başlığında öğrencilerin kişisel ve ailevi bilgilerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Kız	163	58,2
Erkek	117	41,8

Araştırmaya katılan öğrenciler cinsiyetlerine göre 163'ü (%58,2) kız, 117'si (%41,8) erkek olarak dağılmaktadır. Bu durum, örnekleme kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek bir temsil düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.2. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımları

Yaş	Frekans(n)	Yüzde (%)
17-19	34	12,1
20-22	154	55,0
23-25	66	23,6
26 Yaş ve Üzeri	26	9,3

Araştırmaya katılan öğrenciler yaşlarına göre 34'ü (%12,1) 17-19, 154'ü (%55,0) 20-22, 66'sı (%23,6) 23-25, 26'sı (%9,3) 26 yaş ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımı incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunu %55,0 ile 20-22 yaş aralığındaki bireylerin oluşturduğu görülmektedir. Bunu %23,6 ile 23-25 yaş grubundaki öğrenciler takip etmektedir. Katılımcıların

%12,1'i 17-19 yaş aralığında, %9,3'ü ise 26 yaş ve üzerindedir. Bu dağılım, araştırma örnekleminin ağırlıklı olarak üniversite öğrencilerinin tipik yaş aralığını yansıttığını göstermektedir. Yaş grupları arasındaki bu farklılıklar, öğrencilerin beklenti ve kaygılarının da farklılaşmasına neden olacak bir etkidir.

Tablo 3.3. Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Evli	30	10,7
Bekar	241	86,1
Sözlü/nişanlı	9	3,2

Araştırmaya katılan öğrenciler medeni durumlarına göre 30'u (%10,7) evli, 241'i (%86,1) bekar, 9'u (%3,2) sözlü/nişanlı olarak dağılmaktadır.

"Araştırma kapsamında katılımcıların medeni durumlarına ilişkin dağılım incelendiğinde, büyük çoğunluğun %86,1 ile bekar bireylerden oluştuğu belirlenmiştir. Katılımcıların %10,7'si evli, %3,2'si ise sözlü ya da nişanlıdır. Bu bulgu, örneklemin ağırlıklı olarak bekar bireylerden oluştuğunu göstermekte olup, medeni durumun bireylerin görüş ve tutumları üzerindeki etkisini değerlendirebilmek için analizlerde dikkate alınması gereken bir demografik değişken niteliği taşımaktadır."

Tablo 3.4. Katılımcıların Sınıflarına Göre Dağılımları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Hazırlık	56	20,0
1. Sınıf	46	16,4
2. Sınıf	50	17,9
3. Sınıf	72	25,7
4. Sınıf	56	20,0

Araştırmaya katılan öğrenciler sınıflarına göre 56'sı (%20,0) hazırlık, 46'sı (%16,4) 1. sınıf, 50'si (%17,9) 2. sınıf, 72'si (%25,7) 3. sınıf, 56'sı (%20,0) 4. sınıf olarak dağılmaktadır. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, en yüksek oranla %25,7'sini 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bunu eşit oranlarla %20,0 ile hazırlık ve 4. sınıf öğrencileri, %17,9 ile 2. sınıf ve %16,4 ile 1. sınıf öğrencileri takip etmektedir. Bu dağılım, araştırma örnekleminin farklı sınıf

düzeylerinden dengeli sayılabilecek bir şekilde temsil edildiğini göstermektedir. Sınıf düzeyi, öğrencilerin bilgi, deneyim ya da tutum düzeyleri üzerinde etkili olabilecek bir kontrol değişkenidir.

Tablo 3.5. Katılımcıların Öğrenim Türlerine Göre Dağılımları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Birinci Öğretim	272	97,1
İkinci Öğretim	8	2,9

Araştırmaya katılan öğrenciler öğrenim türlerine göre 272'si (%97,1) Birinci öğretim, 8'i (%2,9) ikinci öğretim olarak dağılmaktadır. Katılımcıların öğrenim türlerine göre dağılımı incelendiğinde, büyük çoğunluğun %97,1 ile birinci öğretim öğrencilerinden oluştuğu, buna karşın %2,9'unun ikinci öğretim öğrencisi olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırma örnekleminin birinci öğretim öğrencileri lehine yoğunlaştığını göstermekte olup, öğrenim türü değişkenine bağlı yapılacak karşılaştırmalarda örneklem dengesizliğinin dikkate alınması gerekmektedir.

Tablo 3.6. Katılımcıların Üniversite Eğitimi Sırasında Kaldıkları Yerlere Göre Dağılımları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Öğrenci Evinde	19	6,8
Ailemin Yanında	114	40,7
Özel Yurtta	15	5,4
Kendi Kiraladığım Evde	10	3,6
Devlet Yurdunda	109	38,9
Diğer	3	1,1
Kendi Evimde	4	1,4
Türkiye Diyanet Vakfı	1	0,4
Lojman	3	1,1
Medrese	2	0,7

Araştırmaya katılan öğrenciler üniversite eğitimi sırasında kaldıkları yerlere göre 19'u (%6,8) öğrenci evinde, 114'ü (%40,7) ailemin yanında, 15'i (%5,4) özel yurtta, 10'u (%3,6) kendi kiraladığım evde, 109'u (%38,9) devlet yurdunda, 3'ü

(%1,1) diğer, 4'ü (%1,4) kendi evimde 1'i (%0,4) Türkiye Diyanet Vakfı, 3'ü (%1,1) lojman, 2'si (%0,7) medrese olarak dağılmaktadır.

Katılımcıların üniversite eğitimi süresince kaldıkları konaklama yerlerine ilişkin dağılım incelendiğinde, en yüksek oran %40,7 ile 'ailemin yanında' kalan öğrencilerden oluşmaktadır. Bunu %38,9 ile 'devlet yurdunda' kalan öğrenciler takip etmektedir. Diğer konaklama biçimleri ise daha düşük oranlarda temsil edilmektedir: %6,8 öğrenci evinde, %5,4 özel yurttan, %3,6 kendi kiraladığı evde, %1,4 kendi evinde, %1,1 evde, %1,1 diğer evde, %0,7 medresede ve %0,4 Türkiye Diyanet Vakfı yurdunda kalan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu dağılım, örneklemin büyük ölçüde aile yanında kaldığını ve kendi yaşadıkları şehirdeki üniversitede eğitim gördüklerini göstermektedir. Konaklama türü öğrencilerin akademik ve sosyal yaşantılarına etkisi açısından dikkate alınması gereken önemli bir değişkendir."

Tablo 3.7. Öğrencilerin Üniversite Eğitimi Sırasında Masraflarını Karşılama Durumlarına Göre Dağılımları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Kredi/burs	178	63,6
Ailem	54	19,3
Çalışarak	25	8,9
Kredi/burs ve Çalışarak	23	8,2

Araştırmaya katılan öğrencileri üniversite eğitimi sırasında masraflarını karşılama durumlarına göre 178'i (%63,6) kredi/burs, 54'ü (%19,3) ailem, 25'i (%8,9) çalışarak, 23'ü (%8,2) kredi/burs ve çalışarak olarak dağılmaktadır. Katılımcıların üniversite eğitimi süresince masraflarını karşılama durumları incelendiğinde, büyük çoğunluğun %63,6 ile kredi/burs desteğiyle geçimini sağladığı görülmektedir. Bunu sırasıyla %19,3 ile ailesinden maddi destek alan öğrenciler, %8,9 ile çalışarak geçimini sağlayanlar ve %8,2 ile hem kredi/burs alıp hem de çalışarak masraflarını karşılayan öğrenciler takip etmektedir. Bu bulgu, araştırma örnekleminin önemli bir kısmının finansal olarak dış desteklere bağımlı olduğunu ortaya koymakta; öğrencilerin ekonomik durumlarının akademik başarı, psikolojik iyi oluş veya sosyal katılım gibi değişkenlerle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 3.8. Öğrencilerin Ailelerinin İkamet Ettiği Yerlere Göre Dağılımları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
İl Merkezi	130	46,4
İlçe	65	23,2
Köy/kasaba	84	30,0
Yurtdışı	1	0,4

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin ikamet ettiği yerlerine göre 130'u (%46,4) il merkezi, 65'i (%23,2) ilçe, 84'ü (%30,0) köy/kasaba, 1'i (%0,4) yurtdışı olarak dağılmaktadır. Katılımcıların ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim birimleri incelendiğinde, en yüksek oran %46,4 ile il merkezinde yaşayan ailelere aittir. Bunu %30,0 ile köy/kasaba ve %23,2 ile ilçe takip etmektedir. Katılımcıların yalnızca %0,4'ü ailesinin yurtdışında ikamet ettiğini belirtmiştir. Bu dağılım, örneklemin ağırlıklı olarak şehir merkezlerinde yaşayan ailelerden gelen öğrencilerden oluştuğunu göstermektedir. Yerleşim yeri farklılıkları, öğrencilerin eğitim olanaklarına erişimi ve sosyoekonomik koşulları üzerinde etkili olabileceğinden, ilgili değişkenlerle yapılacak analizlerde dikkate alınması gereken önemli bir demografik faktördür.

Tablo 3.9. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Okuryazar Değil	127	45,4
İlkokul Mezunu	97	34,6
Sadece Okuryazar/ilkokul Terk	36	12,9
Ortaokul Mezunu	13	4,6
Lise Mezunu	4	1,4
Üniversite Mezunu	3	1,1

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre 127'si (%45,4) okuryazar değil, 97'si (%34,6) ilkokul mezunu, 36'sı (%12,9) sadece okuryazar/ilkokul terk, 13'ü (%4,6) ortaokul mezunu, 4'ü (%1,4) lise mezunu, 3'ü (%1,1) üniversite mezunu olarak dağılmaktadır. Katılımcıların annelerinin eğitim düzeyine ilişkin dağılım incelendiğinde, en yüksek oran %45,4 ile okuryazar olmayan annelere (aittir. Bunu %34,6 ile ilkokul mezunu ve %12,9 ile yalnızca okuryazar ya da ilkokul terk

olanlar izlemektedir. Ortaokul mezunu anneler %4,6 lise mezunu anneler %1,4 ve üniversite mezunu anneler ise %1,1 oranında temsil edilmektedir. Bu bulgular, araştırma grubundaki öğrencilerin büyük bir kısmının düşük eğitim düzeyine sahip annelere sahip olduğunu göstermekte; ailedeki eğitim düzeyinin bireylerin eğitim deneyimleri, tutumları ve akademik başarıları üzerindeki olası etkileri açısından dikkatle değerlendirilmesi gereken bir değişkendir.

Tablo 3.10. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Okuryazar Değil	15	5,4
İlkokul Mezunu	130	46,4
Sadece Okuryazar/ilkokul Terk	25	8,9
Ortaokul Mezunu	57	20,4
Lise Mezunu	32	11,4
Üniversite Mezunu	21	7,5

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre 15'i (%5,4) okuryazar değil, 130'u (%46,4) ilkokul mezunu, 25'i (%8,9) sadece okuryazar/ilkokul terk, 57'si (%20,4) ortaokul mezunu, 32'si (%11,4) lise mezunu, 21'i (%7,5) üniversite mezunu olarak dağılmaktadır. Katılımcıların babalarının eğitim düzeylerine ilişkin dağılım incelendiğinde, en yüksek oran %46,4 ile ilkokul mezunu bireylerden oluşmaktadır. Bunu sırasıyla %20,4 ile ortaokul mezunları, %11,4 ile lise mezunları, %8,9 ile yalnızca okuryazar veya ilkokul terk olanlar, %7,5 ile üniversite mezunları ve %5,4 ile okuryazar olmayanlar takip etmektedir. Bu dağılım, babaların eğitim düzeylerinin genel olarak düşük-orta düzeyde yoğunlaştığını göstermektedir.

Katılımcıların ebeveynlerinin eğitim düzeyleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, annelerin eğitim düzeyinin babalara kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir. Annelerin %45,4'ü okuryazar değilken, bu oran babalarda %5,4'tür. Benzer şekilde, yalnızca okuryazar olan ya da ilkokulu terk etmiş annelerin oranı %12,9 iken, babalarda bu oran %8,9'dur. Babaların %46,4'ü ilkokul mezunu olup annelerde bu oran %34,6'dır. Ortaokul, lise ve üniversite mezuniyet oranları da babalarda sırasıyla %20,4, %11,4 ve %7,5 iken; annelerde bu oranlar sırasıyla %4,6, %1,4 ve %1,1'dir. Bu veriler, örnekleme yer alan bireylerin çoğunlukla düşük

eğitim düzeyine sahip ebeveynlerden geldiklerini ve özellikle annelerin eğitiminin sınırlı kaldığını göstermektedir.

Tablo 3.11. Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Ev Hanımı	272	97,1
Memur	3	1,1
Serbest	2	0,7
Emekli	3	1,1

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre 272'si (%97,1) ev hanımı, 3'ü (%1,1) memur, 2'si (%0,7) serbest, 3'ü (%1,1) emekli olarak dağılmaktadır.

Katılımcıların annelerinin mesleki durumlarına ilişkin dağılım incelendiğinde, büyük bir çoğunluğun %97,1 gibi oldukça yüksek bir oranla ev hanımı olduğu görülmektedir. Diğer meslek grupları çok sınırlı düzeyde temsil edilmektedir: %1,1 memur, %0,7 serbest meslek ve %1,1 emekli. Bu durum, araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin annelerinin büyük ölçüde ev içi rollerle sınırlı kaldığını ve istihdam hayatına katılım oranlarının oldukça düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.12. Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Çiftçi	63	22,5
Memur	42	15,0
Serbest	121	43,2
Emekli	54	19,3

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının mesleklerine göre 63'ü (%22,5) çiftçi, 42'si (%15,0) memur, 121'i (%43,2) serbest, 54'ü (%19,3) emekli olarak dağılmaktadır.

Katılımcıların babalarının meslek dağılımı incelendiğinde, en yüksek oran %43,2 ile serbest meslek grubuna aittir. Bunu %22,5 ile çiftçilik, %19,3 ile emeklilik ve %15,0 ile memurluk izlemektedir. Bu veriler, öğrencilerin büyük bir kısmının kendi işini yapan ya da tarım sektöründe çalışan babalara sahip olduğunu ortaya

koymaktadır. Aynı zamanda emekli ve memur olan babaların oranı da azımsanmayacak düzeydedir. Babaların mesleki çeşitliliği, ailelerin ekonomik kaynakları, sosyal çevreleri ve öğrencilerin toplumsal konum algıları üzerinde belirleyici bir etken olabilir. Özellikle serbest meslek ve çiftçilik gibi sektörlerin, ekonomik istikrar ve gelir düzeyi bakımından farklı sonuçlar doğurabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Katılımcıların ebeveynlerinin meslek dağılımları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, annelerin çok büyük bir çoğunluğunun %97,1 oranıyla ev hanımı olduğu; buna karşın babaların ise daha çeşitli meslek gruplarına dağıldığı görülmektedir. Babaların %43,2'si serbest meslek sahibi, %22,5'i çiftçi, %19,3'ü emekli ve %15,0'ı emekli ve belirtilmiştir. Annelerde memur (%1,1), serbest (%0,7) ve emekli (%1,1) oranları oldukça düşüktür. Bu durum, örneklemdeki öğrencilerin büyük ölçüde geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine sahip aile yapılarından geldiklerini; kadınların çoğunlukla ev içi roller üstlendiğini, erkeklerin ise hane geçimini sağlayan aktif iş gücü rolünde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.13. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumlarına Göre Dağılımları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
10000-20000 TL	133	47,5
20000-30000tl	84	30,0
30000-40000 TL	37	13,2
40000 TL ve Üzeri	26	9,3

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumlarına göre 133'ü (%47,5) 10000-20000 TL, 84'ü (%30,0) 20000-30000TL, 37'si (%13,2) 30000-40000 TL, 26'sı (%9,3) 40000 TL ve üzeri olarak dağılmaktadır. Katılımcıların ailelerinin aylık gelir düzeylerine ilişkin dağılım incelendiğinde, %47,5'lik oranla en fazla katılımcının 10000–2000 TL gelir aralığında yer aldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla %30,0 ile 20000–30000 TL, %13,2 ile 30000–40000 TL ve %9,3 ile 40000 TL ve üzeri gelir grubunda bulunan TL, etmektedir. Bu dağılım, araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğunun düşük gelir düzeyine sahip ailelerden geldiğini göstermektedir. Aylık gelir düzeylerinin düşük olması, öğrencilerin eğitim hayatlarını sürdürürken ekonomik kaynaklara erişimlerini ve yaşam standartlarını

etkileyebilecek temel bir faktör olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu durum, sosyal destek sistemleri, burs ve kredi ihtiyacı gibi konularla da doğrudan ilişkilidir.

3.2. Öğrencilerin Programı Tercih Sebepleri, Eğitim-Öğretimle İlgili Düşünce ve Beklentileri

Araştırmanın bu başlığında öğrencilerin İlahiyat Lisans Programı'nı tercih sebepleri, eğitim-öğretimle ilgili düşünce ve beklentilerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.14. Öğrencilerin İlahiyat Lisans Programı'nı Tercih Etmelerine Etki Eden Kişilere Göre Dağılımları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Kendi İsteğim	180	64,3
Sınav Sistemi	24	8,6
Ailem	51	18,2
Öğretmenim	11	3,9
Diğer	14	5,0

Araştırmaya katılan öğrencilere “İlahiyat Lisans Programı'nı tercih etmelerine etki eden kişiler kimlerdir” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 180'i (%64,3) Kendi İsteğim, 24'ü (%8,6) Sınav Sistemi, 51'i (%18,2) Ailem, 11'i (%3,9) Öğretmenim, 14'ü (%5,0) Diğer yanıtını vermişlerdir.

Katılımcılara yöneltilen 'İlahiyat Lisans Programı'nı tercih etmelerinde etkili olan kişi ' sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun tercihlerinde öznel kararlarının belirleyici olduğu görülmektedir. Nitekim katılımcıların %64,3'ü tercihini 'kendi isteğiyle' yaptığını ifade etmiştir. Bununla birlikte %18,2'si ailelerinin yönlendirmesiyle, %8,6'sı sınav sistemi nedeniyle, %3,9'u öğretmen etkisiyle ve %5,9'u öğretmen 'diğer' nedenlerle bu programı tercih ettiğini belirtmiştir. Bu dağılım, öğrencilerin büyük oranda kendi kararlarına dayalı tercih yaptıklarını gösterirken; aile ve sınav sistemi gibi dışsal faktörlerin de azımsanmayacak düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Tercih sürecinde bireysel yönelimin ağırlıklı olması, öğrencilerin mesleki tatmin ve eğitim motivasyonu açısından olumlu bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Tablo 3.15. Öğrencilerin İlahiyat Lisans Programı’nı Tercih Etmelerine Etki Eden Faktörler

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Dini Doğru Öğrenme	121	43,2
Topluma Dini Öğretme	59	21,1
Meslek Sahibi Olma	60	21,4
Diğer	40	14,3

Araştırmaya katılan öğrencilere “İlahiyat Lisans Programı’nı tercih etmelerine etki eden faktörler nelerdir” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 121’i (%43,2) dini doğru öğrenme, 59’u (%21,1) topluma dini öğretme, 60’ı (%21,4) meslek sahibi olma, 40’ı (%14,3) diğer yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara yöneltilen 'İlahiyat Lisans Programı’nı tercih etmelerine etki eden faktörler nelerdir?' sorusuna verilen yanıtların dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin en büyük bölümünün tercihinin dini bilgiyi doğru şekilde öğrenme amacıyla yaptığı görülmektedir. Nitekim katılımcıların %43,2’si bu yanıtı vermiştir. Bunu sırasıyla %21,4 ile meslek sahibi olma, %21,1 ile topluma dini öğretme isteği ve %14,3 ile diğer nedenler izlemektedir. Bu dağılım, öğrencilerin ilahiyat programına yöneliminde yalnızca mesleki kaygıların değil, aynı zamanda bireysel dini bilgi edinme ve topluma katkı sağlama gibi değer temelli motivasyonların da önemli rol oynadığını göstermektedir. Özellikle dini doğru öğrenme arzusunun öne çıkması, öğrencilerin ilahiyat eğitimini bir bilinçlenme ve sorumluluk aracı olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 3.16. Öğrencilerin Yeniden Üniversite Sınavına Girdikleri Takdirde Farklı Bir Fakülteyi Tercih Durumları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Evet	88	31,4
Hayır	136	48,6
Belki	56	20,0

Araştırmaya katılan öğrencilere “yeniden üniversite sınavına girdikleri takdirde farklı bir fakülteyi tercih etme durumları” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 88’i (%31,4) evet, 136’sı (%48,6) hayır, 56’sı (%20,0) belki yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara yöneltilen 'Yeniden üniversite sınavına girmeniz halinde farklı bir

fakülteyi tercih eder misiniz?' sorusuna verilen yanıtların dağılımı, öğrencilerin mevcut bölümlerine yönelik tutumlarını ortaya koymaktadır. Katılımcıların %48,6'sı 'hayır' yanıtını vererek mevcut fakültelerini yeniden tercih edebileceklerini belirtmişlerdir. Buna karşılık %31,4'ü 'evet' yanıtıyla farklı bir fakülteye yönelme eğiliminde olduklarını ifade etmiş, %20,0'si ise 'belki' diyerek kararsız bir tutum sergilemiştir. Bu bulgular, öğrencilerin önemli bir kısmının ilahiyat lisans programından memnun olduklarını gösterirken, yaklaşık üçte birinin bölüm tercihini yeniden gözden geçirebileceğini ortaya koymaktadır. Kararsız kalan öğrencilerin oranı da göz önüne alındığında, program memnuniyetinin artırılmasına yönelik içeriksel, pedagojik ve mesleki destek mekanizmalarının gözden geçirilmesi önerilebilir.

Tablo 3.17. Öğrencilerin İlahiyat Lisans Programı ile İlgili Şu Anki Düşünceleri

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Okuduğunuz Bölümle İlgili Şu Anki Düşünceniz Nedir		
İstemeyerek Geldim Ama Şimdi Memnunum	43	15,4
İsteyerek Geldim ve Memnunum	155	55,4
İsteyerek Geldim Ama Şimdi Memnun Değilim	55	19,6
İstemeyerek Geldim Memnun da Değilim	27	9,6

Araştırmaya katılan öğrencilere “İlahiyat Lisans Programı ile ilgili şu anki düşünceleri nelerdir? sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 43'ü (%15,4) istemeyerek geldim ama şimdi memnunum, 155'i (%55,4) isteyerek geldim ve memnunum, 55'i (%19,6) isteyerek geldim ama şimdi memnun değilim, 27'si (%9,6) istemeyerek geldim memnun da değilim yanıtını vermişlerdir. Katılımcılara yöneltilen 'İlahiyat Lisans Programı ile ilgili şu anki düşünceleriniz nelerdir?' sorusuna verilen yanıtlar, öğrencilerin programdan duydukları memnuniyet düzeyini ve başlangıç motivasyonlarının zaman içindeki değişimini ortaya koymaktadır. Verilere göre öğrencilerin %55,4'ü 'isteyerek geldim ve memnunum' ifadesini kullanarak hem başlangıçta hem de şu anda programa yönelik olumlu bir tutum sergilemiştir. Bununla birlikte %15,4'ü 'istemeyerek geldim ama şimdi memnunum' diyerek zamanla olumlu bir değişim yaşadığını ifade etmiştir. Buna karşın %19,6'sı 'isteyerek geldim ama şimdi memnun değilim' şeklinde bir düşüş yaşadığını

belirtmiş; %9,6'sı ise 'istemeyerek geldim, memnun da değilim' diyerek baştan beri olumsuz bir tutum sürdürdüğünü aktarmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin çoğunluğunun programa yönelik genel bir memnuniyet taşıdığını göstermektedir (%70,8 toplam memnuniyet), ancak zaman içinde memnuniyeti azalan ve programla uyum sağlayamayan kayda değer bir öğrenci grubunun da varlığı dikkat çekmektedir. Bu durum, program içeriği, uygulama olanakları ve öğrenci beklentileri arasındaki uyumun yeniden değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Tablo 3.18. Öğrencilerin İslami İlimler Fakültesini Okumaktan Memnun Olmadıkları Durumları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
İstenilen Düzeyde Kendimi Yetiştirememek	140	50,0
Mezun Olduğumda Görev Alamama Endişesi	44	15,7
Başka Seçeneğim Olmadığı İçin Bu Programda Okuyor Olmak	15	5,4
Öğretim Üyelerinin Tutumu	64	22,9
Diğer	13	4,6
Kız-Erkek Öğrenci İlişkileri	1	0,4
Öğrenci Ciddiyetsizlikleri	2	0,7
Eğitimin Kaliteli Olmaması	1	0,4

Araştırmaya katılan öğrencilere “İslami İlimler Fakültesini okumaktan memnun olmadığınız en önemli hususlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 140'ı (%50,0) istenilen düzeyde kendimi yetiştirememek, 44'ü (%15,7) mezun olduğumda görev alamama endişesi, 15'i (%5,4) başka seçeneğim olmadığı için bu programda okuyor olmak, 64'ü (%22,9) öğretim üyelerinin tutumu, 13'ü (%4,6) ile diğer seçeneğini işaretleyenlerin 1'i (%0,4) kız-erkek öğrenci ilişkileri, 2'si (%0,7) öğrenci ciddiyetsizlikleri, 1'i (%0,4) eğitimin kaliteli olmaması yanıtını vermişlerdir.

Katılımcılara yöneltilen 'İslami İlimler Fakültesi'ni okumaktan memnun olmadığınız en önemli hususlar nelerdir?' sorusuna verilen yanıtlar, öğrencilerin eğitim sürecine yönelik eleştirel bakış açılarını ortaya koymaktadır. Araştırmada öğrencilerin yarısından fazlası (%50), ilahiyat eğitimi süresince kendilerini yeterince

geliştiremediklerini ifade etmiştir. Bu durum, programın teorik ağırlıklı, uygulamadan uzak yürütüldüğüne dair eleştirilerle örtüşmektedir. Nitekim Karahan (2021) da benzer bir sonuç ortaya koyarak, öğrencilerin “ezberci eğitim modeli” nedeniyle derinlemesine düşünme ve kendini geliştirme fırsatı bulamadığını ifade etmiştir. Özellikle ders dışı destekleyici faaliyetlerin yetersizliği (%37,1), öğrencilerin gelişim alanlarının daraldığını göstermektedir. Bu durum, fakültedeki eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrenci beklentilerini karşılamada sınırlı kalabileceğine işaret etmektedir. Katılımcıların %22,9’u ‘öğretim üyelerinin tutumu’ nu bir memnuniyetsizlik nedeni olarak belirtmiş, bu da akademik kadro ile öğrenciler arasındaki etkileşim ve iletişim sürecinin yeniden değerlendirilmesi gerekliliğini gündeme getirmektedir. Ayrıca %15,7’lik bir kesim, ‘mezun olduğumda görev alamama endişesi’ taşıdığını ifade etmiş, bu ise mezuniyet sonrası istihdam olanaklarına ilişkin belirsizliklerin öğrenciler üzerinde baskı oluşturduğunu göstermektedir. Öbür nedenler arasında %5,4’lük oranla ‘başka seçeneğim olmadığı için bu programda okumak’, %4,6 ile ‘diğer’i seçen öğrencilerin %0,7’si ‘öğrenci ciddiyetsizlikleri’ , %0,4’ü de ‘kız-erkek öğrenci ilişkileri’ ve ‘eğitimin kaliteli olmaması’ şeklinde cevaplar vermişlerdir. Bu bulgular, öğrencilerin akademik, psikolojik ve mesleki beklentilerinin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 3.19. Öğrencilerin Derse Aktif Olarak Katılma Durumları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Çoğunlukla Katılım	108	38,6
Sürekli Katılım	99	35,4
Nadiren Katılım	63	22,5
Katılmam	10	3,6

Araştırmaya katılan öğrencilere “Derse aktif olarak katılma durumları” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 108’i (%38,6) çoğunlukla katılım, 99’u (%35,4) sürekli katılım, 63’ü (%22,5) nadiren katılım, 10’u (%3,6) katılmam yanıtı vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin derse aktif katılım düzeyleri incelendiğinde, büyük bir çoğunluğun derslere katılım sağladığı görülmektedir. Katılımcıların %35,4’ü “sürekli katılım”, %38,6’sı ise “çoğunlukla katılım” yanıtını vererek

toplamda %74'lük bir kesimin derslerde aktif bir şekilde yer aldığını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin genel olarak derslere karşı ilgili ve öğrenme sürecine katılım göstermeye istekli olduklarını ortaya koymaktadır. Buna karşılık, %22,5 oranındaki öğrencinin “*nadiren katılırim*” ve %3,6'sının ise “*katılmam*” seçeneğini işaretlemesi, belli bir kesimde motivasyon eksikliği, ilgi yetersizliği ya da farklı engellerin (zaman yönetimi, kişisel sorunlar, öğretim yöntemi memnuniyetsizliği vb.) etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu, öğretim sürecinde öğrencilerin katılımını artırmaya yönelik yöntemlerin (etkileşimli öğretim teknikleri, öğrenci merkezli yaklaşımlar vb.) önemini vurgulamaktadır.

Tablo 3.20. Öğrencilerin Eğitim-Öğretimle İlgili Sorunları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Eğitim Öğretimle İlgili En Önemli Sorunlarınız Nelerdir		
Programın Amaç ve İdeal Vermekten Uzak Oluşu	71	25,4
Çoğunlukla Unutulan Yüzeysel Bilgiler Verilmesi	37	13,2
Eğitimi Destekleyici Ders Dışı Etkinliklerin Yetersizliği	104	37,1
Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetlerinin Eksikliği	57	20,4
Diğer	8	2,9
Öğretim Üyelerinin Tavrıları	2	0,7
İşin Ehli Olmayan Öğretim Görevlilerinin Bulunması	1	0,4

Araştırmaya katılan öğrencilere “Eğitim-öğretimle ilgili sorunları nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 71'i (%25,4) programın amaç ve ideal vermekten uzak oluşu, 37'si (%13,2) çoğunlukla unutulan yüzeysel bilgiler verilmesi, 104'ü (%37,1) eğitimi destekleyici ders dışı etkinliklerin yetersizliği, 57'si (%20,4) rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin eksikliği, 8'i (%2,9) diğer, 2'si (%0,7) öğretim üyelerinin tavrıları, 1'i (%0,4) işin ehli olmayan öğretim görevlilerinin bulunması yanıtını vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilere eğitim-öğretimle ilgili yaşadıkları sorunlar sorulduğunda, elde edilen bulgular öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin çok boyutlu yapısal ve içeriksel sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin %37,1'i “*eğitimi destekleyici ders dışı etkinliklerin yetersizliği*” seçeneğini işaretleyerek, programın yalnızca sınıf içi öğretime dayalı olduğunu ve öğrencilerin bilgi, beceri ve

kişisel gelişimlerini destekleyecek bütüncül yaklaşımların eksik kaldığını ifade etmektedir. Bunu takiben, %25,4'lük bir oranla “*programın amaç ve ideal vermekten uzak oluşu*” ifadesi, öğrencilerin eğitimde anlam arayışında olduklarını ve mevcut içeriğin yeterince yönlendirici olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca, %20,4'lük oranla “rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin eksikliği” nin vurgulanması, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişim süreçlerinde profesyonel desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Yine %13,2'lik bir kesim “çoğunlukla unutulmuş yüzeysel bilgiler verilmesi”ni belirtirken, bu durum öğretim süreçlerinin derinlikli ve kalıcı öğrenmeye yeterince hizmet etmediğine dair bir eleştiri olarak değerlendirilebilir. %2,9 ile “diğer” seçeneğini işaretleyenlerin %0,7'si öğretim üyelerinin tavırları, %0,4'ü de işin ehli olmayan öğretim elemanları gibi bireysel ya da spesifik sorunlara işaret etmektedir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin önemli bir bölümünün mevcut eğitim programının amaç ve idealler açısından yetersiz olduğunu düşündüğünü ortaya koymaktadır. Öğrenciler, verilen ders içeriklerinin yüzeysel olduğunu ve çoğu zaman kalıcı bilgi sunmadığını belirtmektedirler. Bu durum, öğrenme süreçlerinde derinleşme ve kalıcılık sorunlarına yol açarak öğrencilerin bilgi edinme motivasyonunu düşürmektedir. Ayrıca, eğitim sürecine destek sağlayan ders dışı etkinliklerin yetersiz olması, öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerine katkı sunacak fırsatlardan mahrum kalmalarına neden olmaktadır. Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin eksikliği ise öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yanıt verilmesini engellemekte, akademik ve psikososyal sorunlarının çözümünde destek alamamalarına sebep olmaktadır. Öğrenciler ayrıca öğretim üyelerinin tutum ve yaklaşımlarını eleştirmekte, öğretim elemanlarının iletişim ve rehberlik konularında yetersiz kaldığını ifade etmektedirler. Bu olumsuz öğretim elemanı-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin eğitim süreçlerine aktif katılımını ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmesini zorlaştırmaktadır. Tüm bu sorunlar bir araya geldiğinde, İslami İlimler Fakültesinde eğitim kalitesinin artırılması için hem akademik programların hem de destekleyici hizmetlerin gözden geçirilerek iyileştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Böylece öğrencilerin akademik başarıları artacak, motivasyonları güçlenecek ve fakülteye karşı genel memnuniyet düzeyi yükseltilecektir.

Tablo 3.21. Öğrencilerin Eğitim-Öğretimle İlgili Sorunlarının Çözümüne Yönelik Beklentileri

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Alanı Benimsemeye Yönelik Moral ve Motivasyonu Sağlayıcı Etkinliklerin Artırılması	106	37,9
Yönetim, Hoca ve Öğrenciler Arasında Karşılıklı Güven Ortamının Oluşturulması	66	23,6
İlahiyat Lisans Programının Amaçlarının Belirgin Hale Getirilmesi	59	21,1
Görev Alanının Netleşmesi İçin Branşlaşmaya Gidilmesi	39	13,9
Diğer	10	3,6

Araştırmaya katılan öğrencilere “Eğitim-öğretimle ilgili sorunlarının çözümüne yönelik beklentileri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 106'sı (%37,9) alanı benimsemeye yönelik moral ve motivasyonu sağlayıcı etkinliklerin artırılması, 66'sı (%23,6) yönetim, hoca ve öğrenciler arasında karşılıklı güven ortamının oluşturulması, 59'u (%21,1) ilâhiyat lisans programının amaçlarının belirgin hale getirilmesi, 39'u (%13,9) görev alanının netleşmesi için branşlaşmaya gidilmesi, 10'u (%3,6) diğer yanıtı vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilere eğitim-öğretimle ilgili yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik beklentileri sorulduğunda, elde edilen bulgular öğrencilerin sadece yapısal değil aynı zamanda psikolojik ve iletişimsel düzeyde de gelişime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Katılımcıların %37,9'u “alanı benimsemeye yönelik moral ve motivasyonu sağlayıcı etkinliklerin artırılmasını” talep ederek, eğitim sürecinde yalnızca bilgi aktarımının değil, aynı zamanda öğrenci bağlılığı ve aidiyet hissinin de önemli bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, öğrencilerin içsel motivasyonlarını destekleyecek sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlerin artırılmasının, eğitim başarısını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, %23,6'lık bir oranla “yönetim, hoca ve öğrenciler arasında karşılıklı güven ortamının oluşturulması” beklentisi, fakülte içinde daha sağlıklı bir iletişim ve işbirliği kültürünün oluşturulması gerektiğine işaret etmektedir. Bu veri, öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda insani ilişkiler bağlamında da desteklenme ihtiyacında olduklarını göstermektedir. Katılımcıların %21,1'i “İlahiyat Lisans Programı'nın amaçlarının belirgin hale

getirilmesini” istemekte olup, bu durum programın hedefleri, mezun profili ve işlevi konusunda öğrenciler arasında bir belirsizlik algısının bulunduğuna işaret etmektedir. Ayrıca %13,9’luk oranla *“görev alanının netleşmesi için branşlaşmaya gidilmesi”* yönündeki talep, mezuniyet sonrası istihdam kaygılarının giderilmesi ve uzmanlaşmaya dayalı daha etkili bir müfredat yapısının geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular ‘Mevcut sorunların çözümüne ilişkin olarak öğrenciler, fakülte yönetimi ve akademik kadrodan beklentiler içerisinde.’ hipotezini doğru çıkararak İslami İlimler Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümü için fakülte yönetimi ve akademik kadrodan belirli beklentiler içinde olduklarını ve öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların giderilmesinde fakülte yönetiminin aktif bir rol üstlenmesini beklediklerini göstermektedir. Öğrenciler, yönetimin eğitim programlarının içerik ve uygulamalarını güncelleyerek, daha çağdaş ve ihtiyaçlara uygun hale getirmesini talep etmektedir. Ayrıca, akademik personelin öğrenci ile daha etkili iletişim kurması ve rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi, öğrencilerin beklentileri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Fakülte yönetimi ve akademik kadronun, öğrencilere moral ve motivasyon artırıcı etkinlikler düzenlemesi, öğrenci-öğretim elemanı arasında karşılıklı güvene dayalı bir ortam oluşturmaya da öğrenciler tarafından istenmektedir. Bu beklentiler, öğrencilerin sadece akademik değil, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının da dikkate alınarak, kapsamlı bir eğitim ortamı sağlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, fakülte yönetimi ve öğretim üyelerinin görev alanlarını netleştirerek, branşlaşma gibi yapısal düzenlemelerle eğitim kalitesinin artırılmasını beklemektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin bu beklentileri, fakültenin hem eğitim süreçlerini iyileştirmesi hem de öğrenci odaklı bir yaklaşımı benimsemesi yönünde önemli bir gösterge teşkil etmektedir. Bu çerçevede, fakülte yönetimi ve akademik kadronun birlikte hareket ederek, sorunları çözmek için somut adımlar atması, öğrencilerin eğitim deneyimini olumlu yönde etkileyecek ve fakültenin genel başarısını artıracaktır.

3.3. Öğrencilerin Öğretim Elemanları ile İlgili Değerlendirmeleri

Araştırmanın bu başlığında öğrencilerin öğretim elemanları ile ilgili değerlendirmelerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.22. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarında Gördüğü En Önemli Eleştiri Konuları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Öğretim Elemanlarını Eleştirdiğiniz Konular Nelerdir		
Öğrenciler ile İlişkilerde Yetersizlik	84	30,0
Öğrencilerin Akademik İhtiyaç ve İsteklerini Önemsememek	53	18,9
Başarıyı Değerlendirmede Objektif Olmamak	43	15,4
Alan Bilgisinde Yetersizlik	26	9,3
Mutaassıp Olmak	8	2,9
Dersi Sunmada Yetersizlik	37	13,2
Diğer	15	5,4
Öğretim Üyelerinin Aykırı Fikirlerini Öğrenciye Dayatma Çabası	2	0,7
Hepsi	1	0,4
Hiçbiri	11	3,9

Araştırmaya katılan öğrencilere “Öğretim elemanlarını eleştirdiğiniz konular nelerdir” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 84’ü (%30,0) öğrenciler ile ilişkilerde yetersizlik, 53’ü (%18,9) öğrencilerin akademik ihtiyaç ve isteklerini önemsememek, 43’ü (%15,4) başarıyı değerlendirmede objektif olmamak, 26’sı (%9,3) alan bilgisinde yetersizlik, 8’i (%2,9) mutaassıp olmak, 37’si (%13,2) dersi sunmada yetersizlik, 15’i (%5,4) diğer seçeneğini işaretleyenlerin 2’si (%0,7) öğretim üyelerinin aykırı fikirlerini öğrenciye dayatma çabası, 1’i (%0,4) hepsi, 11’i (%3,9) hiçbirini yanıtı vermişlerdir.

Araştırma kapsamında öğrencilere yöneltilen “Öğretim elemanlarını eleştirdiğiniz konular nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretim sürecine ilişkin birtakım temel sorunların öne çıktığı görülmektedir. Katılımcıların %30,0’ı öğretim elemanlarının öğrencilerle ilişkilerinde yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, eğitim sürecinin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı olmadığını,

aynı zamanda sağlıklı bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenme sürecinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Bunun yanı sıra, öğrencilerin %18,9'u öğretim elemanlarının öğrencilerin akademik ihtiyaç ve isteklerini önemsemediğini, %15,4'ü başarıyı değerlendirmede objektif olunmadığını ifade etmiştir. Bu oranlar, öğretim elemanlarının öğrenci merkezli yaklaşımları benimseme düzeylerinin düşük olabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca, %13,2 oranındaki öğrenci dersi sunmada yetersizlik olduğunu belirtmiş; bu da dersin işleniş biçiminin, içerik aktarımının ve sunum tekniklerinin gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Daha az oranda olmakla birlikte, öğrencilerin %9,3'ü öğretim elemanlarını alan bilgisi açısından yetersiz bulurken, %2,9'u mutaassıp (aşırı muhafazakâr) tutumlardan rahatsızlık duyduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, öğretim elemanlarının sadece akademik yeterliliklerinin değil, pedagojik yaklaşımlarının ve düşünsel esnekliklerinin de öğrenciler nezdinde dikkatle değerlendirildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları öğretim elemanlarının pedagojik formasyon, öğrenciyle iletişim, ölçme-değerlendirme adaleti ve alan bilgisi konularında güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 3.23. Öğrencilere Göre İlâhiyat Fakültesi Öğretim Elemanlarının Sahip Olması Gereken Özellikler

	Frekans(n)	Yüzde (%)
İlahiyat Fakültesi Öğretim Elemanlarının Sahip		
Alan Bilgisi ve Bilimsel Yeterlilik	88	31,4
Örnek Bir Kişilik ve Karakter	85	30,4
Samimiyet ve Gayret	36	12,9
Öğrenciye Değer Vermek	30	10,7
Öğrenciye Rehberlik Etmek	25	8,9
Pedagojik Formasyon	8	2,9
Diğer	3	1,1
Her Öğrenciye Ayrı Muamele Yapılmamalı	5	1,8

Araştırmaya katılan öğrencilere “İlâhiyat Fakültesi öğretim elemanlarının sahip olması gereken özellikleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 88'i (%31,4)

alan bilgisi ve bilimsel yeterlilik, 85'i (%30,4) örnek bir kişilik ve karakter, 36'sı (%12,9) samimiyet ve gayret, 30'u (%10,7) öğrenciye değer vermek, 25'i (%8,9) öğrenciye rehberlik etmek, 8'i (%2,9) pedagojik formasyon, 3'ü (%1,1) diğer, 5'i (%1,8) her öğrenciye ayrı muamele yapılmamalı yanıtını vermişlerdir.

Araştırmada öğrencilere yöneltilen “İlahiyat Fakültesi öğretim elemanlarının sahip olması gereken özellikler nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar, öğrencilerin öğretim kadrosundan hem akademik hem de ahlaki/kişisel anlamda yüksek beklentiler taşıdığını göstermektedir. Öğrencilerin %31,4'ü öğretim elemanlarının alan bilgisi ve bilimsel yeterliliğe, %30,4'ü ise örnek kişilik ve karaktere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda ahlaki liderlik ve rol model olmayı da önemli bir öğretim elemanı niteliği olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrencilerin %12,9'u samimiyet ve gayret, %10,7'si öğrenciye değer vermek, %8,9'u rehberlik etmek, %2,9'u pedagojik formasyon, %1,8'i ise her öğrenciye aynı muamele yapılmaması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulgular, öğretim sürecinin yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireysel farkındalık, rehberlik ve öğrenci merkezli yaklaşım gerektirdiğini göstermektedir.

Tablo 3.24. Öğrencilerin Fakülte Öğretim Elemanlarıyla Diyalog Kurabilme Durumları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Fakülte Öğretim Elemanlarıyla Diyalog Kurabiliyor musunuz		
Bir Kısım ile Kurabiliyorum	151	53,9
Çoğu ile Kurabiliyorum	79	28,2
Hiçbiri ile Kuramıyorum	28	10,0
Hepsi ile Kurabiliyorum	22	7,9

Araştırmaya katılan öğrencilere “Fakülte öğretim elemanlarıyla diyalog kurabiliyor musunuz” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 151'i (%53,9) bir kısım ile kurabiliyorum, 79'u (%28,2) çoğu ile kurabiliyorum, 28'i (%10,0) hiçbiri ile kuramıyorum, 22'si (%7,9) hepsi ile kurabiliyorum yanıtını vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilere “Fakülte öğretim elemanlarıyla diyalog kurabiliyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular, öğrencilerin

öğretim elemanlarıyla olan iletişim düzeylerine dair önemli veriler sunmuştur. Öğrencilerin %53,9'u fakülte'deki öğretim elemanlarının bir kısmı ile iletişim kurabildiğini ifade ederken, %28,2'si çoğu ile iletişim kurabildiğini belirtmiştir. Buna karşılık %10,0'lık bir kesim hiçbir öğretim elemanı ile iletişim kuramadığını ifade etmiş; yalnızca %7,9'luk bir grup tüm öğretim elemanlarıyla sağlıklı bir diyalog kurabildiğini dile getirmiştir. Bu veriler, fakülte genelinde öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasındaki iletişimin istenilen düzeyde olmadığını, büyük ölçüde kısıtlı ve seçici bir şekilde gerçekleştiğini göstermektedir. Özellikle hiçbir öğretim elemanı ile iletişim kuramayan %10'luk oran, öğretim sürecinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin ne denli sınırlı kaldığını gözler önüne sermektedir. Bu durum, hem akademik gelişim hem de öğrencinin fakülteye aidiyet hissi açısından ciddi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin fakülte öğretim elemanlarıyla kurdukları diyalog düzeyinin düşük olması, daha önce elde edilen “öğretim elemanlarına yönelik eleştiriler” ve “öğretim elemanlarında olması gereken özellikler” başlıkları altındaki bulgularla da örtüşmektedir. İletişimdeki bu kopukluk, öğrencilerin öğretim elemanlarında aradığı samimiyet, rehberlik ve öğrenciye değer verme gibi niteliklerin yeterince karşılık bulmadığını destekler niteliktedir.

Tablo 3.25. Öğretim Elemanlarıyla Diyalog Eksikliğinin Nedenleri

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Bir Diyalog Eksikliği Varsa Sizce Sebepleri Nedir		
Öğretim Üyelerinin Mesafeli Tutumu	116	41,4
Benim Sıkılgan ve Çekingen Yapım	67	23,9
Öğretim Elemanlarını Meşgul Ederim Endişesi	46	16,4
Öğretim Elemanlarının Bize Zaman Ayırmaması	22	7,9
Diğer	22	7,9
İslami Hassasiyetlerime Aykırı Hareket Ettikleri İçin	2	0,7
Hocaların Samimi Davranmaması	2	0,7
Çoğu Öğretim Elemanı Türkçe Bilmiyor	2	0,7
Diyalog Eksikliği Yok	1	0,4

Araştırmaya katılan öğrencilere “Öğretim elemanlarıyla diyalog eksikliğinin nedenleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 116'sı (%41,4) öğretim üyelerinin mesafeli tutumu, 67'si (%23,9) benim sıkılgan ve çekingen yapım, 46'sı (%16,4) öğretim elemanlarını meşgul ederim endişesi, 22'si (%7,9) öğretim elemanlarının bize zaman ayırmaması, 22'si (%7,9) diğer seçeneğini işaretleyenlerin 2'si (%0,7) İslami hassasiyetlerime aykırı hareket ettikleri için, 2'si (%0,7) hocaların samimi davranmaması, 2'si (%0,7) çoğu öğretim elemanı Türkçe bilmiyor, 1'i (%0,4) Diyalog eksikliği yok yanıtını vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilere “Öğretim elemanlarıyla diyalog eksikliğinin nedenleri nelerdir?” sorusu üzerine elde edilen bulgular öğrencilerin bu eksikliği büyük oranda öğretim elemanlarının tutumuna bağladıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin %41,4'ü öğretim elemanlarının mesafeli tutumunun, iletişimde temel engel olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, Güç'ün (2023) çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Güç, öğrencilerin büyük bölümünün “öğretim elemanlarını ulaşılmaz bulduğunu” ve bu nedenle akademik rehberlik konusunda yetersizlik hissettiklerini ifade etmektedir. Öğrencilerin %23,9'u kendi kişilik özelliklerini, yani sıkılgan ve çekingen yapılarını bu diyalog eksikliğinin nedeni olarak görmektedir. Bu da gösteriyor ki, öğrenciler bireysel sınırlılıklarının farkında olmakla birlikte bu konuda destekleyici bir rehberlik sürecine ihtiyaç duymaktadır. Öğrencilerin %16,4'ü öğretim elemanlarını meşgul ederim endişesiyle iletişim kurmaktan kaçındığını ifade etmiştir. Bu bulgu, öğrenci ile öğretim elemanı arasında güven temelli bir iletişim ortamının yeterince oluşmadığını göstermektedir. Ayrıca %7,9'luk bir kesim, öğretim elemanlarının kendilerine zaman ayırmamasını doğrudan iletişim eksikliğinin sebebi olarak belirtmiş; bu, öğretim üyelerinin öğrenciye ulaşılabilirlik düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Diğer dikkat çeken düşük oranlı gerekçeler arasında, öğretim elemanlarının samimi yetersizliği (%0,7), Türkçe bilmemeleri (%0,7) ve İslami hassasiyetlere aykırı davranışları (%0,7) gibi bireysel ya da kültürel algıdan kaynaklı nedenler yer almıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarıyla sağlıklı bir iletişim ortamı oluşmamasının temel nedeninin, öğretim elemanlarının öğrenciye mesafeli ve

resmi yaklaşım sergilemeleri olduğu söylenebilir. Bunun yanında, öğrencilerin kişisel çekingenlikleri ve öğretim üyelerinin erişilebilirliğinin sınırlı olması da süreci olumsuz etkileyen diğer faktörler arasında yer almaktadır.

3.4. Ders Dışı Faaliyetler

Araştırmanın bu başlığında öğrencilerin ders dışı faaliyetlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.26. Öğrencilerin Dersler Dışında Kendilerini Geliştirmeye Yönelik Okuma/Araştırma Yapma Durumları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Çoğu Zaman	80	28,6
Ara sıra	113	40,4
Her Zaman	25	8,9
Nadiren	53	18,9
Hiçbir Zaman	9	3,2

Araştırmaya katılan öğrencilere “Dersler dışında kendilerini geliştirmeye yönelik okuma/araştırma yapıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin göre 80’i (%28,6) çoğu zaman, 113’ü (%40,4) ara sıra, 25’i (%8,9) her zaman bu tür faaliyetlerde bulunduklarını belirtmiştir. Öte yandan, 53’ü (%18,9) nadiren, 9’u (%3,2) ise “hiçbir zaman” ders dışı okuma ve araştırma yapmadığını ifade etmiştir.

Bu bulgular, öğrencilerin önemli bir kısmının bireysel gelişim adına ders dışında da çeşitli faaliyetlere yöneldiğini, ancak bu oranın yoğunluklu olarak “arasıra” düzeyinde seyrettiğini göstermektedir. “Her zaman” okuma ve araştırma yapanların oranının yalnızca %8,9 olması, bireysel öğrenme motivasyonunun genel olarak sınırlı kaldığını işaret etmektedir. Bu düşük oran, Yıldız ve Öztürk’ün (2022) araştırmalarında da vurgulanmış; öğrencilerin büyük çoğunluğunun ders odaklı çalıştığı, ancak bireysel gelişim için yeterli zamanı ayıramadığı rapor edilmiştir. Ayrıca “hiçbir zaman” bu tür etkinliklerde bulunmayan %3,2’lik kesim, akademik gelişimin tamamen dersle sınırlı kaldığı bir öğrenci grubunu yansıtmaktadır. Özellikle ilahiyat gibi metin temelli, yorum gerektiren ve akademik derinliği yüksek bir alanda, öğrencilerin düzenli şekilde okumaya ve araştırmaya yönlendirilmesi;

düşünsel derinliğin ve alan hâkimiyetinin artması açısından son derece önemlidir. Bu çerçevede, ders dışı akademik okuma kültürünün yaygınlaştırılması ve öğrencilere bu konuda rehberlik edilmesi gerekmektedir.

Tablo 3.27. Öğrencilerin Okuma ve Araştırma Yapmaktan Hoşlandıkları Alanlar

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Hangi Alanlarda Okuma ve Araştırma Yapmaktan		
Din-ilâhiyat	146	52,1
Sanat-edebiyat	39	13,9
Tarih	39	13,9
Felsefe	13	4,6
Psikoloji	20	7,1
Sosyoloji	8	2,9
Diğer	9	3,2
Spor	1	0,4
Hepsi	4	1,4
Arapça	1	0,4

Araştırmaya katılan öğrencilere “Okuma ve araştırma yapmaktan hoşlanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 146'sı (%52,1) Din-ilâhiyat, 39'u (%13,9) sanat- edebiyat, 39'u (%13,9) tarih, 13'ü (%4,6) felsefe, 20'si (%7,1) psikoloji, 8'i (%2,9) sosyoloji, 9'u (%3,2) diğer, 1'i (%0,4) spor, 4'ü (%1,4) hepsi, 1'i (%0,4) Arapça yanıtını vermişlerdir.

Bu bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%52,1) alanlarıyla doğrudan ilişkili olan "Din-İlahiyat" temelli okuma ve araştırmalara yöneldiğini göstermektedir. Bu sonuç, öğrencilerin mesleki yönelimleri ile bireysel ilgi alanlarının büyük ölçüde örtüştüğünü ortaya koymaktadır. Bu durum, ilahiyat eğitiminin temel disiplinlerinin öğrenciler nezdinde karşılık bulduğuna ve bu alanlarda öğrenme isteğinin sürdüğüne işaret etmektedir. Bununla birlikte, tarih, sanat-edebiyat, psikoloji ve felsefe gibi beşerî bilimlere duyulan ilginin de azımsanamayacak düzeyde olduğu görülmektedir. Bu eğilim, öğrencilerin alanlar arası okumaya açık olduğunu ve disiplinler arası düşünce geliştirme potansiyeli taşıdığını göstermektedir. Ancak sosyoloji, Arapça ve spor gibi alanların oldukça

düşük oranlarda belirtilmesi, bu konulara yönelik yönlendirme ve motivasyon eksikliğine işaret edebilir.

Sonuç olarak, öğrencilerin okuma ve araştırma ilgileri, eğitim programları ile paralellik gösterirken; aynı zamanda daha çeşitli kaynaklara yönelmeleri için farklı disiplinlerin de öğrenim sürecine dahil edilmesi, düşünsel zenginliğin artırılması açısından faydalı olacaktır.

Tablo 3.28. Öğrencilerin Ders Saatleri Dışında Vakit Geçirme Durumları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Kitap Okurum, Araştırma Yaparım	79	28,2
Sosyal, Kültürel Etkinliklere Katılımım	32	11,4
Arkadaşlara Takılımım	21	7,5
Derslerle İlgili Çalışmalar Yaparım	38	13,6
Bilgisayar ve İnternetle Meşgul Olurum	35	12,5
Ev İşleriyle Meşgul Olurum	27	9,6
Dinlenirim, Televizyon Seyrederim, Müzik Dinlerim	36	12,9
Diğer	8	2,9
Aileme Maddi Gelir Sağlarım	3	1,1
Hepsi	1	0,4

Araştırmaya katılan öğrencilere “Ders saatleri dışında nasıl vakit geçirirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 79'u (%28,2) kitap okurum, araştırma yaparım, 32'si (%11,4) sosyal, kültürel etkinliklere katılımım, 21'i (%7,5) arkadaşlara takılımım, 38'i (%13,6) derslerle ilgili çalışmalar yaparım, 35'i (%12,5) bilgisayar ve internetle meşgul olurum, 27'si (%9,6) ev işleriyle meşgul olurum, 36'sı (%12,9) dinlenirim, televizyon seyrederim, müzik dinlerim, 8'i (%2,9) diğer seçeneğini işaretleyenlerin 3'ü (%1,1) aileme maddi gelir sağlarım, 1'i (%0,4) hepsi yanıtını vermişlerdir.

Bu bulgular, öğrencilerin yaklaşık üçte birinin akademik ve entelektüel faaliyetlere (kitap okuma, araştırma yapma ve ders çalışmaları) yöneldiğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin bireysel gelişime önem verdiğini ve ders dışı zamanlarını verimli geçirme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin kayda değer bir kısmı dinlenme, internetle vakit geçirme ve ev işleri gibi daha pasif ya da gündelik faaliyetlerle zaman geçirmektedir. Özellikle

sosyal-kültürel etkinliklere katılım oranının %11,4 düzeyinde kalması, üniversite yaşamında aktif sosyal katılımın sınırlı olabileceğini düşündürmektedir. Veri aynı zamanda öğrencilerin ekonomik yükümlülükler nedeniyle ders dışı zamanlarında çalışmak zorunda kalan bir kesiminin (%1,1) olduğunu da göstermektedir. Bu oran düşük görünse de, bu öğrenciler açısından akademik performansı etkileyebilecek önemli bir değişkendir.

Sonuç olarak, öğrencilerin akademik gelişim odaklı faaliyetlere yönelimi olumlu bir eğilim olarak değerlendirilebilirken; sosyal etkinliklere katılımın artırılması ve ders dışı zamanların daha dengeli bir şekilde değerlendirilmesine yönelik destekleyici ortamların sağlanması önem arz etmektedir.

Tablo 3.29. Öğrencilerin Yeterli Okuma/Araştırma Yapmalarının Önündeki Engeller

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Yeterli Okuma Araştırma Yapamamanızın Sebebi		
Derslerden Zaman Kalmaması	127	45,4
Okuma ve Araştırmayı Teşvik Edici Bir Ortamın Olmaması	73	26,1
Bir Hedef Belirleyememiş Olmak	12	4,3
Tamamen Kişisel Eksiklik	52	18,6
Daha Önemli Hizmetlerle Meşgul Olmam	8	2,9
Diğer	6	2,1
Maddi Geçim İçin Çalışma	1	0,4
Evliyim Çocuklarımla İlgilenmekten Vakit Kalmıyor	1	0,4

Araştırmaya katılan öğrencilere “yeterli okuma/araştırma yapmalarının önündeki engeller nelerdir? sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin göre 127'si (%45,4) derslerden zaman kalmaması, 73'ü (%26,1) okuma ve araştırmayı teşvik edici bir ortamın olmaması, 12'si (%4,3) bir hedef belirleyememiş olmak, 52'si (%18,6) tamamen kişisel eksiklik, 8'i (%2,9) daha önemli hizmetlerle meşgul olmam, 6'sı (%2,1) diğer seçeneğini işaretleyenlerin 1'i (%0,4) maddi geçim için çalışma, 1'i (%0,4) evliyim çocuklarımla ilgilenmekten vakit kalmıyor yanıtını vermişlerdir. Öğrencilerin %45,4'ü bu yetersizliğin temel sebebinin "derslerden zaman kalmaması" olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, mevcut ders yoğunluğunun öğrencilerin bireysel akademik gelişimlerine zaman ayırmalarını zorlaştırdığını göstermektedir.

Ders yükü, öğrencilerin kendi ilgi alanlarında derinleşmesini ve bağımsız öğrenme alışkanlığı geliştirmesini engelleyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin %26,1'i "okuma ve araştırmayı teşvik edici bir ortamın olmaması" nı önemli bir engel olarak görmektedir. Bu durum, üniversite ortamının yeterince akademik teşvik sunmadığı, özellikle sessiz, nitelikli çalışma alanlarının eksik olabileceği ya da akademik merakı besleyecek sosyal/akademik ortamların zayıf olduğu yönünde değerlendirilebilir. Ayrıca bu veri, öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmek için rehberliğe, yönlendirmeye ve yapısal desteklere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Katılımcıların %18,6'sı bu durumu "tamamen kişisel eksiklik" olarak değerlendirmiştir. Bu öğrenciler, bireysel motivasyon eksikliği, zaman yönetiminde yetersizlik veya akademik hedef koyamama gibi bireysel nedenlerden dolayı okuma/araştırma alışkanlığı geliştiremediklerini ifade etmektedir. %4,3'lük bir kesim "bir hedef belirleyememiş olmayı" bir engel olarak belirtmiş; bu da öğrencilerin kariyer planlaması ve akademik yönelim konusunda daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Geriye kalan düşük oranlı yanıtlar ise daha özel durumlardan kaynaklanmaktadır: %2,9'u "daha önemli hizmetlerle meşgul olduğunu", %0,4'ü "maddi geçim için çalışmak zorunda olduğunu", bir diğer %0,4'lük kesim ise "evli olduğu ve çocuklarıyla ilgilenmekten zaman bulamadığını" ifade etmiştir.

Bu bulgular, yeterli okuma ve araştırma yapmanın önündeki engellerin sadece bireysel değil, aynı zamanda yapısal ve çevresel nedenlere dayandığını ortaya koymaktadır. Ders yükünün azaltılması, akademik ortamın iyileştirilmesi, öğrencilerin hedef belirlemesine yardımcı olunması ve bireysel motivasyonun artırılması yönünde stratejiler geliştirilmesi bu sorunun çözümüne katkı sağlayacaktır.

3.5. İlâhiyat Eğitiminin İnanç ve İbadet Hayatına ve İnsanî İlişkilere Etkisi

Araştırmanın bu başlığında öğrencilerin aldıkları ilâhiyat eğitiminin inanç ve ibadet hayatına ve insanî ilişkilerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.30. İlâhiyat Eğitiminin Öğrencilerin Dinî İnançları Üzerindeki Etkileri

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Kuvvetlendirdi	182	65,0
Değiştirmedi	69	24,6
Zayıflattı	23	8,2
Diğer	6	2,1

Araştırmaya katılan öğrencilere “İlâhiyat eğitiminin dinî inançları nasıl etkiledi?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin göre 182’si (%65,0) kuvvetlendirdi, 69’u (%24,6) değiştirmedi, 23’ü (%8,2) zayıflattı, 6’sı (%2,1) diğer yanıtını vermişlerdir.

Araştırma kapsamında öğrencilere yöneltilen “İlahiyat eğitiminin dinî inançlarınızı nasıl etkiledi?” sorusuna verilen yanıtlar, bu eğitimin öğrenciler üzerindeki dinî etkisini ölçmek açısından önemli veriler sunmuştur. İlahiyat eğitiminin ibadet ve inanç hayatı üzerindeki etkisine ilişkin bulgular, öğrencilerin %63,9’unun ibadet hayatının güçlendiğini belirtmesiyle dikkat çekmektedir. Bu bulgu, Çelik’in (2023) çalışmasındaki “İlahiyat eğitiminin dinî inançları derinleştirme eğilimi” sonucu ile benzerlik taşımaktadır. Katılımcıların %65,0’ı ilahiyat eğitiminin dinî inançlarını kuvvetlendirdiğini belirtmiştir. Bu yüksek oran, programın büyük çoğunluk açısından inançları pekiştirici, bilgilendirici ve güven tazeleyici bir işlev gördüğünü göstermektedir. İlahiyat eğitiminin teorik bilgiyi, bireysel inanç yapısını destekleyecek şekilde sunulduğuna dair olumlu bir algının varlığı bu sonuca yansımaktadır. Katılımcıların %24,6’sı eğitimin dinî inançlarını değiştirmedini ifade etmiştir. Bu grup için eğitim süreci, mevcut inanç yapısında belirgin bir dönüşüm yaratmamış; ancak bu, eğitimin etkisiz olduğu anlamına değil, bireyin dinî inançlarının sabit kaldığına işaret etmektedir. Bu oran, bireysel inanç sistemlerinin bazı durumlarda bilgiyle desteklenmiş olsa da yapısal olarak sabit kalabileceğini göstermektedir. %8,2’lik bir oran ise eğitimin inançlarını zayıflattığını dile getirmiştir. Bu bulgu dikkat çekicidir ve eleştirel düşünme sürecinde bazı öğrencilerin sorgulamalarının inanç boyutunda tereddütlere ya da zayıflamalara neden olabileceğini düşündürmektedir. Eğitim sürecinde kullanılan yöntemlerin, öğrencilerin inançla bilgi arasında kurduğu dengeyi etkileyebileceği ve bu durumun

pedagojik hassasiyet gerektirdiği açıktır. Son olarak, %2,1’lik bir kesim yorumlara ya da karmaşık etkilere işaret etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, İlahiyat eğitimi öğrencilerin inanç dünyasında genellikle pekiştirici bir rol üstlenmekle birlikte, azınlık bir kesimde sorgulama sürecinin inançta zayıflamaya yol açabildiği de görülmektedir. Bu nedenle, eğitim süreci boyunca öğrencilerin hem zihinsel hem de manevi gelişimlerine duyarlı, dengeleyici ve destekleyici bir yaklaşım benimsenmesi önem arz etmektedir.

Tablo 3.31. Öğrencilere Göre İlâhiyat Eğitimi ile İbadet Hayatı Arasındaki Bağlantı

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Evet	223	79,6
Hayır	57	20,4

Araştırmaya katılan öğrencilere “İlâhiyat eğitimi ile ibadet hayatı arasında bir bağlantı var mıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin göre 223’ü (%79,6) evet, 57’si (%20,4) hayır yanıtını vermişlerdir.

Araştırma kapsamında öğrencilere yöneltilen “İlahiyat eğitimi ile ibadet hayatı arasında bir bağlantı var mıdır?” sorusuna verilen yanıtlar, eğitimin sadece bilişsel değil, davranışsal yönlü etkisini de anlamak açısından önemli veriler sunmuştur. Katılımcıların %79,6’sı, ilahiyat eğitimi ile ibadet hayatı arasında bir bağlantı bulunduğunu ifade etmiştir. Bu oran, öğrencilerin büyük çoğunluğunun, aldıkları dinî eğitimin kendi ibadet pratiklerini olumlu yönde etkilediğini düşündüklerini göstermektedir.

Bu bağlamda, İlahiyat eğitiminin sadece teorik bilgilerle sınırlı kalmayıp, öğrencilerin dinî yaşantılarına da yön verdiği ve bu yaşantıyı beslediği anlaşılmaktadır. Eğitim sürecinde verilen ilmî altyapının, ibadetlerin bilinçli ve derinlikli şekilde yerine getirilmesine katkı sunduğu değerlendirilebilir. Öte yandan katılımcıların %20,4’ü eğitim ile ibadet hayatı arasında herhangi bir bağlantı kurmamaktadır. Bu oran, bazı öğrenciler için ilahiyat eğitiminin dinî pratiklerle

doğrudan ilişkilendirilmediğini ya da eğitim sürecinin kişisel ibadet yaşamına anlamlı bir etki sunmadığını göstermektedir. Bu durum, ibadetlerin kişisel motivasyonla mı, yoksa eğitimin yönlendirici etkisiyle mi şekillendiği sorusunu gündeme getirmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, ilahiyat eğitiminin önemli bir kısmı için ibadet hayatı üzerinde yapıcı ve yönlendirici bir etkiye sahip olduğu, ancak bu etkiyi bireysel düzeyde farklılıklarla gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Bu durum, eğitim sürecinde teorik bilginin yanı sıra manevî gelişimi destekleyecek bir pedagojik yaklaşımın önemini ortaya koymaktadır.

Tablo 3.32. İlâhiyat Eğitiminin Öğrencilerin İbadet Hayatı Üzerindeki Etkisi

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Değiştirmedi	71	25,4
Kuvvetlendirdi	179	63,9
Zayıflattı	28	10,0
Diğer	2	0,7

Araştırmaya katılan öğrencilere “İlâhiyat eğitiminin ibadet hayatı üzerindeki etkisini sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 71'i (%25,4) değiştirmedi, 179'u (%63,9) kuvvetlendirdi, 28'i (%10,0) zayıflattı, 2'si (%0,7) diğer yanıtı vermişlerdir.

Elde edilen bulgular ilahiyat eğitiminin dinî pratikler üzerindeki etkisini daha ayrıntılı bir şekilde değerlendirmek için önemli bir veri sunmuştur. Öğrencilerin %63,9'u ilahiyat eğitiminin ibadet hayatını kuvvetlendirdiğini belirtmiştir. Bu oran, eğitimin, öğrencilerin dini ibadetlerine olan bağlılıklarını artırdığı ve daha bilinçli bir şekilde ibadetlerini yerine getirmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Bu bulgu, eğitim sürecinin sadece akademik anlamda değil, aynı zamanda öğrencilerin manevî yaşamlarını da zenginleştirici bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Buna karşın, öğrencilerin %25,4'ü ilahiyat eğitiminin ibadet hayatlarını değiştirmediğini ifade etmiştir. Bu oranın varlığı, eğitimin kişisel pratikler üzerinde sınırlı bir etkisi olduğunu ya da bazı öğrencilerin eğitimin doğrudan ibadetlerine bir etkisi olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Bu durum, ilahiyat eğitiminin her birey için farklı

etkiler yaratabileceğini ve öğrencilerin dini yaşantılarının daha çok kişisel inançlarına, yaşantılarındaki diğer etkenlere bağlı olarak şekillendiğini düşündürebilir.

Son olarak, %10,0 oranında bir grup öğrenci, ilahiyat eğitiminin ibadet hayatını zayıflattığını belirtmiştir. Bu bulgu, ilahiyat eğitimi ile bazı öğrencilerin ibadetlerindeki motivasyonun veya bağlılıklarının azaldığını düşündüğünü göstermektedir. Bu durum, eğitim sürecinde bazı öğrencilerin dinî pratiklerle ilgili kişisel algı ve tutumlarını değiştiren bir faktör olabileceği gibi, eğitimin sunduğu bilgi ve yaklaşımların bazen daha eleştirel bir bakış açısına yol açabileceği bir gerçeği de işaret edebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, ilahiyat eğitiminin çoğunlukla ibadet hayatını kuvvetlendirdiği, ancak bazı bireylerde bu etkinin sınırlı veya zayıflamış olduğu söylenebilir. Bu sonuç, eğitim sürecinin kişisel inanç ve ibadetler üzerindeki etkisinin, bireysel faktörler ve eğitim metotlarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.33. İlâhiyat Eğitiminin Öğrencilerin Manevi Değerlere Karşı Tutumu Üzerindeki Etkisi

	Frekans(n)	Yüzde (%)
İlahiyat Eğitimi Manevi Değerlere Karşı Tutumunuzu		
Akılcı ve Eleştirel Bir Tutum Geliştirdi	75	26,8
Daha Duyarlı/saygılı Bir Tutum Geliştirdi	143	51,1
Değiştirmede	37	13,2
Duyarsızlaştım	14	5,0
Çok da Önemsemiyorum	9	3,2
Diğer	1	0,4
Hocaların Tutumuna Göre Değişiyor	1	0,4

Araştırmaya katılan öğrencilere “İlâhiyat eğitiminin manevi değerlere karşı tutumunuzu nasıl etkiledi?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 75’i (%26,8) akılcı ve eleştirel bir tutum geliştirdi, 143’ü (%51,1) daha duyarlı/saygılı bir tutum geliştirdi,

37'si (%13,2) değiştirmedi, 14'ü (%5,0) duyarsızlaştı, 9'u (%3,2) ok da önemsemiyorum, 1'i (%0,4) diğeri işaretleyenlerin 1'i (%0,4) hocaların tutumuna göre değişiyor yanıtını vermişlerdir.

Bu soruya verilen yanıtlara göre, öğrencilerin büyük bir kısmı eğitimin, manevi değerlere karşı tutumlarını pozitif bir şekilde etkilediğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin %51,1'i ilahiyat eğitiminin kendilerini daha duyarlı ve saygılı bir tutum geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu oran, eğitimin, öğrencilerin manevi değerlere ve dinî ilkeleri daha derinlemesine anlamalarına, dolayısıyla bu değerlere karşı daha saygılı ve bilinçli bir tutum sergilemelerine olanak tanıdığını göstermektedir. Bu bulgu, eğitimin öğrencilerin manevi gelişiminde ve dinî değerlerle olan bağlarını kuvvetlendirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Bunun yanında, öğrencilerin %26,8'i, eğitimin onlara akılcı ve eleştirel bir tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, ilahiyat eğitiminin yalnızca dini inançları pekiştirmeye yönelik bir etki yaratmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin dini değerlere karşı daha analitik ve sorgulayıcı bir yaklaşım geliştirmelerine olanak tanıdığını göstermektedir. Bu bulgu, eğitim sürecinin eleştirel düşünme becerilerini teşvik edici bir etki yarattığını ve öğrencilerin manevi değerleri sadece kabul etmekle kalmayıp, sorgulayarak anlamaya çalıştıklarını da göstermektedir. %13,2 oranındaki öğrenciler ise eğitimin manevi değerlere karşı tutumlarında bir değişiklik olmadığını belirtmiştir. Bu grup, eğitim sürecinin kişisel tutumlarını etkilemediğini düşünmektedir. Bu durum, her öğrencinin manevi değerlere yaklaşımının, eğitimden bağımsız olarak şekillendiğini ve bireysel deneyimlerin önemli bir faktör olduğunu düşündürebilir. Eğitimin olumsuz etkilerinin görüldüğü bazı düşük oranlı cevaplar da dikkat çekmiştir. Öğrencilerin %5,0'si eğitimin duyarsızlaşmalarına sebep olduğunu ifade etmiştir. Bu, eğitim sürecinin bazı öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki yarattığını ve onları dini değerlere karşı daha kayıtsız hale getirdiğini gösterebilir. Ayrıca, %3,2'si "ok da önemsemiyorum" yanıtını vermiştir, bu da ilahiyat eğitiminin manevi değerlere yönelik tutumlar üzerindeki etkisinin bazı öğrenciler için sınırlı olabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, ilahiyat eğitiminin öğrenciler üzerinde genel olarak olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Eğitimin büyük bir kısmı, öğrencilerin manevi değerlere karşı daha duyarlı ve saygılı bir tutum geliştirmelerine katkı sağlarken, aynı zamanda bazı öğrencilere eleştirel bir düşünme becerisi kazandırmış, ancak bazı öğrencilerde bu süreç olumsuz etkiler yaratabilmiştir.

Tablo 3.34. İlahiyat Eğitiminin Öğrencilerin, Kendilerinden Farklı Düşünen İnsanlara Karşı Tutumlarına Etkileri

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Hoşgörülü Yaptı	172	61,4
Değiştirmedi	78	27,9
Önyargılı Yaptı	22	7,9
Diğer	6	2,1
Kendi Yeterliliğime Göre Cevap Veririm	1	0,4
Düşünmeye Sevk Etti.	1	0,4

Araştırmaya katılan öğrencilere “İlahiyat eğitiminin kendilerinden farklı düşünen insanlara karşı tutumlarını nasıl etkiledi” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 172'si (%61,4) hoşgörülü yaptı, 78'i (%27,9) değiştirmedi, 22'si (%7,9) önyargılı yaptı, 6'sı (%2,1) ile diğeri işaretleyenlerin 1'i (%0,4) kendi yeterliliğine göre cevap veririm, 1'i (%0,4) düşünmeye sevk etti yanıtını vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilere yöneltilen “İlahiyat eğitiminin kendilerinden farklı düşünen insanlara karşı tutumlarını nasıl etkiledi?” sorusu, eğitimin öğrencilerin farklı düşünce yapıları ve tutumları karşısındaki yaklaşımını incelemeyi amaçlamaktadır. Verilen yanıtlara göre, ilahiyat eğitiminin, öğrencilerin tutumlarını genel olarak olumlu bir şekilde etkilediği söylenebilir. Öğrencilerin %61,4'ü , ilahiyat eğitiminin onları hoşgörülü hale getirdiğini belirtmiştir. Bu oran, eğitimin, öğrencilerin farklı düşünceleri anlamalarına ve bu düşüncelere saygı duymalarına katkı sağladığını göstermektedir. Bu bulgu, ilahiyat eğitiminin öğrencilerin diğer insanlara karşı daha hoşgörülü, açık fikirli ve esnek bir tutum sergilemelerine olanak tanıdığını ortaya koymaktadır. Bu durum, dinî bir eğitimin, hoşgörü ve empatiyi teşvik edici bir etkiye sahip olduğunu destekleyen bir bulgu olarak yorumlanabilir.

%27,9 oranındaki öğrenciler ise, eğitim sürecinin kendilerini değiştirmediyi ifade etmiştir. Bu gruptaki öğrenciler, eğitimden sonra farklı düşüncelere karşı tutumlarında bir değişiklik olmadığını belirtmişlerdir. Bu da, bireysel farklılıkların ve kişisel inançların, eğitim sürecinden bağımsız olarak şekillenebileceğini gösteriyor.

Buna karşın, %7,9 oranında öğrenciler, eğitimin kendilerini önyargılı hale getirdiğini ifade etmiştir. Bu düşük oran, eğitim sürecinin bazı öğrencilerde olumsuz etkiler yaratmış olabileceğini ve öğrencilerin, farklı düşüncelere karşı daha kapalı, dar bir bakış açısına sahip olabileceklerini göstermektedir. Bu durum, eğitim sürecinde eksik kalan ya da farklı düşüncelere karşı yeterli hoşgörü sağlanmayan durumların, öğrencilerin önyargı geliştirmelerine yol açabileceğini düşündürülebilir.

%2,1 oranındaki öğrenciler ise "diğer" yanıtını vermiştir, ancak bu oranın düşük olması, genellikle diğer yanıtların daha az belirgin ve çeşitli olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, %0,4 oranındaki öğrenci "kendi yeterliliğime göre cevap veririm" yanıtını verirken, %0,4 oranındaki öğrenci ise eğitimin kendisini düşünmeye sevk ettiğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak, ilahiyat eğitiminin, öğrencilerin farklı düşüncelere karşı tutumlarında genellikle hoşgörölü bir yaklaşım geliştirdiği, ancak bazı öğrencilerde değişiklik olmadığı ya da önyargılı bir tutum geliştirdikleri görülmüştür. Bu da eğitim sürecinin kişisel farklılıklar ve bireysel algılar doğrultusunda farklı etkiler yaratabileceğini gösteriyor.

3.6. “İlahiyatçı” Kimliğine Yaklaşımlar

Araştırmanın bu başlığında öğrencilerin “İlahiyatçı” kimliklerine yaklaşımlara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.35. Öğrencilerin Halkın İstek ve İhtiyaçlarına Cevap Verebilecek Bir “İlahiyatçı” Kimliğine Sahip Olup Olmadıklarına Dair Düşünceleri

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Kısmen	172	61,4
Hayır	70	25,0
Evet	38	13,6

Araştırmaya katılan öğrencilere “Halkın istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir “ilâhiyatçı” kimliğine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 172'si (%61,4) kısmen, 70'i (%25,0) hayır, 38'i (%13,6) evet yanıtını vermişlerdir.

Öğrencilerin kendi yeterliliklerini ve toplumla olan ilişkilerini nasıl gördüklerini anlamaya yönelik sorulan bu soru neticesinde elde edilen veriler, öğrencilerin büyük bir kısmının, toplumun ihtiyaçlarına cevap verme konusunda kendilerini kısmen yeterli hissettiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin %61,4'ü, halkın istek ve ihtiyaçlarına kısmen cevap verebilecek bir ilahiyatçı kimliğine sahip olduklarını düşündüklerini belirtmiştir. Bu oran, öğrencilerin ilahiyat eğitimi sırasında kazandıkları bilgi ve becerilerin, toplumla etkileşimde bir ölçüde yeterli olduğunu düşündüklerini, ancak bu yeterliliğin tam olarak sağlanmadığını ifade ettiklerini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin toplumun taleplerine karşı duyarlı olduklarını ancak daha fazla gelişim ve deneyim kazandıkça bu yeterliliklerini artırabileceklerini düşündüklerini gösteriyor. %25,0 oranında öğrenci, bu soruya “hayır” yanıtını vermiştir. Bu grup, halkın istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir ilahiyatçı kimliğine sahip olmadığını düşünen öğrencilerden oluşmaktadır. Bu durum, bazı öğrencilerin, aldıkları eğitim ve kişisel yeterliliklerine güvenmediğini veya toplumun taleplerine karşı kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koyuyor. Bu oran, ilahiyat eğitiminin toplumla etkileşimde daha fazla pratik bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik daha fazla fırsat sunması gerektiğini de düşündürülebilir.

%13,6 oranındaki öğrenciler ise, bu soruya “evet” yanıtını vermiştir. Bu orandaki öğrenciler, kendilerini halkın istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir ilahiyatçı olarak görmektedir. Bu grup, aldıkları eğitimin ve kişisel gelişimlerinin toplumla etkileşimde başarılı olacak seviyede olduğunu düşünmektedir. Bu sonuç, ilahiyat eğitiminin toplumla bağ kurma noktasında önemli bir rol oynadığını ve bazı öğrencilerin bu anlamda yeterli donanıma sahip olduklarını gösteriyor.

Sonuç olarak, öğrencilerin büyük bir kısmı (toplamda %86,4) halkın istek ve ihtiyaçlarına kısmen ya da hiç cevap veremediklerini ifade etmiştir. Bu, ilahiyat

eğitiminin halkla doğrudan iletişim kurmaya ve toplumun sorunlarına çözüm bulmaya yönelik daha fazla pratik ve uygulamalı eğitim gereksinimlerini işaret etmektedir.

Tablo 3.36. Öğrencilerin “İlâhiyatçı” Kimliklerini Her Ortamda Rahatlıkla Açıklama Durumları

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Her Zaman	162	57,9
Çoğu Zaman	52	18,6
Ara Sıra	37	13,2
Nadiren	19	6,8
Hiçbir Zaman	10	3,6

Araştırmaya katılan öğrencilere “İlâhiyatçı” kimliğinizi her ortamda rahatlıkla açıklıyor musunuz? sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin göre 162'si (%57,9) her zaman, 52'si (%18,6) çoğu zaman, 37'si (%13,2) ara sıra, 19'u (%6,8) nadiren, 10'u (%3,6) hiçbir zaman yanıtını vermişlerdir.

Öğrencilerin kendi ilâhiyatçı kimliklerine olan güvenlerini ve bu kimliği çevrelerine ne kadar açık bir şekilde ifade edebildiklerini ölçmeye yönelik olarak sorulan bu soru neticesinde elde edilen veriler, öğrencilerin çoğunlukla ilâhiyatçı kimliklerini rahatlıkla açıklayabildiklerini göstermektedir. %57,9 oranındaki öğrenciler, ilâhiyatçı kimliklerini her zaman rahatlıkla açıklayabildiklerini ifade etmiştir. Bu oran, öğrencilerin büyük bir kısmının, ilâhiyatçı kimliğini özgüvenle ve rahatlıkla benimsediklerini ve çevrelerinde bu kimliklerini rahatça sergileyebildiklerini ortaya koymaktadır.

%18,6 oranındaki öğrenciler, ilâhiyatçı kimliklerini çoğu zaman rahatlıkla açıklayabildiklerini belirtmişlerdir. Bu grup, kimliklerini açıklamada herhangi bir engel görmemekle birlikte, zaman zaman bazı durumlar veya ortamlarda daha dikkatli olmaları gerektiğini hissediyor olabilirler.

%13,2 oranındaki öğrenciler, ilâhiyatçı kimliklerini ara sıra açıklayabildiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, bazı öğrencilerin kimliklerini

açıklamada zorluk yaşadıklarını ve belirli ortamlarda ya da kişilerle bu kimliği ifade etmekte çekimser kaldıklarını gösterebilir.

%6,8 oranındaki öğrenciler ise, ilâhiyatçı kimliklerini nadiren açıklayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu oran, bazı öğrencilerin ilâhiyatçı kimliklerini açıklamaktan çekindiğini veya bu kimliği çevrelerinde kabul görmeme endişesiyle saklamayı tercih ettiklerini gösterebilir.

Son olarak, %3,6 oranındaki öğrenciler ise, ilâhiyatçı kimliklerini hiçbir zaman açıklayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu grup, kimliklerini açıklamaktan tamamen kaçınan ve ilâhiyatçı kimliğini etraflarına göstermekte büyük bir zorluk yaşayan öğrencilerdir. Bu durum, toplumsal ya da kişisel sebeplerden ötürü bu kimliği açıklamada ciddi bir engel ile karşılaştıklarını işaret edebilir.

Genel olarak, veriler, öğrencilerin çoğunluğunun ilâhiyatçı kimliklerini rahatlıkla ifade edebildiğini, ancak bazı öğrencilerin çeşitli sosyal ya da kişisel sebeplerden dolayı bu kimliği açıklamada çekingenlik gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu, ilâhiyatçı kimliğine dair toplumsal algının ve öğrencilerin içsel güvenlerinin gelişmesi gerektiğini düşündürülebilir.

Tablo 3.37. Öğrencilerin “İlâhiyatçı” Kimliğini Gizleme Eğilimi Gösterdikleri Durumların Nedenleri

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Mesleğimi İyi Temsil Edememe Endişesi	169	60,4
Mesleğimi Yeterince Benimsememek	23	8,2
Hor Görülme Endişesi	16	5,7
Diğer	20	7,1
Daha Yeni Olduğum İçin	1	0,4
Böyle Bir Eğilim İçinde Değilim	48	17,1
Bazı İlâhiyatçıların Yanlış Fikirlerle Sahip Olması	1	0,4
Baskı Altında Kalma Endişesi	1	0,4
Çevremdekilerin Bilgimi Sınamaya Kalkması	1	0,4

Araştırmaya katılan öğrencilere “İlâhiyatçı” kimliğinizi gizleme eğilimi gösterdiğinizde bunun nedeni genellikle nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin

169'u (%60,4) mesleğimi iyi temsil edememe endişesi, 23'ü (%8,2) mesleğimi yeterince benimsememek, 16'sı (%5,7) hor görülme endişesi, 20'si (%7,1) ile diğeri işaretleyenlerin 1'i (%0,4) daha yeni olduğum için, 48'i (%17,1) böyle bir eğilim içinde değilim, 1'i (%0,4) bazı ilahiyatçıların yanlış fikirlere sahip olması, 1'i (%0,4) baskı altında kalma endişesi, 1'i (%0,4) çevremdekilerin bilgimi sınamaya kalkması yanıtını vermişlerdir.

Veriler, öğrencilerin mesleki endişeler ve toplumsal algılar doğrultusunda ilâhiyatçı kimliklerini gizleme eğilimi gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin %60,4'ü ilahiyatçı kimliğini açıklarken mesleği iyi temsil edememe endişesi taşıdığını belirtmiştir. Bu sonuç, Tetik'in (2019) "ilahiyatçı kimliğin sosyal görünürlüğü ve temsil kaygısı" temalı çalışması ile örtüşmektedir. Ayrıca Turan (2022) da benzer biçimde ilahiyat öğrencilerinin kamusal alanda dini temsil yükünden dolayı gerilim yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler, ilâhiyatçı kimliğini taşımanın bazı olumsuz algılarla karşılaşmalarına neden olabileceğinden çekinmektedirler.

Bir diğer önemli neden ise mesleği yeterince benimsememe endişesidir. %8,2 oranındaki öğrenciler, ilâhiyatçı kimliğini gizlemenin sebebinin, bu mesleği yeterince benimsememeleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu grup, mesleklerine dair içsel bir bağ kuramamış ve bu kimliklerini toplum içinde açıklamakta zorluk yaşayan öğrencilerdir. Hor görülme endişesi ise %5,7 oranında bir diğer kaygı kaynağıdır. Öğrenciler, ilâhiyatçı kimliklerinin toplumsal olarak olumsuz bir şekilde algılanabileceğinden endişe etmektedirler. Bu oran, ilâhiyatçı kimliğinin bazen toplumda dışlanma ya da küçümsenme gibi olumsuz sonuçlara yol açabileceği algısının var olduğuna işaret etmektedir. %7,1 oranındaki öğrenciler, ilâhiyatçı kimliklerini gizlemenin nedenini "diğer" kategorisinde ifade etmişlerdir. Bu grup, çeşitli kişisel veya durumsal sebeplerle bu kimliklerini gizleme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. %17,1 oranındaki öğrenciler ise, "böyle bir eğilim içinde olmadıklarını" ifade etmişlerdir. Bu oran, öğrencilerin çoğunluğunun ilâhiyatçı kimliklerini gizleme gereği hissetmediklerini ve kimliklerini özgüvenle sergilediklerini göstermektedir. Diğer düşük oranlı yanıtlar arasında, bazı ilâhiyatçıların yanlış fikirlere sahip olma korkusu (%0,4) ve baskı altında kalma

endişesi (%0,4) yer almaktadır. Bunlar, daha nadir ancak bazı öğrenciler için önemli olabilecek sebeplerdir.

Son olarak, %0,4 oranında öğrenciler, çevrelerinin bilgilerini sınamaya kalkmalarından dolayı kimliklerini gizlemeye eğilimli olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, toplumsal baskılar ve başkalarının sürekli değerlendirmeleriyle ilgili bir kaygıyı yansıtmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin ilâhiyatçı kimliklerini gizleme eğilimlerinin başlıca sebeplerinin, mesleklerinin doğru bir şekilde temsil edilememe korkusu, toplumsal algıların olumsuz etkisi ve mesleklerine dair içsel bir bağ kuramama olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum, ilâhiyatçı kimliğine dair toplumsal algının güçlendirilmesi ve bu kimliği taşıyan bireylerin daha fazla güven duyması adına çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 3.38. Öğrencilerin “İlâhiyatçı”ların Halk Arasında Nasıl Bir Yeri Olduğuna Dair Görüşleri

	Frekans(n)	Yüzde (%)
İlahiyatçıların Halk Arasında Nasıl Bir Konumda Olduğunu		
Saygın Bir Yeri Vardır ve Çok Şey Beklenmektedir	175	62,5
Fikirlerine Yeterince Güvenilmemektedir	73	26,1
Halktan Tamamen Kopuktur	16	5,7
Diğer	9	3,2
Kişiyeye Göre Değişir.	3	1,1
Fark Yok	1	0,4
Yobaz-Cahil	1	0,4
Pek Sevilmezler	1	0,4
Giyim, Kuşam vb. Alanlarda Hassasiyet Beklenmektedir. Bu Beklenti Karşılanmadığı İçin Güven Azalmıştır.	1	0,4

Araştırmaya katılan öğrenciler” “İlâhiyatçıların halk arasında nasıl bir yeri olduğunu düşünüyorsunuz?” dair görüşlerine sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin göre 175'i (%62,5) saygın bir yeri vardır ve çok şey beklenmektedir, 73'ü(%26,1) fikirlerine yeterince güvenilmemektedir, 16'sı (%5,7) halktan tamamen kopuktur, 9'u (%3,2) ile diğeri işaretleyenlerin, 3'ü (%1,1) kişiyeye göre değişir, 1'i (%0,4) fark yok, 1'i (%0,4) yobaz-cahil, 1'i (%0,4) pek sevilmezler, 1'i (%0,4) Giyim, kuşam vb.

alanlarda hassasiyet beklenmektedir. Bu beklenti karşılanmadığı için güven azalmıştır yanıtını vermişlerdir.

Öğrencilerin görüşlerine göre, ilâhiyatçıların halk arasında genellikle saygın bir yere sahip olduğu ve büyük beklentilerle karşılaştıkları anlaşılmaktadır.

Verilerin %62,5'lik kısmı ilâhiyatçıların halk arasında saygın bir yere sahip olduğunu ve halkın onlardan çok şey beklediğini ifade etmiştir. Bu oran, ilâhiyatçıların toplumda dini ve manevi rehberlik açısından önemli bir yer tuttuğunu ve onların görüşlerine büyük bir değer verildiğini gösteriyor.

Aynı zamanda, halkın ilâhiyatçılardan dini bilgilerin yanı sıra toplumsal anlamda da rehberlik beklediği anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte, %26,1 oranındaki öğrenciler, ilâhiyatçıların fikirlerine yeterince güvenilmediğini belirtmiştir. Bu oran, toplumun bazı kesimlerinin ilâhiyatçılara olan güveninin zayıf olduğunu ve ilâhiyatçıların toplumsal konularda daha fazla saygı görmesi gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

%5,7 oranında öğrenciler, ilâhiyatçıların halktan tamamen koptuklarını düşünmektedir. Bu görüş, ilâhiyatçıların bazen halkın yaşantısından ve endişelerinden uzaklaştığına dair bir algıyı yansıtmaktadır. İslami bilgilerin halkla daha iyi bir şekilde paylaşılmasının, toplumun ilâhiyatçılara olan yaklaşımını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

%3,2 oranında öğrenciler ise diğer yanıtlarla açıklamışlardır. Bu grup, çeşitli nedenlerle ilâhiyatçıların halk arasındaki yerini farklı şekillerde algılamaktadır. %1,1 oranında öğrenciler, kişiye göre değiştiğini belirtmişlerdir, yani ilâhiyatçılara olan güven ve saygının, kişisel algılara göre farklılık gösterdiğini ifade etmektedirler.

Düşük oranlarda yer alan görüşler arasında, fark yok diyen %0,4 oranındaki öğrenci, halkın ilâhiyatçılara karşı herhangi bir özel tutum sergilemediğini düşünmektedir. Ayrıca, %0,4 oranında bir öğrenci “yobaz-cahil” olarak tanımlamıştır, bu görüş toplumsal önyargıların ve ilâhiyatçı kimliğine dair olumsuz algıların mevcut olduğuna işaret etmektedir. Diğer bir öğrenci ise “pek sevilmedikleri” görüşünü paylaşmıştır (%0,4). %0,4 oranında bir öğrenci ise ilâhiyatçılardan giyim, kuşam gibi hassasiyetlerin beklenmesi nedeniyle güvenin

azaldığını ve beklentilerin karşılanmamasıyla toplumun güveninin sarsıldığını ifade etmiştir.

Genel olarak, ilâhiyatçıların halk arasında saygın bir yeri olduğu ve onlardan yüksek beklentiler bulunduğu sonucu çıkmaktadır. Ancak, bu saygınlıkla birlikte bazı kesimlerin ilâhiyatçılara olan güveninin eksik olduğu ve toplumun bazı kısımlarının ilâhiyatçılardan daha yakın bir ilişki ve daha fazla bağlılık beklediği görülmektedir. Bu durum, ilâhiyatçılar ile halk arasındaki iletişimi güçlendirecek adımların atılmasını gerektirebilir.

3.7. Mezuniyet Sonrası Beklenti ve Endişeler

Araştırmanın bu başlığında öğrencilerin mezuniyet sonrası beklentilerine ve endişelerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.39. Öğrencilerin Mezuniyet Sonrasına Dair En Önemli Endişeleri

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Toplumun Beklentilerini Karşılayamamak	104	37,1
Ne Yapacağım İlgili Belirsizlik ve Kararsızlık	57	20,4
Görev Alamamak	67	23,9
Mezuniyet Sonrası İçin Hiçbir Endişem Yoktur	44	15,7
Diğer	6	2,1
Kendimi iyi bir şekilde yetiştirememek	2	0,7

Araştırmaya katılan öğrencilere “Mezuniyet sonrasına dair en önemli endişeleri nelerdir” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 104’ü (%37,1) Toplumun beklentilerini karşılayamamak, 57’si (%20,4) ne yapacağım ile ilgili belirsizlik ve kararsızlık, 67’si (%23,9) görev alamamak, 44’ü (%15,7) mezuniyet sonrası için hiçbir endişem yoktur, 6’sı (%2,1) ile diğeri işaretleyenlerin 2’si (%0,7) kendimi iyi bir şekilde yetiştirememek yanıtını vermişlerdir. Ankete katılan öğrencilerden, “Mezuniyet sonrasına dair en önemli endişeleri nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun mezuniyet sonrası süreçle ilişkin çeşitli kaygılar taşıdığı görülmektedir. Öğrencilerin %37,1’i mezuniyet sonrası toplumun, ailelerinin ya da mesleki çevrelerinin kendilerinden beklediği başarı, yeterlilik ve toplumsal rol beklentilerinin baskısını yoğun şekilde hissettiklerine

işaret etmektedir mezuniyet sonrası toplumun beklentilerini karşılayamamaktan endişe duymaktadır. Akın (2020), benzer şekilde öğrencilerin “meslekî temsil” konusunda kaygı yaşadığını ve bu durumun, KPSS veya Diyanet gibi hedeflere yönelmelerine neden olduğunu ifade etmektedir.

Katılımcıların %37,1’i “Toplumun beklentilerini karşılayamamak” yanıtını vermiştir. Bu durum, Bu bulgu, mezuniyetin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk olarak da algılandığını göstermektedir. İkinci en yaygın endişe, %23,9’luk oranla “Görev alamamak” şeklinde belirtilmiştir. Bu yanıt, özellikle mezuniyet sonrası iş bulma ya da mesleki anlamda aktif rol üstlenememe kaygısını yansıtmaktadır. Bu durum, öğrencilerin mezuniyet sonrasında iş güvencesi ya da mesleki yeterlilik konusunda tereddüt yaşadıklarını göstermektedir. Bu tür bir kaygı, işsizlik oranlarının yüksek olduğu ülkelerde daha da belirgin hale gelmekte ve öğrencilerin gelecek planlamalarını doğrudan etkilemektedir. Katılımcıların %20,4’ü ise “Ne yapacağım ile ilgili belirsizlik ve kararsızlık” yaşadığını ifade etmiştir. Bu oran, öğrencilerin önemli bir kısmının mezuniyet sonrası kariyer planlarını netleştiremediğini, kendilerini gelecekte nerede konumlandıracakları konusunda kararsız olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, üniversite eğitiminin öğrencilerin kariyer yönelimi ve mesleki hedeflerini belirlemede yetersiz kalabileceğini düşündürmektedir. Öğrencilerin %15,7’si “Mezuniyet sonrası için hiçbir endişem yoktur” yanıtını vermiştir. Bu oran, mezuniyet sonrası döneme daha olumlu bakan veya daha önceden planlama yapmış, belki de mezuniyet sonrası istihdam konusunda avantajlı bir konumda olan bir kesimin varlığına işaret etmektedir. Daha düşük oranlarda olmakla birlikte %2,1’i “Diğer”, %0,7’si ise “Kendimi iyi bir şekilde yetiştirememek” kaygısını dile getirmiştir. Özellikle bireysel gelişimle ilgili duyulan endişenin bu kadar düşük oranda olması, öğrencilerin daha çok dışsal faktörlere (toplum, iş bulma, belirsizlik) odaklandığını ve öz-yeterlilikle ilgili kaygıların ikinci planda kaldığını düşündürmektedir.

Bu bulgular, öğrencilerin mezuniyet sonrası döneme yönelik beklentilerinin ve kaygılarının çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Toplumsal baskılar, mesleki belirsizlikler ve istihdam olanaklarının sınırlılığı, öğrencilerin bu geçiş sürecinde karşılaştıkları temel zorluklar arasında yer almaktadır. Elde edilen veriler,

üniversitelerin kariyer planlama birimlerinin güçlendirilmesi, mezuniyet öncesi öğrencilere yönelik rehberlik hizmetlerinin artırılması ve mezuniyet sonrası süreçte dair daha gerçekçi beklentilerin oluşturulmasına yönelik çalışmaların önemini ortaya koymaktadır.

Tablo 3.40. Öğrencilerin Mezuniyet Sonrası İçin Düşünceleri

	Frekans(n)	Yüzde (%)
KPSS Sınavına Girip Öğretmen Olmak	141	50,4
Akademik Çalışma Yapmak	74	26,4
Serbest Çalışmak	8	2,9
Herhangi Bir Devlet Kurumunda Çalışmak	15	5,4
Çalışmayı Düşünmüyorum	2	0,7
Hiçbir Fikrim Yok	14	5,0
Diyanet İşleri Başkanlığı'nda Görev	19	6,8
Diğer	7	2,5

Araştırmaya katılan öğrencilere “mezuniyet sonrası için düşünceleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 141'i (%50,4) KPSS sınavına girip öğretmen olmak, 74'ü (%26,4) akademik çalışma yapmak, 8'i (%2,9) serbest çalışmak, 15'i (%5,4) herhangi bir devlet kurumunda çalışmak, 2'si (%0,7) çalışmayı düşünmüyorum, 14'ü (%5,0) hiçbir fikrim yok, 19'u (%6,8) diyanet işleri başkanlığında görev, 7'si (%2,5) diğer yanıtını vermişlerdir. En büyük oranı %50,4 ile KPSS sınavına girip öğretmen olmayı planlayan öğrenciler oluşturmuştur. Bu, ilâhiyat bölümü öğrencilerinin büyük bir kısmının, öğretmenlik mesleğini hedeflediklerini ve kamu sektöründe bir kariyer yapmak istediklerini göstermektedir. Öğrenciler arasında öğretmenlik mesleği, en yaygın kariyer yolu olarak öne çıkmaktadır. %26,4 oranında öğrenciler akademik çalışma yapmayı tercih etmektedir. Bu oran, araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmının ilâhiyat eğitimi alanında akademik bir kariyer yapma amacını güttüğünü ve bu alanda daha derinleşmek istediklerini gösteriyor. %5,4'ü herhangi bir devlet kurumunda çalışmayı düşünmektedir. Bu gruptaki öğrenciler, kamu sektöründe bir pozisyonda görev almayı planlamakta, ancak bu pozisyonlar öğretmenlik dışında kalmaktadır. %6,8' i ise Diyanet İşleri Başkanlığı'nda görev almayı hedeflemektedir. Diyanet, ilâhiyat öğrencileri için önemli bir istihdam alanıdır ve bu oran, öğrencilerin dini kurumlar

içinde bir görev üstlenme isteğini yansıtmaktadır. %2,9 oranındaki öğrenciler serbest çalışmayı düşünmektedir. Bu grup, bağımsız bir şekilde dini veya akademik alanlarda faaliyet gösterme yönünde bir plan yapmaktadır. %0,7 'si çalışmayı düşünmediğini belirtmiştir. Bu, mezuniyet sonrası için kariyer planı olmayan veya başka bir yönelimde bulunan küçük bir grup öğrenciyi temsil etmektedir. %5,0'ı ise hiçbir fikrim yok yanıtını vermiştir, yani bu öğrenciler mezuniyet sonrası kariyerleri konusunda kararsızlık ya da belirsizlik yaşamaktadırlar. %2,5'i ise diğer yanıtlarla, kendi kariyer planları doğrultusunda farklı düşünceler belirtmişlerdir.

Bu bulgular mezuniyet sürecine yaklaşan veya mezun olan birçok öğrenci, kariyer planlaması ve iş bulma konusunda belirsizlik yaşamaktadır hipotezini doğrulamaktadır. Çünkü İlahiyat programı, farklı disiplinleri bünyesinde barındıran geniş kapsamlı bir eğitim alanıdır; bu durum mezuniyet sonrası kariyer planlamasında öğrencilere hem avantaj hem de dezavantajlar getirmektedir. Öğrenciler, eğitimleri süresince teoloji, fıkıh, hadis, kelam, tasavvuf, dinler tarihi gibi farklı alanlarda bilgi sahibi olmakla birlikte, mezuniyet sonrası hangi alanda uzmanlaşacaklarına karar vermekte zorluk yaşayabilmektedir. Bu çok yönlü yapısı nedeniyle öğrenciler, mezuniyet sonrası kariyer yönelimlerinde bir belirsizlik hissedebilirler; çünkü her alan farklı iş olanakları ve kariyer yolları sunmaktadır. Bazı öğrenciler akademik kariyeri tercih ederken, diğerleri din görevliliği, öğretmenlik veya sosyal hizmet alanlarında çalışma isteği taşıyabilir; bu çeşitlilik karar vermeyi karmaşıklştırmaktadır. Ayrıca, bazı mezunlar, programın sunduğu geniş alanlar arasında kendilerine uygun bir odak noktası belirleyemeyerek mesleki yönelimlerde kararsız kalabilmektedir. Bu durum, mezuniyet sonrası iş piyasasında rekabet avantajı sağlamayı zorlaştırabilir ve kariyer planlamasında belirsizliklere yol açabilir. İlahiyat eğitiminin çok disiplinli yapısı, öğrencilere geniş bir perspektif kazandırır da, mezuniyet sonrası alan seçimi ve uzmanlaşma sürecinde profesyonel rehberlik ve kariyer danışmanlığına ihtiyaç duyulmaktadır.

Tablo 3.41. Öğrencilerin İçinde Bulundukları Tüm Şartlara Rağmen Genel Olarak Kendilerini Nasıl Hissettikleri

	Frekans(n)	Yüzde (%)
Bazı Sorunlarım Olsa Da Mutluyum	133	47,5
Mutlu ve Huzurluyum	36	12,9
Gelecekle İlgili Kaygılı ve Gerginim	79	28,2
Mutsuz ve Karamsarım	26	9,3
Diğer	3	1,1
Gerekenden Fazla Zorlanıyorum Bu Durumdan Rahatsızım	1	0,4
Ümitvarım	2	0,7

Araştırmaya katılan öğrencilere “Öğrencilerin içinde bulundukları tüm şartlara rağmen genel olarak kendilerini nasıl hissettikleri” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin 133'ü (%47,5) bazı sorunlarım olsa da mutluyum, 36'sı (%12,9) mutlu ve huzurluyum, 79'u (%28,2) gelecekle ilgili kaygılı ve gerginim, 26'sı (%9,3) mutsuz ve karamsarım, 3'ü (%1,1) ile “diğer”i işaretleyenlerin, 1'i (%0,4) gerekenden fazla zorlanıyorum bu durumdan rahatsızım, 2'si (%0,7) ümitvarım yanıtını vermişlerdir. %47,5 oranındaki öğrenciler, "Bazı sorunlarım olsa da mutluyum" yanıtını vermiştir. Bu, çoğu öğrencinin genel olarak olumlu bir ruh haline sahip olduğunu, ancak hayatlarında bazı zorluklar ve sorunlarla karşılaştıklarını gösteriyor. %12,9 oranındaki öğrenciler, "Mutlu ve huzurluyum" şeklinde bir duygu durumunu ifade etmiştir. Bu grup, genel olarak kendilerini huzurlu ve mutlu hissetmekte, yaşamlarında daha az stres ve kaygı yaşadıklarını belirtiyor. %28,2si "Gelecekle ilgili kaygılı ve gerginim" demiştir. Bu oran, öğrencilerin bir kısmının özellikle gelecekle ilgili belirsizlikler ve kaygılar yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu, özellikle mezuniyet sonrası iş bulma ve kariyer planları ile ilgili endişelerden kaynaklanıyor olabilir. %9,3 öğrenciler, "Mutsuz ve karamsarım" şeklinde bir duygu durumunu paylaşmıştır. Bu grup, daha karamsar bir bakış açısına sahip ve genel olarak daha düşük bir ruh haliyle yaşamaktadırlar. %1,1 öğrenciler, "Diğer" yanıtını vermiştir, bu da çeşitli farklı duygusal durumları yansıtmaktadır. %0,4 öğrenci, "Gerekenden fazla zorlanıyorum, bu durumdan rahatsızım" demiştir. Bu, çok yoğun bir şekilde zorluklarla karşılaşan ve bu durumdan rahatsız olan bir öğrenciyi temsil etmektedir.

%0,7 öğrenci, "Ümitvarım" diyerek, olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu ifade etmiştir.

Genel olarak, öğrencilerin çoğunluğu "bazı sorunlarım olsa da mutluyum" veya "mutlu ve huzurluyum" gibi pozitif duygularla kendilerini tanımlamaktadır. Ancak, gelecekle ilgili kaygı ve belirsizlik, bazı öğrencilerde gerginlik ve stres yaratmaktadır. Ayrıca, küçük bir grup öğrenci daha karamsar ve mutsuz bir ruh haline sahip görünmektedir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, İslami İlimler öğrencilerinin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları, akademik, kişisel ve sosyal gelişimlerini etkileyen faktörleri ve mezuniyet sonrası beklentilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin ilahiyat eğitimiyle ilgili beklenti, endişe ve deneyimlerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymakta, bu sürecin hem bireysel hem de toplumsal düzeydeki etkilerini irdellemektedir. Araştırmanın birinci bölümünde, İslami İlimler Fakültelerinin tarihsel arka planı ve gelişim süreci detaylı bir şekilde incelenmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde ise Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve sahip oldukları beklentileri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen saha çalışmasından elde edilen veriler ve bu verilere elde edilen bulgular ve analizlere yer verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

Araştırmaya katılan öğrenciler arasında hem kız hem erkek öğrenciler bulunmaktadır. Katılımda kız öğrencilerin oranı daha yüksektir. Bu durum, fakültedeki kız öğrenci yoğunluğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yaşları büyük oranda 20-22 aralığındadır. Daha az sayıda öğrenci daha genç ya da daha ileri yaştadır. Bu dağılım, lisans düzeyinde eğitim alan öğrencilerin genel yaş profiline uygundur.

Çoğu öğrenci bekâr olup, evli ya da nişanlı olanlar azınlıktadır. Bu da öğrencilerin büyük çoğunluğunun akademik odaklı bir yaşam sürdüğünü göstermektedir. Sosyal sorumlulukları daha az olan bireylerin eğitim sürecine daha yoğun katılımı söz konusudur.

Öğrenciler farklı sınıf seviyelerinden oluşmaktadır. Her sınıf düzeyinden katılım sağlanmış ve bu sayede farklı öğrenim dönemlerinin görüşleri yansıtılmıştır. En yoğun katılım orta sınıf seviyelerinde gözlemlenmiştir.

Öğrenciler çoğunlukla devlet yurtlarında ya da ailelerinin yanında kalmaktadır. Özel yurtlar, öğrenci evleri veya kiralık ev seçenekleri ise daha az tercih edilmektedir. Barınma tercihleri öğrencilerin ekonomik durumları ve bölgesel imkânlarıyla ilişkilidir.

Öğrenciler çoğunlukla burs veya krediyle eğitimlerini finanse etmektedir. Bir kısmı ailesinin desteğiyle geçimini sürdürmektedir. Çalışarak masraflarını karşılayan öğrenci sayısı ise daha azdır.

Öğrencilerin aileleri hem il merkezlerinde hem de kırsal bölgelerde yaşamaktadır. Şehir merkezinde yaşayan ailelerin oranı daha fazladır. Bu durum, öğrencilerin sosyokültürel altyapılarını da etkilemektedir.

Annelerin büyük çoğunluğu düşük eğitim düzeyine sahiptir. Babalar arasında ise ilkokul ve ortaokul mezunlarının oranı yüksektir. Bu durum, öğrenci ailesinin genel eğitim düzeyinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Anneler çoğunlukla ev hanımıdır. Babalar ise serbest meslek ve çiftçilik gibi alanlarda çalışmaktadır. Memur ve emekli olan baba oranı da azımsanmayacak düzeydedir.

Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi çoğunlukla orta seviyededir. Yüksek gelirli aile sayısı sınırlıdır. Bu, öğrencilerin ekonomik beklenti ve kaygılarını etkileyen önemli bir faktördür.

Öğrencilerin çoğu, İslami İlimler Fakültesi'ni kendi isteğiyle tercih etmiştir. Karar sürecinde aile etkisi ve sınav sistemi rol oynamış, öğretmen ve çevre faktörleri daha sınırlı kalmıştır. Bu sonuç “Fakülte öğrencilerinin önemli bir bölümü, İslami İlimler Fakültesini tercih etme kararını kendi isteği doğrultusunda vermektedir” hipotezimizi desteklemektedir.

Program seçiminin temel motivasyonu, dini bilgi edinme isteğidir. Bunun yanında meslek edinme amacı ve topluma fayda sağlama arzusu da öğrencilerin tercih nedenleri arasında öne çıkmaktadır.

Öğrencilerin bir kısmı aynı bölümü tekrar tercih edebileceğini düşünürken, bazıları farklı bir alana yönelmeyi düşünebilir. Kararsız olan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu da tercih memnuniyetinde çeşitliliği ortaya koymaktadır.

Bölümden genel olarak memnun olan öğrenciler çoğunluktadır. Ancak başlangıçta isteksiz gelen ya da zamanla memnuniyeti azalan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu durum, öğrenci deneyimlerinde bireysel farklılıkların belirleyici olduğunu göstermektedir..

Kendisini yeterince geliştiremediğini düşünen öğrenciler dikkat çekmektedir. Akademik ortam, mezuniyet sonrası belirsizlikler ve öğretim üyelerinin tutumu, memnuniyetsizlik nedenleri arasında yer almaktadır. Eğitimin kalitesi ile öğrenci-öğrenci ilişkileri de önemli etkenlerdendir

Bazı öğrenciler derslere düzenli olarak katılırken, bir kısmı zaman zaman katılım göstermektedir. Nadiren ya da hiç katılmayan öğrenci oranı düşüktür. Genel anlamda derslere ilgi orta düzeydedir.

Ders dışı etkinliklerin yetersizliği en çok dile getirilen sorundur. Rehberlik hizmetleri ve yüzeysel bilgi aktarımı da öğrenciler tarafından eleştirilmektedir. Programın ideal ve amaç eksikliği de dikkat çekmektedir.

Öğrenciler, motivasyonu artıracak etkinliklerin düzenlenmesini, güven ortamının güçlendirilmesini ve iletişimin geliştirilmesini talep etmektedir. Program hedeflerinin daha açık tanımlanması ve branşlaşma imkânlarının artırılması da önemli beklentiler arasındadır. Elde edilen bulgu “mevcut sorunların çözümüne ilişkin olarak öğrenciler, fakülte yönetimi ve akademik kadrodan beklentiler içerisindedir” hipotezimizi doğru çıkarmaktadır.

Öğrenciler, öğretim elemanlarının kendilerine karşı yeterince ilgili olmadığını, değerlendirme ve sunum becerilerinde eksiklikler bulunduğunu ifade etmektedir. Alan bilgisi, akademik yeterlilik, pedagojik yaklaşım, rehberlik, samimiyet ve öğrenciye değer verme gibi özellikler öncelikli beklentiler arasında yer almaktadır. İletişim kurma düzeylerinde farklılıklar görülmekte; mesafeli tutum, çekingenlik ve zaman yetersizliği bu durumu etkileyen faktörlerdir. Bu bulgu

“öğrencilerin bir kısmı, İslami İlimler Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarına yönelik çeşitli eleştiriler dile getirmektedir” hipotezimizi doğrulamaktadır.

Öğrencilerin öğretim elemanlarında en çok önem verdikleri özellikler, alan bilgisi ve bilimsel yeterliliktir. Bunun yanı sıra, örnek bir kişilik sergilemeleri, samimi olmaları, rehberlik yapabilmeleri ve öğrenciye değer vermeleri beklenmektedir.

Öğrencilerin bir kısmı öğretim elemanlarının belirli bir bölümüyle iletişim kurabildiğini ifade ederken, bazıları tümüyle iletişim sağlayabilmiş, az bir kısmı ise hiç iletişim kuramadığını belirtmiştir. Bu durum, öğretim elemanı-öğrenci iletişiminde farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Öğretim elemanlarının mesafeli tutumu, öğrencilerin iletişim kuramama nedenleri arasında en çok dile getirilen faktördür. Bunun yanında öğrencilerin çekingen yapısı, öğretim elemanlarının zaman ayırmaması, bireysel nedenler ve önyargılar da bu durumu etkileyen unsurlar arasındadır.

Öğrencilerin çoğu zaman zaman okuma ve araştırma yaptığını belirtmiştir. Her zaman yapanlar ile nadiren yapanlar arasında farklılıklar bulunmakta olup, bu durum bireysel motivasyon ve zaman yönetimi becerileriyle ilişkilidir.

Öğrenciler en çok ilahiyat ve dini alanlarda okumayı tercih etmektedir. Sanat, tarih, psikoloji ve sosyoloji gibi alanlar da ilgi görmektedir. Bazı öğrenciler ise daha farklı bireysel tercihler belirtmiştir.

Okuma tercihleri ağırlıklı olarak ilahiyat ve dini alanlara yoğunlaşmaktadır. Bunun yanında sanat, tarih, psikoloji ve sosyoloji gibi alanlara da ilgi gösterilmektedir. Bazı öğrenciler ise kişisel ilgi alanlarına göre farklı tercihler yapmaktadır.

Boş zamanlarını değerlendirme biçimleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğu kitap okumayı ve araştırma yapmayı tercih etmektedir. Sosyal etkinliklere katılım düşük seviyede kalırken, dinlenme ve dijital faaliyetler de yaygın olarak tercih edilmektedir.

Ders yoğunluğu, öğrencilerin okumaya yeterli zaman ayıramamasının başlıca nedenidir. Bunun yanı sıra çevresel destek eksikliği, kişisel hedef yoksunluğu ve ailevi sorumluluklar da okumaya engel oluşturan diğer faktörlerdir.

İlahiyat eğitimi, öğrencilerin inançlarını genellikle güçlendirmiştir. Ancak bazı öğrencilerde inanç düzeyinde değişim olmadığı veya zayıflama yaşandığı da tespit edilmiştir. Bu durum, bireysel farkındalık düzeylerinin farklılığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin çoğunluğu, ilahiyat eğitiminin ibadetle ilişkili olduğunu düşünmektedir. Bu ilişkinin pratik yaşantıya olumlu yansımaları olduğu gibi, herhangi bir etki hissetmediğini belirten öğrenciler de vardır.

İbadet hayatında olumlu değişim yaşadığını belirten öğrenci sayısı fazladır. Ancak bazı öğrencilerde bu konuda değişim gözlenmemiş, az sayıda öğrenci ise olumsuz etki hissettiğini ifade etmiştir.

İlahiyat eğitimi, öğrencilerin büyük bir bölümüne daha saygılı ve bilinçli bir bakış açısı kazandırmıştır. Bununla birlikte, eleştirel düşünenler de vardır. Bazı öğrenciler ise değerlerinde herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmiştir.

Öğrenciler, ilahiyat eğitimi sayesinde hoşgörü düzeylerinin arttığını ifade etmektedir. Ancak bu konuda değişim yaşamadığını veya olumsuz yönde etkilendiğini belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Bu durum, eğitimin kişisel etkilerinde farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin çoğu, mezuniyet sonrasında halkın dini ihtiyaçlarına yanıt verebilecek donanım ve “ilahiyatçı” kimliğine kısmen sahip olduklarını düşünmektedir. Ancak tam anlamıyla hazır hissedenler olduğu gibi, yetersiz olduğunu ifade edenler de vardır. Bu sonuç “öğrencilerin büyük bir kısmı, eğitim sürecinin sonunda halkın dini ihtiyaçlarına yanıt verebilecek donanım ve bir “ilâhiyatçı” kimliğine sahip olduklarını düşünmektedir” hipotezimizi desteklemektedir.

Çoğu öğrenci, ilahiyatçı kimliğini rahatlıkla ifade edebilmektedir. Bazıları zaman zaman çekingen davranırken, az sayıda öğrenci bu kimliğini tamamen

gizlemeyi tercih etmektedir. Kimliğini gizleyenler, genellikle kendilerini yeterli görmemek, hor görülme endişesi ve çevresel baskı gibi nedenler belirtmiştir.

Toplumda ilahiyatçılara yönelik yüksek beklenti olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, bazı öğrenciler toplumun ilahiyatçıların fikirlerine yeterince güvenmediğini ve toplumla arada bir kopukluk yaşandığını ifade etmiştir.

Mezuniyet sonrası toplumun beklentilerini karşılayamama endişesi, öğrenciler için önemli bir kaygı kaynağıdır. Ayrıca görev alamama ve geleceğe yönelik belirsizlikler, öğrencilerin planlarını olumsuz etkilemektedir.

Öğrencilerin çoğu, mezuniyet sonrası KPSS ile öğretmen olmayı hedeflemektedir. Akademik kariyer yapmak isteyenlerin oranı da dikkate değerdir. Diğer alanlara yönelmek isteyenlerin oranı ise daha düşüktür.

Genel değerlendirmede, öğrencilerin çoğu yaşanan bazı sorunlara rağmen kendilerini mutlu hissetmektedir. Gelecek kaygısı taşıyanların oranı yüksek olmakla birlikte, karamsar veya umutsuz öğrencilerin oranı düşüktür.

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıda belirtilen önerilerin sunulması faydalı görülmüştür:

1. Öğrencilerin önemli bir bölümü, mevcut müfredatın ideal kazandırmaktan uzak olduğunu, eğitimi destekleyen ders dışı etkinliklerin yetersiz kaldığını ve rehberlik/danışmanlık hizmetlerinin eksik olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin ilahiyat eğitimiyle entelektüel ve mesleki anlamda tam olarak gelişemediklerine dair önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Özellikle müfredatın büyük oranda klasik dini ilimlere dayalı olması, sosyal bilimler, disiplinler arası alanlar ve çağdaş din eğitimi derslerinin yetersizliğiyle birleştiğinde, öğrenci beklentilerini karşılamaktan uzak kalmaktadır. Öğrenciler, dini bilginin yalnızca teorik düzeyde aktarılmasından ziyade, dinin toplumsal ve güncel boyutlarını da kavrayabilecekleri, farklı bakış açıları geliştirebilecekleri bir eğitim yapısı talep etmektedir. Bu çerçevede, müfredatın öğrenciye sadece bilgi aktaran değil; aynı zamanda dini değerlere anlam yükleyen, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve toplumsal sorumluluk bilinci kazandıran nitelikte yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Sosyal bilimlere ve disiplinler arası alanlara yönelik derslerin

artırılması, öğrencilerin çağdaş dünyayı yorumlama becerilerini güçlendirecek, ilahiyat eğitiminin güncel gereksinimlere uyumunu kolaylaştıracaktır. Ayrıca, bölgesel kültüre dayalı derslerin (örneğin bölgesel İslam tarihi, yerel dini pratikler vb.) müfredata eklenmesi, öğrencilerin yaşadıkları çevreyle olan bağlarını kuvvetlendirecek ve eğitim sürecini daha anlamlı hale getirecektir.

2. Dil eğitimi ise, özellikle Arapça öğretimi açısından önemli bir gelişim alanı olarak öne çıkmaktadır. Arapça hazırlık sınıfının zorunlu olması olumlu bir adım olarak değerlendirilse de, öğretim yöntemlerinin yeterince uygulamalı ve etkileşimli olmadığı, öğrencilerin dil yeterliliklerinde beklenen seviyeye ulaşamadıkları anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, dil laboratuvarlarının kurulması, dijital platformların kullanılması, interaktif ve uygulama temelli öğretim metotlarının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Böylece, öğrencilerin hem klasik dini metinleri hem de modern akademik kaynakları anlayabilme ve analiz edebilme becerileri geliştirilecektir.

3. Pedagojik formasyon ve mesleki yönlendirme konusunda yaşanan belirsizlikler de önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. İDKAB programının kapatılması, öğretmenlik mesleğine yönelmek isteyen öğrencilerin yeterli hazırlık sürecinden geçememesine ve mesleki motivasyon kaybına yol açmaktadır. Bu durumun aşılabilmesi için pedagojik formasyon programlarının güçlendirilmesi, mezunlara yönelik kariyer planlama desteği sunulması ve din hizmetleri alanında çalışmayı hedefleyen öğrencilerin sahada karşılaşacakları görev profiline uygun hazırlık eğitimlerinin artırılması gerekmektedir.

4. Öğrenci destek hizmetlerinin yetersizliği de araştırmada vurgulanan önemli bulgulardan biridir. Akademik danışmanlık mekanizmalarının zayıf olması, öğrencilerin akademik ve bireysel sorunlarına çözüm bulmalarını zorlaştırmaktadır. Psikososyal destek sistemlerinin eksikliği, öğrencilerin karşılaştıkları bireysel ve akademik zorluklarla baş etme süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, düzenli ve etkin akademik danışmanlık sistemlerinin kurulması, öğrencilerin bireysel gelişimlerini destekleyecek psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve fakülte yönetimi ile öğrenciler arasındaki iletişimin şeffaf, güvenilir ve sürdürülebilir hale getirilmesi önem arz etmektedir.

5. Bölgesel duyarlılıkların eğitim sürecine entegre edilmesi, fakültenin yerel toplumla ilişkisini güçlendirecek bir diğer önemli adımdır. Fakültenin, Ağrı ve çevresinin sosyal ve kültürel yapısını akademik araştırmalarla desteklemesi, yerel din görevlileri, sivil toplum kuruluşları ve diğer paydaşlarla iş birlikleri geliştirmesi, öğrencilerin uygulamalı deneyim fırsatlarına erişimini kolaylaştıracaktır. Bu tür çalışmalar hem öğrencilerin pratik becerilerini artıracak hem de fakültenin bölgeye katkısını somutlaştıracaktır.

6. Teknolojik imkanların yaygınlaştırılması ve dijital eğitim materyallerinin artırılması, yükseköğretimde kalite standardının olmazsa olmaz unsurlarındandır. Fakülte bünyesinde dijital arşivler oluşturulmalı, uzaktan eğitim platformları aktif hale getirilmeli, e-kitap ve veri tabanlarına erişim kolaylaştırılmalıdır. Böylelikle, coğrafi zorluk yaşayan veya farklı ihtiyaçları bulunan öğrencilerin eğitim süreçlerine daha etkin şekilde katılımı mümkün olacaktır. Bu uygulamalar, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın yanı sıra, fakültenin ulusal düzeyde daha güçlü bir konuma ulaşmasına katkıda bulunacaktır.

7. Son olarak, sosyal ve kültürel faaliyetlerin artırılması, öğrencilerin fakülteye aidiyet duygusunu ve motivasyonlarını güçlendirecektir. Öğrenci kulüplerinin, seminerlerin, konferansların ve sosyal sorumluluk projelerinin yaygınlaştırılması, öğrencilerin akademik gelişiminin yanı sıra sosyal becerilerini ve toplumsal farkındalıklarını artıracaktır. Bu tür etkinliklerin sistematik şekilde planlanması, fakültenin canlı, dinamik ve katılımcı bir eğitim ortamına dönüşmesine yardımcı olacaktır.

8. Tüm bu tespitler ışığında, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nin eğitim kalitesini artırabilmesi için bütüncül ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmelidir. Sürekli değerlendirme ve iyileştirme süreçlerinin sistematik bir şekilde işletilmesi, fakültenin Türkiye'de yüksek din öğretimi alanında daha etkin, çağdaş ve nitelikli bir kurum olarak konumlanmasına katkı sağlayacaktır. Öğrenci beklentilerinin dikkate alındığı; akademik, sosyal ve teknolojik altyapının güçlendirildiği; bölgesel duyarlılık ve toplumsal katkının merkeze alındığı bir yapı, fakülte ve bölge açısından kalıcı ve sürdürülebilir kazanımlar ortaya çıkaracaktır. Bu

tür araştırmaların mevcut eksikliklerin tespit edilmesine ışık tutarak, nitelikli çözüm önerilerinin geliştirilmesine olanak tanıyacağı kanaatindeyim



KAYNAKLAR

- Akın, A. (2020). *İlahiyat fakültesi öğrencilerinin mesleki kaygıları ve kariyer planları üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi, Hakkâri Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aşıkoğlu, H. (2005). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e din eğitimi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Ayhan, H. (1999). *Türkiye'de din eğitimi (1920–1998)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Ayhan, H. (2000). İlahiyat fakültesi. *Diyanet İslam Ansiklopedisi* (Cilt 22, ss. 70–72). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ayhan, H. (2004). *Türkiye'de din eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Ayhan, H. (2014). *Türkiye'de din eğitimi* (3. baskı). İstanbul: DEM Yayınları.
- Ayni, M. A. (1927). *Darülfünun tarihi*. İstanbul: Ketebe Yayınları.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraklı, B. (1988). İlahiyat fakültelerinin programında yapılması gerekli olan değişiklikler. *Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu Tebliğleri* (s. 127). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Bardakoğlu, A. (2016). *İslam ışığında Müslümanlığımızla yüzleşmek*. İstanbul: Kuramer Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, E. (2023). İlahiyat eğitimi ve dindarlık: Öğrencilerin inanç, ibadet ve tutumlarındaki değişim üzerine bir analiz. *İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 26(2), 67–83.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı* (23. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güç, N. (2023). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarıyla iletişim düzeyleri ve etkileşim sorunları. *Mütefekkir Dergisi*, 10(1), 88–105.
- İpek, R., Arıcan, M., & Doğan, M. (2024). İlahiyat fakültelerinde müfredat uygulamaları ve öğrenci memnuniyeti: Türkiye geneli bir değerlendirme. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 24(1), 55–89.
- Karahan, T. (2021). İlahiyat öğrencilerinin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(3), 237–252.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaymakcan, R. (2006). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(14), 21–36.

- Koç, A. (2005). İlahiyat fakültesi (İlahiyat lisans programı) öğrencilerinin sorunları ve beklentileri. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (25), 25–64.
- Kirman, M. A., & Apaydın, C. (2006). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin sorunları ve beklentileri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (15), 135–165.
- Nazıroğlu, B. (2016). *Türkiye’de ilahiyat eğitimi*. Rize: STS Yayınları.
- Öcal, M. (2011). *Osmanlı’dan günümüze Türkiye’de din eğitimi*. İstanbul: Düşünce Kitabevi.
- Parmaksızoğlu, İ. (t.y.). İlahiyat fakültesinin kuruluş süreci ve gelişimi. *Diyanet Dergisi*, 25.
- Resmî Gazete. (1992, 11 Temmuz). Sayı 21281.
- Resmî Gazete. (2012, 10 Ocak). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi kuruluş kararı. *Resmî Gazete*, (Sayı 28169).
- Tetik, A. (2019). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin dini kimlik algıları ve sosyal görünürlükleri. *Sosyoloji Dergisi*, 23(3), 89–110.
- Ülken, H. Z. (1961). İlahiyat fakültesinin geçirdiği safhalar. *A.Ü. İlahiyat Fakültesi Albümü (1949–1960)* içinde (ss. 4–8). Ankara: AÜ Basımevi.
- Uçar, M. (2017). *İlahiyat fakültesi öğrencilerinin din hizmetlerine yönelik motivasyonları ve mesleki kaygıları: Dicle Üniversitesi örneği* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Xavier, P. J. (1982). *L’enseignement religieux dans la Turquie moderne*. Berlin: Klaus Schwarz Verlag.
- Yıldız, A., & Öztürk, M. (2022). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarına etki eden faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(4), 105–124.
- YÖK. (1997, 11 Temmuz). 97.23.1660 sayılı karar. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK. (1997, 10 Eylül). 97.30.2248 sayılı karar. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

EKLER

Ek-1: Anket Formu

Bu anket Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yürütülmekte olan **“İslami ilimler Fakültesi Öğrencilerinin Beklenti Ve Sorunları”** başlıklı yüksek lisans tez çalışması için yapılmaktadır. Sizlerden edinilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınız bizim için önemlidir. Güvenilir cevaplarınız ve değerli katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Hayati TETİK

Tülay BALA EROĞUL

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi L.E.E.

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi L.E.E.

Felsefe ve Din Bilimleri A.B.D

Felsefe ve Din Bilimleri A.B.D.

Din Eğitimi Bölümü (Tez Danışmanı)

Din Eğitimi Bölümü (Y.L.Öğrencisi)

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

(Aşağıdaki ifadelerde size uygun olan seçeneğin önüne (X) işaretini koyunuz)

1.Cinsiyetiniz;

☐ Kız

☐ Erkek

2) Yaşınız;

☐ 17-19 arası

☐ 20-22 arası

☐ 23-25 arası

☐ 26 yaş üstü

3) Medeni durumunuz;

☐ Evli

☐ Bekar

☐ Sözlü/Nişanlı

4) Sınıfınız;

☐ Hazırlık

☐ 1.Sınıf

☐ 2. Sınıf

☐ 3. Sınıf

☐ 4. Sınıf

5) Lütfen bölümünüzü ve öğrenim görmekte olduğunuz programı aşağıdaki boşluğa yazınız

Bölüm :

☐ Birinci Öğretim

☐ İkinci Öğretim

6) Üniversite eğitimi sırasında nerede kalıyorsunuz?

☐ Öğrenci Evinde ☐ Ailemin Yanında ☐ Özel yurttta ☐ Kendi Kiraladığım Evde

☐ Devlet Yurdu

☐ Diğer:.....

7) Üniversite eğitimi sırasında masraflarınızı nasıl karşılıyorsunuz?

☐ Kredi/Burs ☐ Ailem ☐ Çalışarak ☐ Kredi/Burs ve Çalışarak

8) Aileniz nerede ikamet ediyor?

☐ İl merkezi ☐ İlçe ☐ Köy/Kasaba ☐ Yurtdışı

9) Anne ve Babanızın eğitim durumu nedir?

Anne :

- ☐ Okuryazar değil,
☐ İlkokul mezunu,
☐ Sadece okuryazar /İlkokul terk,
terk,
☐ Ortaokul mezunu,
☐ Lise mezunu,
☐ Üniversite mezunu

Baba:

- ☐ Okuryazar değil,
☐ İlkokul mezunu,
☐ Sadece okuryazar /İlkokul
☐ Ortaokul mezunu,
☐ Lise mezunu,
☐ Üniversite mezunu

10) Anne ve Babanızın mesleği nedir?

Anne :

- ☐ Ev hanımı
☐ Memur
☐ Serbest
☐ Emekli

Baba:

- ☐ Çiftçi
☐ Memur
☐ Serbest
☐ Emekli

11) Ailenizin aylık geliri nedir?

- ☐ 10000-20000 tl ☐ 20000-30000 ☐ 30000-40000
☐ 40000 ve üzeri

BÖLÜM 2 (Aşağıda yazılı olan her ifadeyi okuyarak sizin eğitim programı ,öğretim üyeleri ve mezuniyet sonrası beklentilerinizi en iyi tanımlayan ya da durumunuzu en iyi açıklayan seçeneğin önüne (X) işaretini koyunuz.)

12)İlâhiyat Lisans Programı’nı tercih etmenizde kim/kimler etkili oldu?

- ☐ Kendi İsteğim ☐ Sınav Sistemi ☐ Ailem
☐ Öğretmenim ☐ Diğer

13) İlâhiyat Lisans Programı’nı tercih etmenizde en önemli faktörler nelerdir?

- ☐ Dini Doğru Öğrenme ☐ Topluma Dini Öğretme ☐ Meslek Sahibi Olma ☐ Diğer

14) Yeniden üniversite sınavına girme imkânınız olsa farklı bir fakülteye geçmek ister misiniz?

- ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Belki

15) Derslere aktif olarak katılma durumunuz nedir?

- ☐ Çoğunlukla katılıyorum ☐ Sürekli katılıyorum ☐ Nadiren katılıyorum ☐ Katılmam

16) Eğitim öğretimle ilgili sorunlarınızın çözümüne yönelik en önemli beklentileriniz nelerdir?

- ☐ Alanı benimsemeye yönelik moral ve motivasyonu sağlayıcı etkinliklerin artırılması
☐ Yönetim, hoca ve öğrenciler arasında karşılıklı güven ortamının oluşturulması
☐ İlâhiyat Lisans Programı’nın amaçlarının belirgin hale getirilmesi
☐ Görev alanının netleşmesi için branşlaşmaya gidilmesi
☐ Diğer:

17) Size göre ilâhiyat fakültesi öğretim elemanlarının sahip olması gereken en önemli özellikler nelerdir?

- ☐ Alan bilgisi ve bilimsel yeterlilik ☐ Örnek bir kişilik ve karakter
☐ Samimiyet ve gayret ☐ Öğrenciye değer vermek
☐ Öğrenciye rehberlik etmek ☐ Pedagojik formasyon
☐ Diğer:

18) Dersler dışında kendinizi geliştirmeye yönelik okuma/araştırma yapıyor musunuz?

☐ Çoğu zaman ☐ Arasında ☐ Her zaman ☐ Nadiren ☐ Hiçbir zaman

19) Hangi alanlarda okuma ve araştırma yapmaktan hoşlanıyorsunuz?

☐ Din-İlâhiyat ☐ Sanat-Edebiyat ☐ Tarih ☐ Felsefe ☐ Psikoloji
☐ Sosyoloji ☐ Diğer:

20) Ders saatleri dışında genellikle nasıl vakit geçirirsiniz?

☐ Kitap okurum, araştırma yaparım ☐ Sosyal, kültürel etkinliklere katılırım ☐ Arkadaşlara takılırım

☐ Derslerle ilgili çalışmalar yaparım ☐ Bilgisayar ve internetle meşgul olurum

☐ Ev işleriyle meşgul olurum ☐ Dinlenirim, televizyon seyrederim, müzik dinlerim

☐ Diğer:

21) Aldığınız İlâhiyat eğitimi dînî inancınızı nasıl etkiledi ?

☐ Kuvvetlendirdi ☐ Değiştirmedi ☐ Zayıflattı ☐ Diğer:

22) İlâhiyat eğitimi ile ibâdet hayatı arasında bir bağlantı var mıdır?

☐ Evet ☐ Hayır

23) İlâhiyat eğitimi ibâdet hayatınıza dair beklentilerinizi nasıl karşıladı?

☐ Değiştirmedi ☐ Kuvvetlendirdi ☐ Zayıflattı

☐ Diğer:

24) İlâhiyat eğitimi mânevî değerlere karşı tutumunuzu nasıl etkiledi?

☐ Akılcı ve eleştirel bir tutum geliştirdi ☐ Daha duyarlı/saygılı bir tutum geliştirdi

☐ Değiştirmedi ☐ Duyarsızlaştım ☐ Çok da önemsemiyorum

☐ Diğer:

25) İlâhiyat eğitimi sizden farklı düşünen insanlara karşı tutumunuzu nasıl etkiledi?

☐ Hoşgörülü yaptı ☐ Değiştirmedi ☐ Önyargılı yaptı

☐ Diğer:,

26)“İlâhiyatçı”ların halk arasında nasıl bir konumda olduğunu düşünüyorsunuz?

☐ Saygın bir yeri vardır ve çok şey beklenmektedir ☐ Fikirlerine yeterince güvenilmemektedir

☐ Halktan tamamen kopuktur ☐ Diğer:

27) Mezuniyetten sonrası için planınız nedir?

☐ KPSS sınavına girip öğretmen olmak ☐ Akademik çalışma yapmak ☐ Serbest çalışmak

☐ Herhangi bir devlet kurumunda çalışmak ☐ Çalışmayı düşünmüyorum ☐ Hiçbir fikrim yok

☐ Diyanet İşleri Başkanlığı'nda görev ☐ Diğer:

28) İçinde bulunduğunuz bütün şartlara rağmen kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

☐ Bazı sorunlarım olsa da mutluyum ☐ Mutlu ve huzurluyum

☐ Gelecekle ilgili kaygılı ve gerginim

☐ Mutsuz ve karamsarım ☐ Diğer:

BÖLÜM 3 (Aşağıda yazılı olan her ifadeyi okuyarak sizi eğitim programı ,öğretim üyeleri ve mezuniyet sonrasına dair sorunlarınızı en iyi tanımlayan ya da durumunuzu en iyi açıklayan seçeneğin önüne (X) işaretini koyunuz.)

29) Okuduğunuz bölümle ilgili şu anki düşünceniz nedir?

☐ İstemeyerek geldim ama şimdi memnunum ☐ İsteyerek geldim ve memnunum

☐ İsteyerek geldim ama şimdi memnun değilim ☐ İstemeyerek geldim memnun da değilim

30) Burada okumaktan memnun olmadığınız en önemli hususlar nelerdir?

☐ İstenilen düzeyde kendimi yetiştirememek ☐ Mezun olduğumda görev alamama endişesi

☐ Başka seçeneğim olmadığı için bu programda okuyor olmak ☐ Öğretim üyelerinin tutumu

☐ Diğer:

31) Eğitim öğretimle ilgili en önemli sorunlarınız nelerdir?

☐ Programın amaç ve ideal vermekten uzak oluşu

- ☐ Çoğunlukla unutilan yüzeysel bilgiler verilmesi
- ☐ Eğitimi destekleyici ders dışı etkinliklerin yetersizliği
- ☐ Rehberlik ve Danışmanlık hizmetlerinin eksikliği
- ☐ Diğer:

32) Öğretim elemanlarını eleştirdiğiniz konular nelerdir?

- ☐ Öğrenciler ile ilişkilerde yetersizlik ☐ Öğrencilerin akademik ihtiyaç ve isteklerini önemsememek
- ☐ Başarıyı değerlendirmede objektif olmamak ☐ Alan bilgisinde yetersizlik
- ☐ Mutaassıp olmak ☐ Dersi sunmada yetersizlik
- ☐ Diğer:

33) Fakülte öğretim elemanlarıyla diyalog kurabiliyor musunuz?

- ☐ Bir kısmı ile kurabiliyorum ☐ Çoğu ile kurabiliyorum
- ☐ Hiçbiri ile kuramıyorum ☐ Hepsi ile kurabiliyorum

34) Bir diyalog eksikliği varsa sizce sebepleri nedir?

- ☐ Öğretim üyelerinin mesafeli tutumu ☐ Benim sıkılgan ve çekingen yapım
- ☐ Öğretim elemanlarını meşgul ederim endişesi ☐ Öğretim elemanlarının bize zaman ayırmaması
- ☐ Diğer:

35) Yeterli okuma/araştırma yapamamanızın sebebi nedir?

- ☐ Derslerden zaman kalmaması ☐ Okuma ve araştırmayı teşvik edici bir ortamın olmaması
- ☐ Bir hedef belirleyememiş olmak ☐ Tamamen kişisel eksiklik
- ☐ Daha önemli hizmetlerle meşgul olmam
- ☐ Diğer:

36) Halkın istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir “ilâhiyatçı” kimliğine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?

- ☐ Kısmen ☐ Hayır ☐ Evet

37) İlâhiyatçı” kimliğinizi her ortamda rahatlıkla açıklıyor musunuz?

☐ Her zaman ☐ Çoğu zaman ☐ Ara sıra ☐ Nadiren ☐ Hiçbir zaman

38)“İlâhiyatçı” kimliğinizi gizleme eğilimi gösterdiğinizde bunun nedeni genellikle nedir?

☐ Mesleğimi iyi temsil edememe endişesi ☐ Mesleğimi yeterince benimsememek

☐ Hor görülme endişesi

☐ Diğer:

39) Mezuniyet sonrası en önemli endişeleriniz nelerdir?

☐ Toplumun beklentilerini karşılayamamak ☐ Ne yapacağım ile ilgili belirsizlik ve kararsızlık

☐ Görev alamamak
yoktur

☐ Mezuniyet sonrası için hiçbir endişem

☐ Diğer:

ETİK KURULU ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.07.2025-E.142193



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-95531838-050.99-142193
Konu : Etik Kurul Kararı

30.07.2025

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Hayati TETİK

İlgi : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 21.07.2025 tarih ve 141216 sayılı yazısı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısı ile Dr. Öğr. Üyesi Hayati TETİK'in danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Tülay BALA EROĞUL'un "**İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları (Ağrı Örneği)**" konu başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 30.07.2025 tarih ve 342 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim

Prof. Dr. Ebubekir BAKAN
Etik Kurulu Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSM54MC7MB* Pin Kodu : 96162

Belge Takip Adresi : https://ebys.agri.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?

Adres : Fırat Mah. Yeni Üniversite cad. No:2 AE/1 04100 Merkez, Ağrı – Türkiye

Telefon : 0472 215 98 63 Faks:0472 216 20 08

e-Posta : hukukburos@agri.edu.tr Web : www.agri.edu.tr

Kep Adresi : agriibrahimcecenuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Yılmaz SABUNCU

Unvanı : Şube Müdürü

Tel No : 1280



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı Soyadı	Tülay BALA EROĞUL
Doğum Yeri ve Tarihi	
EĞİTİM DURUMU	
Lisans Öğrenimi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrenimi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Bildiği Yabancı Diller	-
İŞ DENEYİMİ	
Çalıştığı Kurumlar	Cumhuriyet Anadolu Lisesi /Öğretmen